

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РФ

**Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования**

ПЕНЗЕНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

**Факультет педагогики, психологии
и социальных наук**

**Кафедра «Прикладная
психология»**

**Направление подготовки 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование»
Профиль «Психология образования»**

**Бакалаврская работа
на тему:**

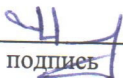
**«Изучение показателей готовности к школе у детей с нарушениями
речевого развития»**

Студент


подпись

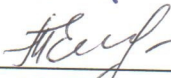
Каткова Надежда Дмитриевна

Руководитель


подпись

Медведева И.А.

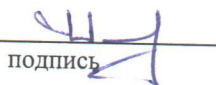
Нормоконтролер


подпись

Тарасова Е.М.

Работа допущена к защите (протокол заседания кафедры от 20.06.2020 № 14)

Заведующий кафедрой


подпись

Медведева И.А.

Работа защищена с отметкой отлично (протокол заседания ГЭК от 21.07.20 № 4)

Секретарь ГЭК


подпись

Карманова Т.М.

Содержание

Введение	3
Глава 1. Анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования	6
1.1. Общая характеристика дошкольного возраста.....	6
1.2. Особенности развития личности детей дошкольного возраста.....	14
1.3. Особенности развития познавательных процессов детей дошкольного возраста	28
1.4. Особенности речевого развития детей дошкольного возраста	34
1.5. Типы речевых нарушений детей дошкольного возраста	41
1.6. Компоненты психологической готовности к обучению в школе.....	55
Выводы по Главе 1	60
Глава 2. Эмпирическое исследование показателей готовности к школе у дошкольников с нарушением речевого развития	64
2.1. Описание процедуры и методов исследования показателей готовности к школе у дошкольников с нарушением речевого развития.....	64
2.2. Анализ результатов исследования готовности к школе детей дошкольного возраста.....	68
Выводы	85
Заключение	87
Список используемых источников.....	89

Введение

Важнейшим компонентом психического развития ребенка дошкольного возраста является его психологическая готовность к школьному обучению. Под психологической готовностью ребенка к школьному обучению понимается такая система психического развития, которая формируется к старшему дошкольному возрасту и включает в себя особые способности и свойства, обеспечивающие возможность освоения им учебной деятельности в условиях окружения группы сверстников.

Школьное обучение требует определенного уровня психологической готовности как у нормально развивающихся детей, так и у детей с ограниченными возможностями здоровья, переход из дошкольного учреждения в начальную школу для которых сопровождается рядом трудностей. Одной из таких категорий являются дети с нарушением речевого развития, для которых налаживание контактов с окружающим миром затруднено.

Для детей с общим или фонетико-фонематическим недоразвитием речи, как правило, характерны сохраненный слух и первично сохраненный интеллект, однако нарушения в речевом развитии накладывают отпечаток и на их психическое развитие, что затрудняет процесс адаптации к новым условиям и установлению контактов со сверстниками. Нарушено у них и формирование навыков саморегуляции и самоконтроля, особенно при сложных формах нарушения речи.

По наблюдениям Л.И. Беляковой и Е.А. Дьяковой в основном дети с речевой патологией поступают в общеобразовательную школу и с каждым годом их число только увеличивается. Однако их обучение вместе с нормально развивающимися сверстниками сопровождается рядом трудностей [29, с.206].

Актуальность выбора указанной проблематики подтверждается тем фактом, что в последнее время произошли серьезные изменения в структуре начального образования: разработаны новые программы, внесены коррективы

в сами методы и приемы работы на уроке, отсюда следует и то, что требования, предъявляемые к социально-психологической готовности детей, идущих в первый класс, становятся все более высокими.

Подготовка детей к школьному обучению является задачей многогранной и охватывающей все сферы жизни ребенка. Одним из важнейших ее аспектов выступает психологическая готовность к школе, в особенности это касается детей с различными патологиями, в том числе и детей с нарушениями в речевом развитии. У таких детей наблюдается снижение учебных возможностей и работоспособности в целом, они быстро утомляются, что приводит к чрезмерному напряжению ведущих функциональных систем, а адаптационные возможности организма значительно снижаются [11, с.37]. Все это ведет к затруднениям процесса адаптации ребенка к школьным условиям, распорядкам и правилам. От решения задачи подготовки детей к школьному обучению зависит разработка программ обучения и воспитания детей, способствующих полноценному усвоению системы знаний детьми с нарушениями в развитии, в том числе и детьми с речевыми патологиями.

Целью нашего исследования является выявление особенностей готовности к школьному обучению у детей старшего дошкольного возраста для использования диагностических данных в психолого-педагогическом сопровождении детей с нарушением речи.

Объектом исследования являются показатели готовности к школьному обучению у детей старшего дошкольного возраста.

Предмет исследования: особенности готовности к школьному обучению у детей старшего дошкольного возраста с нарушением речи.

Гипотеза: состояние готовности к школьному обучению детей с общим недоразвитием речи характеризуется трудностями зрительно-моторной координации, несоответствием интеллектуальной сферы возрастным нормам, нарушением формирования навыков контроля и саморегуляции.

В соответствии с целью, объектом, предметом и гипотезой исследования были поставлены следующие **задачи**:

1. Проанализировать литературные источники по проблеме психологической готовности к школьному обучению детей с нарушением речевого развития;
2. Подобрать диагностический комплекс методик, направленных на изучение показателей психологической готовности к обучению в школе детей старшего дошкольного возраста с нарушением речевого развития;
3. Проанализировать результаты диагностики и интерпретировать выявленные связи показателей психологической готовности к школьному обучению с уровнем речевого развития детей дошкольного возраста.

Методологическая база исследования:

1. Теоретические: анализ психолого-педагогической литературы, обобщение и систематизация теоретической части работы.
2. Эмпирические: психолого-педагогический эксперимент.
3. Метод обработки данных: количественный и качественный анализ полученных результатов.

Эмпирическая база: исследование проводилось на базе МДОУ №123 г. Пензы «Семицветик», в нем принимали участие 35 детей дошкольного возраста 5-6 лет, из которых 13 детей с нормой речевого развития и 22 ребенка с нарушением речевого развития, из них 10 с фонетико-фонематическим нарушением (ФФН) и 12 детей с общим недоразвитием речи (ОНР).

Для реализации цели исследования и проверки выдвинутой гипотезы была использована психодиагностическая **методика**, разработанная А.Л. Венгером и С.А. Бугременко.

В качестве метода математической статистики был использован метод угловое преобразование Фишера.

Исследование проводилось в период со 2 по 16 марта 2020года.

Глава 1. Анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования

1.1. Общая характеристика дошкольного возраста

Дошкольный возраст характеризуется смещением интересов ребенка с предметного мира к миру взрослого. Он продолжает овладевать все большим количеством предметов по их функциональному назначению, однако данная деятельность ребенка наполнена стремлением к познанию социальной действительности взрослых. В дошкольном возрасте ситуацию социального развития можно представить таким образом: ребенок – предмет – взрослый. Взрослый для ребенка уже начинает выступать не только как конкретный индивид, но и как образ, носитель общественных функций, т.е. доктор, продавец, полицейский, учитель и т.д.

Конец раннего детства и переход в дошкольный возраст ознаменован появлением феномена «Я – сам». У ребенка появляется потребность действовать самостоятельно, подражая взрослому. Но в силу возраста все функции взрослого он выполнять еще не может. Таким образом, противостояние между «хочу» ребенка и «нельзя» взрослого приводит к формированию и овладению ребенком новым видом деятельности - сюжетно-ролевой игрой.

Игра - это особая форма освоения реальной социальной действительности путем ее воспроизведения. Она представляет собой тип символично-моделирующей деятельности [10, с.122]. Играя, дошкольника захватывает сам эмоционально насыщенный игровой процесс, мотивом игры является не стремление выиграть, а просто играть. Именно сюжетно-ролевая игра в дошкольном возрасте выходит на первый план и становится ведущим видом деятельности. Роль сюжетно-ролевой игры в жизни дошкольника всесторонне и полно была описана в работах многих ученых, таких как Д.Б. Эльконин, Л.С. Выготский, Ф.И. Фрадкина, А.В. Запорожец, А.П. Усова и др.

Прежде всего в ролевой игре выделяются ее содержание и сюжет. Сюжет отражает ту область действительности, которые дети воспроизводят в игре (семья, школа, больница и т.д.). Сюжет напрямую зависит от условия жизни ребенка и от его знаний об окружающем мире. Развитие сюжетной линии игры идет параллельно с расширением кругозора ребенка и погружением в жизнь окружающих его взрослых. Содержание игры – это наполнение сюжета конкретными действиями и взаимоотношениями. Каждый ребенок в разный возрастной период, проигрывая один и тот же сюжет, может использовать совершенно разное содержание. Развитие содержания детской игры проходит путь от непосредственной предметной деятельности проигрываемой роли, к взаимоотношениям между людьми, и наконец, к играм, сюжет которых подчиняется правилам общественного поведения между взрослыми. Если еще в младшем дошкольном возрасте (3-4 года) продолжительность игры детей составляет всего 10-15 минут, то с обогащением социального опыта взаимодействия взрослых длительность игры к 4-5 годам увеличивается до 40-50 минут, а в старшем дошкольном возрасте игра может длиться от нескольких часов до нескольких дней.

Игра отражает ту сферу человеческих отношений, к которой ребенок наиболее чувствителен. Играя в «семью» роль «мамы» может быть наполнена разным содержанием. Одна мама будет всегда ругаться, ставить в угол ребенка, другая будет читать книги и петь песни убаюкивая его. В игре ребенок старается понять цели и мотивы действий взрослого, которые наблюдал в каком-либо фильме, на улице или в собственной семье.

Играя вместе со сверстниками, дети учатся общаться, принимать точку зрения других, выходить из конфликтных ситуаций. Развитие игры проходит ряд этапов. В раннем детстве дети играют в одиночку, их игра направлена на познание свойств и функциональных назначений предмета, поэтому в обществе сверстников на данном этапе развития ребенок не нуждается. Следующий этап становления координации игровых взаимодействий характеризуется игрой-наблюдением [15, с.163]. Дети начинают наблюдать за

игрой других ребят со стороны, но все еще не предпринимают попыток взаимодействия друг с другом. Параллельная игра – игра рядом, но не вместе, между детьми начинается взаимодействие на основе использования общей игрушки. Дети играют рядом выполняют схожие действия, но в непосредственный контакт со сверстником все еще не вступают. Игросотрудничество выступает по сути первой совместной игровой деятельностью детей. Игра по-прежнему направлена на взаимодействие с предметами, однако становятся актуальными действия, устанавливающие разнообразные контакты с партнерами по игре. Дети заранее договариваются о выборе ролей, основным правилом становится: выполнять действия согласно своей роли. И наконец, игра приобретает совместный, коллективный характер. Основным содержанием игры становится выстраивание взаимоотношений между персонажами на основе непосредственного и опосредованного опыта детей. Игры с одним сюжетом могут не только часто повторяться, но и развиваться, дополняться различными деталями и продолжаться в течении долгого времени. Таким образом развитие игры напрямую связано с овладением ребенком своим поведением и навыками взаимодействия внутри группы сверстников.

Игра огромное значение имеет для ребенка дошкольного возраста и его психического развития. По мнению Д.Б. Эльконина, значение игры «определяется тем, что она затрагивает наиболее существенные стороны психического развития личности ребенка в целом, развития его сознания» [10, с.122]. Игра развивает у ребенка мотивационно-потребностную сферу, помогая осознавать и ориентироваться в смыслах и задачах действий людей определенной сферы деятельности, она формирует социальные мотивы, способствует овладению ребенком планированием сознательных намерений и выстраиванию иерархии мотивов. Интересно то что именно в свободной от принуждения эмоционально окрашенной деятельности ребенка зарождается контроль за собственным поведением и психическими процессами. Реализуя эталон (роль) в игре ребенок учится соответствовать его образу, так он

осуществляет контроль за своей деятельностью и эмоциями сам еще того не осознавая. В игре же зарождаются и предпосылки произвольного внимания и произвольной памяти, а также способности анализировать собственные поступки, чувства, действия и соотносить их с общественными моральными устоями и ценностями. Игра способствует зарождению других форм деятельности: конструированию, рисованию, учебной деятельности. Она же стимулирует речевое развитие ребенка. В игре ребенок быстрее овладевает связанным высказыванием.

Воображение также зарождается и формируется во время игры. Под воображением понимают психический познавательный процесс создания новых образов путем переработки материалов восприятия и представления, полученных в прошлом опыте [31, с.118]. Воображение это особый присущий только человеку психический процесс, который еще до начала рисования, конструирования или любой другой деятельности позволяет представить готовый результат. Воображение ребенка сильно отличается от воображения взрослого. Взрослый всегда опирается на свой прошлый опыт и хранящиеся в памяти образы, все что он может это только применять различные их комбинации. Жизненный опыт ребенка еще очень беден, его не смущают небылицы и необычные решения, в этом и заключается как недостаток, так и преимущество детского воображения. Мечты взрослого выступают как мотив к действию. Ребенок же фантазирует просто чтобы фантазировать, наслаждаясь самим процессом создания новых волшебных ситуаций и героев. Его фантазии ярко окрашены эмоционально, однако последовательность и логика в его воображении отсутствуют, так как он еще не знает «как бывает», а «как не может быть». Именно воображение позволяет ребенку активно играть с предметами-заместителями [12, с.35]. Если в младшем дошкольном возрасте предмет-заместитель должен по форме и по свойствам напоминать замещаемый предмет, так коробка может стать сундуком для сокровищ, а карандаш – ложкой, шприцом или волшебной палочкой, то в старшем дошкольном возрасте дети могут использовать предметы совсем не похожие

на замещаемые. Они часто с большим удовольствием используют для игры природные материалы (листки, палки, камешки и др.).

Фантазии возникают у дошкольников совершенно спонтанно под влиянием эмоционального переживания. Так наткнувшись на какой-то предмет или посмотрев мультфильм, ребенок погружается в мир фантазий. Однако на просьбу взрослого нарисовать что-то или придумать сказку ребенок часто отвечает отказом, ведь его воображение носит еще произвольный характер, и он еще не научился управлять этой деятельностью.

Дошкольный возраст так же включает в себя активное овладение ребенком продуктивными видами деятельности. К продуктивным видам деятельности относятся изобразительная деятельность и конструирование. Так же как игра моделирует взаимоотношения между людьми, продуктивные виды деятельности моделируют предметы окружающего мира. Изобразительная деятельность, к которой относится рисование, аппликация, лепка, несет художественно-образное начало. В характере таких работ всегда прослеживаются личностные качества автора. Конструирование направлено на решение каких-либо технических задач, будь то модель здания, машины или других конструкций [1, с.176]. В данном виде деятельности необходимо определенное взаимное расположение элементов и их частей. В процессе конструирования происходит формирование способности ребенка к планированию деятельности.

Продуктивная деятельность детей часто задаётся взрослым дома или в детском саду. Ребята проявляют огромное стремление к созданию того или иного продукта и расширению за счет этого своих познавательных способностей, овладению рядом процессов и качеств, эмоциональной областью и волевой сферой развития. Посредством такой целенаправленной деятельности наблюдается более яркое и управляемое развитие характера ребенка и его индивидуальных черт. Продуктивная деятельность так же способствует формированию зрительной памяти ребенка, развитию детской речи, воображению, наглядно-образному мышлению, восприятию, вниманию,

памяти, умению анализировать, синтезировать и обобщать. Активно происходит развитие сенсорных и умственных способностей, общей и мелкой моторики руки, глазомера, координации движений. Происходит формирование аккуратности, упорства, усидчивости, целеустремленности. Ребенок учится продолжительно удерживать внимание на одном виде деятельности, не бросать начатое, доводить работу до конца [5, с.38]. Они учатся выполнять задание в определенной сложившейся ситуации, составлять план действий, выносить на общее обсуждение свой замысел, воплощать коллективные сюжетные композиции в ярких динамических образах. Их творчество приобретает активный, инициативный и самостоятельный характер.

Занятия, включающие в себя продуктивные виды деятельности способствуют подготовке ребенка к обучению в школе. При организации и проведении занятий, включающих продуктивные виды деятельности воспитателю необходимо обеспечить эмоциональную стабильность ребенка, задать мотив для предстоящей работы, отобрать материал и задания опираясь на возможности, интересы и предпочтения ребенка, предоставить широкий выбор художественных материалов, среди которых ребенок самостоятельно сможет выбрать интересное для него. Необходимо дать ребенку право самостоятельно определиться с порядком действий для достижения задуманного результата [5, с.38].

Для детей старшего дошкольного возраста необычайно значимым становится внимание взрослого к результату его деятельности. Ребенку необходимо получить от взрослого соответствующую поддержку, в противном случае у него может развиваться комплекс неполноценности. Пренебрежительное отношение взрослого к деятельности и интересам ребенка, как и чрезмерное выделение ребенка в центр внимания и заласканность негативно влияют на формировании его личности.

Общение в дошкольном возрасте приобретает две новые формы и обе из них носят внеситуативный характер, т.е. общение выходит за границы

непосредственной наглядной ситуации разговора. Речь является для внеситуативного общения основным средством. Деловое сотрудничество в три – четыре года переходит в познавательную форму общения. На первый план выходит внеситуативно-познавательная форма. Познавание является ведущим мотивом данной формы общения. Оно входит в состав познания физического мира совместно со взрослыми – процесс «теоретического» сотрудничества. Наступает так называемый «возраст почемучки», ребенок постоянно пытается освоить новую информацию, узнает у взрослого что из чего сделано, как это работает, задает вопросы о животных, погоде, природе и т.п. Ребенок может по несколько раз переспрашивать об одном и том же, он просто пытается понять правильно ли он усвоил ваш ответ. Не следует злиться или игнорировать такие вопросы ребенка. Ответы взрослого влияют в какой-то степени на формирование его личности, поэтому не надо их недооценивать. Взрослый является авторитетом для ребенка, и каждый задаваемый им вопрос очень важен для маленького почемучки. На вопросы ребенка необходимо отвечать исходя из его возраста, ответ должен быть кратким и понятным для ребенка, без терминов и не знакомых, а главное трудных для понимания ребенка слов.

Следующим этапом для общения в дошкольном детстве является внеситуативно-личностная форма, она появляется в шесть – семь лет. Эта высшая форма общения для дошкольного детства. Общение приобретает личностный характер. Она является способом познания не предметного мира, а социального. Внеситуативно–личностная форма общения имеет самостоятельный характер и ее уже можно считать коммуникативной деятельностью [28, с.125]. Ребенок начинает затрагивать новые темы для обсуждения со взрослым, интересоваться его жизнью, работой, семьей, интересами. Старший дошкольник воспринимает взрослого источником социального знания и примером поведения и реакций на различные ситуации. Формируясь на основе личностных мотивов, которые побуждают ребенка к коммуникации, новая форма общения актуализируется фоном для

разнообразной деятельности как трудовой, так и познавательной. Однако теперь оно не выступает как аспект сотрудничества со взрослым, а имеет самостоятельное значение.

Отличием этой формы общения, от ранее описанных, главным образом заключается в том, что дети пытаются в разговоре выйти на взаимопонимание и сопереживание со взрослым.

Общение со сверстниками в дошкольный период так же претерпевает ряд изменений. Третий год жизни характеризуется резким увеличением невербальных средств общения по отношению ко сверстникам. Сюда можно отнести и выразительные жесты, и эмоциональное подкрепление обращения, и различные восклицания.

Партнерство и налаживание контакта между младшими дошкольниками, а также организация и развитие игры происходит за счет взаимных и поочередных подражательных действий. В три – четыре года сверстник все еще является лишь включенным в совместную практическую деятельность, индивидуальные черты ребенка еще остаются невидимыми для его партнера [30, с.61].

Наконец к четырем годам для ребенка становится значимым его партнер по игре. В четыре-пять лет ребенок рассматривает сверстника как равноправного, посредством сравнения и противопоставления ему себя он пытается познать собственное поведение и эмоции. Благодаря сверстнику ребенок реально оценивает собственные достижения и возможности в различных видах деятельности, определяет свои качества личности. Дети активно взаимодействуют друг с другом в разных ситуациях: в режимные моменты, в игре, труде, на занятиях. Особое значение имеет общение между дошкольниками в игре, здесь оно наиболее полно проявляется и развивается. Следом за развитием общения ребенка со сверстником совершенствуется и игра. У детей возникает большое количество совместных задач: игра, навязывание собственных образцов, контроль за выполнением действий партнера, сравнение с собой и оценка поведения. Такие коммуникативные

задачи ставят перед ребенком потребность в усвоении соответствующих действий: сожалеть, приказывать, настаивать, спорить, отстаивать свою точку зрения и т.п. Общение со сверстником очень насыщено эмоционально, дети используют больше экспрессивно-мимических проявлений в 9-10 раз, чем при общении со взрослыми. Эмоциональные состояния носят разнообразный характер от сочувствия до гнева, от радости до разочарования и уныния. Чаще чем со взрослым ребенок как вступает в споры и конфликты, так же и чаще одобряет сверстника [25, с.53]. Контакты детей дошкольного возраста носят нерегламентированный характер. Взаимоотношения их наполнены совершенно неожиданными действиями. Движения раскованы и ненормированны, дети могут кривляться, прыгать, придумывать новые слова, сочинять небылицы, хвастаться, обзывать или дразнить друг друга.

И наконец, ребенок начинает видеть индивидуальность сверстника, придает статус значимого лица для общения. Такое изменение видения ребенка претерпевает в 5-7 лет. Общение со сверстником становится на порядок значимее, чем общение со взрослым. Наконец дети начинают воспринимать себя и сверстника целостной личностью. В общении начинает преобладать высшая форма коммуникативной деятельности – внеситуативно-личностное общение.

1.2. Особенности развития личности детей дошкольного возраста

Развитие личности дошкольника ознаменовано формированием полноценного самосознания – это основное новообразование в данном возрасте.

Самосознание является относительно устойчивой, сравнительно осознанной системой понимания себя самого. Основой самосознания можно считать человеческую способность к выделению себя из своей жизнедеятельности. Представление о себе включает когнитивный, эмоциональный и волевой компоненты [31, с.146]. Когнитивный компонент

проявляется в процессе самопознания, в результате которого формируется знание о себе в образе своих качеств личности, внешних особенностях, возможностях, способностях, умениях, навыках, своей значимости в социальных взаимоотношениях и многом другом. Различные переживания и эмоции, отражающие личностное отношение к своим действиям, знаниям и пониманием являются эмоционально-ценностным отношением к себе. Его протекание характеризуется непосредственными эмоциональными реакциями и оценочными суждениями. Формирование самооценки является результатом самооценивания, рождающегося в самопознании и самоотношении. Адекватной считается самооценка, посредством которой происходит правильная оценка своих способностей и возможностей. Неадекватная самооценка может быть, как завышенной, так и заниженной, при этом человек соответственно переоценивает или недооценивает себя. Процесс саморегуляции (организация своего поведения личностью) является результатом самопознания и самоотношения [30, с.61].

Содержанием представлений о себе в дошкольном детстве является отраженные им свои свойства, качества, возможности. Посредством опыта в различных видах деятельности, взаимодействия со взрослыми и сверстниками постепенно дети накапливают данные о своих возможностях. Опыт ребенка и информация, полученная в процессе общения способствует формированию у ребенка образа себя самого. Познания о самом себе, как и о других людях дети получают, контактируя с людьми, сопоставляя себя с ними, сравнивая результаты собственной деятельности с результатами деятельностью других ребят.

Самооценка, как наиболее сложный компонент развивается так же в дошкольном возрасте. Она является отражением собственных знаний и мыслей. Оценка взрослого оказывает огромное влияние на оценку дошкольником самого себя. Самое отрицательное воздействие оказывают заниженные оценки. Ее завышение – искажает представление ребенка о собственных возможностях, при этом он склонен к преувеличению своих

результатов. Однако, это может сыграть положительную роль при организации деятельности, она может мобилизовать силы и веру ребенка в хороший результат. Точное же представление результатов своей деятельности ребенок может показать лишь при точной оценке взрослого. Если же у ребенка сформировалось представление о собственных действиях, оно поможет ему критически отнестись к оценке взрослых и даже в какой-то мере противостоять им. Младший дошкольник некритично относится к мнению взрослых о себе, а чем старше он становится, тем лучше они овладевают преломлением оценки взрослого сквозь призму установок и выводов собственного опыта. В старшем дошкольном возрасте, если ребенок овладел анализом результата своих действий можно наблюдать даже в определенной степени противостояние ребенка оценкам его действий со стороны взрослого. Для данного возраста характерным является отделение себя от оценки другого. Общение со взрослым и собственный опыт практических действий способствует познанию ребенком пределов своих сил и возможностей. Легко поддаются влиянию взрослого и более подвержены его воздействию дети с завышенными или заниженными представлениями о самих себе.

Возраст трех – семи лет отличается от раннего возраста ребенка нарастанием важности его общения со сверстниками, которое начинает играть все более существенную роль в осознании себя. Ровесников можно легко сравнить с собой, в отличие от взрослых, которые являются недостижимым эталоном. Видеть себя глазами других детей и сформировать определенное отношение к ним помогает обмен оценочными воздействиями. Анализ результатов других детей научает ребенка анализу результатов своей деятельности. Общение между дошкольниками способствует возникновению способности оценки другого человека, которая в свою очередь уже дает стимул формированию самооценки. Оценки сверстников, как и оценки взрослого менее значимы в младшем дошкольном возрасте. В этом возрасте взаимные оценки детей носят субъективный характер и зависят от

эмоционального фона в отношениях. Они практически неспособны к обобщению действий сверстников в различных ситуациях и дифференцировке близких по содержанию качеств. Младший дошкольный возраст характеризуется равномерным распределением положительных и отрицательных оценок сверстников. В старшем же возрасте превалируют положительные. Дети четырех с половиной – пяти с половиной лет оказываются наиболее восприимчивыми к оценкам со стороны ровесников [30, с.65].

Сравнение себя с товарищами достигает наиболее высокого уровня в возрасте пяти – семи лет. Накопленный опыт индивидуальной деятельности у детей этого возраста дает возможность с критикой относиться к воздействиям товарищей.

Одно из главных мест при оценивании ровесников в любом возрасте занимают деловые качества, умения и навыки, влияющие на успешную совместную деятельность и нравственные качества. Ценностная система, существующая в группах детского сада, в существенной мере определяет взаимное оценивание детей.

С возрастом у ребенка происходит расширение диапазона моральных установок, ассоциирующихся у него с понятиями «хорошо» и «плохо» по отношению к себе и сверстникам. Если еще в четыре – пять лет он невелик (не драться, слушаться взрослых), то в пять – шесть лет он расширяется, однако данные качества все еще относятся только к правилам поведения в группе детского сада и дома (не баловаться, не обижать других детей, не обзывать, помогать взрослым, делиться игрушками и т.д.). К шести – семи годам нормы морали сильнее закрепляются в сознании дошкольников и уже относятся к более широкому кругу лиц, окружающих ребенка (не врать, уступать место старшим, помогать младшим и т.п.).

К шести – семи годам у детей наступает полное понимание нравственных качеств, по которым нужно оценивать сверстников: аккуратность, справедливость, трудолюбие и т.д. Сверстника дошкольнику

оценить гораздо проще, чем себя. Товарища он оценивает более объективно, к нему ребенок относится более требовательно. Интересным является то, что самооценка дошкольника носит эмоциональный характер. Ему легко оценить себя положительно. Лишь у незначительного числа детей шести - семи лет можно наблюдать отрицательную самооценку.

Причиной неадекватной оценки может выступать то, что в дошкольном возрасте, особенно в младшем, с большим трудом дается отделение своих умений от собственной личности в целом. Признание о том, что он сделал или делает что-то хуже, чем другие, равноценно признанию себя хуже ровесников. Отсюда вытекает то, что даже старшему дошкольнику порой трудно сознаться в том, что он сделал или поступил плохо.

Стремление ребенка выделиться бывает настолько велико, что, не смотря на знание о том, что хвастаться некрасиво, он старается совершить уловку и хоть косвенно доказать свое превосходство. Бывает и такое что дети выдумывают различные достижениями, рассказывают о них и даже гордятся ими. Рассмотрим причины, в силу которых так может происходить. Ребенок часто, когда приписывает себе определенные качества, не до конца понимает значение слов, осознавая только его оценочный смысл: так делать хорошо. Здесь и появляется различие самооценки с реальной картиной вещей.

Детям дошкольного возраста трудно прийти к осознанию своих качеств или свойств в силу того, что они еще не в полной мере овладели анализом своей психической жизни. Отсюда появляется гордость детей за те качества, которыми они обладают в малой степени. У ребенка проявляется активное желание показать свою ценность для окружающих. Если же товарищи и взрослые не обращают внимания на его положительные качества, то ребенок наделяет себя вымышленными.

Самооценка корректируется с возрастом и становится более реальной. Продуктивные виды деятельности помогают зарождаться самооценке, ведь именно здесь ребенок может проанализировать и сравнить свой результат с результатом окружающих. Оценить себя правильно легче, когда есть реальная

вещь: аппликация, рисунок, фигурка из пластилина. Ребенок шести – семи лет адекватно оценивает возможности физического, личностного и умственного развития [1, с.177].

Дети могут обладать эгоистической позицией общения, проявляющейся в безразличии к другим детям и сосредоточении внимания и интересов на предметах. Они часто грубят своим товарищам и проявляют агрессию. Представление о сверстниках у них существенным образом нарушены, зачастую они даже не помнят их имен. А вот на новые игрушки, принесенные другими, эти дети всегда обращают свое внимание. Такое отношение вредит не только ровесникам ребенка, но и ему самому. Дети в группе отказываются включать его в свои игры, не хотят дружить с ним. Агрессия от этого только возрастает.

Следующая позиция – конкурентная. Ребенок понимает, что необходимо хорошо вести себя, чтобы получить высокую оценку как от сверстников, так и от взрослых. Такой ребенок любим воспитателями и часто удостоивается похвалы с их стороны. В группе сверстников его признают и уважают. Однако его общение с товарищами строится только на самоутверждении. Неудачи ровесников его радуют, а к успехам он относится с завистью. Оценка сверстника не соответствует реальности, она происходит исходя из собственных достоинств. Такая позиция хотя и выступает как характерная особенность поведения в общении со сверстниками в данном возрасте, однако она должна сгладиться к концу дошкольного возраста.

Гуманная позиция характеризуется отношением к товарищу как к личности. Отношение к товарищам положительно, ребенок чувствителен к состоянию их внутреннего мира, разбирается в интересах ребят, улавливает их настроение. Не рассчитывая на похвалу, он делится с ними игрушками, помогает им, при этом сам получая от этого удовлетворение и радость.

Дети в возрасте до пяти лет обычно переоценивают свои умения. А уже в пять – шесть с половиной лет они редко удостоивают себя похвалы. Оценки детей становятся более обоснованными. Ближе к семи годам у детей

правильно складывается самооценка и они реально оценивают себя в различных видах деятельности [5, с.39].

Помимо собственных качеств дети в этом возрасте стремятся к осмыслению чужих мотивов и поступков. Свое поведение они объясняют исходя из собственного опыта и мнения высказанного взрослым. Осознание своих переживаний и эмоционального состояния происходит так же постепенно.

Так же дошкольный возраст характеризуется формированием еще одного важного показателя развития самосознания – осознанием себя во времени. Для ребенка раннего возраста существует только настоящее. Дошкольное детство способствует накоплению и осознанию своего опыта, он начинает понимать свое прошлое. Ребенок семи лет часто просит рассказать взрослого о том, что было несколько лет назад, при этом он вспоминает отдельные эпизоды. Несмотря на то что ребенок еще не до конца осознает изменения, происходящие с ним, он понимает, что раньше был маленьким, а теперь подросток. Его начинает интересовать прошлое близких ему людей.

В дошкольном возрасте формируется способность анализировать свое прошлое, но и будущее. Он начинает мечтать о том, как будет учиться в школе, какую профессию выберет в будущем.

Осознание ребенком самого себя, возникновение «личного сознания» (по Д.Б. Эльконину) – это осознание своих умений и качеств, представлений и качеств, открытие мира эмоций и переживаний [31, с.163]. Появление его ознаменовывает новый этап во взаимоотношении со взрослыми, теперь ребенок понимает, что он еще маленький, а не большой.

В дошкольном возрасте происходит половая социализация и половая дифференциация. Ребенок принимает ценности своего пола, усваивает социальные стремления, установки, стереотипы поведения своего пола. Ребенок осознает различие мужчины и женщины не только по внешним отличиям: одежда, внешность; но и в манере поведения. Здесь же происходит осознание понятий о мужественности и женственности. Дети начинают

выбирать вид деятельности, игры, общения исходя из половых дифференцировок. В шесть – семь лет ребенок выстраивает свое поведение в соответствии с половой принадлежностью, которая является необратимой.

Формирование волевого усилия так же происходит в дошкольном детстве. Воля является сознательным регулированием поведения и деятельности, преодолением преграды на пути к достижению цели. Компоненты волевого действия: побуждение, осознание и борьба мотивов, принятие решений и их исполнение. Так же его можно обозначить как целеустремленность, сознательная направленность самого себя и на достижение результата [35, с.56].

Инициативность является первым этапом волевого действия. Она выражается в установлении целей и самостоятельном противостоянии воздействию общества.

Этап борьбы мотивов и принятия решений характеризуется решительностью.

Этап исполнения: преодоляются препятствия на пути к достижению целей путем сознательного волевого усилия с мобилизацией своих сил.

Замена «полевого» поведения на «волевое» является одним из самых важных приобретений в дошкольном возрасте. «Полевое» поведение, наблюдаемое в преддошкольном возрасте импульсивно и ситуативно. Спонтанно возникшие переживания как бы управляют деятельностью ребенка, под их влиянием он действует не задумываясь. Внешние же предметы, компоненты ситуации, окружающие ребенка, определяют цель и содержание его деятельности. Дети в этом возрасте очень подвержены появлению в их поле зрения новых объектов. Они не могут долго концентрировать свое внимание на одной игрушке или предмете [17, с.36].

Примерно в три года, под влиянием развития личного действия и самосознания, у маленького непоседы появляются личные желания, которые вызывают его активность. Формой их выражения являются такие фразы ребенка, как «я хочу» или «я не хочу». Этим и ознаменовано формирование

волевых действий. Ребенок овладевает способностью преодолевать ситуативную зависимость в его поведении.

В дошкольном возрасте изменяется не только содержание, но и структура поведения и деятельности, формируется усложненная их организация.

Целеполагание, планирование и контроль за своей деятельностью — это то, чем ребенок овладевает в дошкольном возрасте в рамках развития волевого действия. Начинается формирование с постановки цели.

Целеполагание — это способность к постановке цели деятельности. Зачатки целенаправленного поведения мы можем наблюдать еще в младенческом возрасте: ребенок тянется за игрушкой, ищет ее, когда она пропадает из его поля зрения. Однако эти цели устанавливаются предметом из внешнего мира. К двум годам в следствии развития самостоятельности у малыша уже можно наблюдать стремление к достижению цели, однако возможно это только при участии взрослого. Личные желания, появляющиеся у ребенка, способствуют формированию целенаправленности «внутренней», которая опирается на стремления и потребности его самого. В раннем возрасте целенаправленность больше носит характер постановки, нежели достижения цели. От цели малыш может легко отказаться и заменить ее другой под влиянием внешних факторов [10, с.176].

Развитие целеполагания у дошкольника идет по пути самостоятельной постановки целей, изменяющихся с возрастом по содержанию. Сиюминутные желания и интересы становятся основой для постановки цели младших дошкольников. В старшем дошкольном возрасте устанавливать цель ребенок может не только посредством собственных желаний, но и учитывая желание окружающих.

Л.С. Выготский подчеркивал, что характерность волевого действия выражается в свободном выборе цели, поведения, которые будут определяться не внешними обстоятельствами, а мотивом самого ребенка. Объясняет выбранную цель мотив, побуждающий дошкольника к деятельности [35, 27].

В трехлетнем возрасте в поведении ребенка все чаще наблюдается присутствие мотивов, которые при смене друг друга могут как подкрепиться, так и вступить в конфликт. Соподчинение мотивов начинает формироваться в дошкольном возрасте. Все мотивы начинают подчиняться ведущему, он и определяет поведение ребенка в целом.

Важно то, что яркое эмоциональное потрясение может с легкостью разрушить всю систему мотивов, в следствие чего нарушаются хорошо известные правила.

Соподчинение мотивов позволяет ребенку выстраивать свои действия, целью которых будет достижение отдаленного мотива. Например, он может смастерить открытку, чтобы подарить ее бабушке на день рождения.

Соподчинение мотивов формируется в условиях их борьбы. Если еще в раннем детстве из-за отсутствия борьбы, а соответственно и соподчинения мотивов ребенок действует, следуя за более сильным мотивом, то уже дошкольник осознает присутствие внутреннего конфликта и борьбу мотивов, в результате чего ему необходимо выбрать мотив самостоятельно.

Первоначально соподчинение мотивов у ребенка дошкольного возраста происходит в процессе общения со взрослым. Мотивы соотносятся под влиянием старшего, и он же производит контроль. Объективные обстоятельства позже начинают являться основой для возникновения соподчинения мотивов. Теперь дошкольник может стремиться к достижению целой серии непривлекательных целей ради какой-либо одной очень значимой для него [26, с.63].

Непосредственное поведение ребенка заменяется внеситуативно-личностным. В нем прослеживается идеальная мотивация, то есть направляет ее представление о предмете, а не сам предмет, примером может служить нравственная норма.

Ребенок в раннем возрасте имеет мотивы импульсивные и неосознанные. Их определяет предметная деятельность и общение со взрослым. Расширяя границы жизнедеятельности и приобретая новый опыт

дошкольник в своих мотивах затрагивает отношение к окружающему миру, другим людям и самому себе. Круг мотивов не только увеличивается, но еще и осознается детьми и приобретает различное побуждающее воздействие.

В три – семь лет интерес детей ярко выражен к содержательной стороне новых видов деятельности, а также непосредственно к самому их процессу. Рисование, труд, конструирование, а в особенности игра становятся привлекательными для ребенка. Игровые мотивы на протяжении всего дошкольного возраста являются одними из самых значимых. В рамках игровых мотивов ребенок «входит» в воображаемую ситуацию и действует по ее законам. Отсюда следует более быстрое и прочное усвоение новых знаний на занятии построенным с применением дидактической игры [15, с.163].

Дошкольное детство характеризуется развитием интереса ребенка к новым для них видам деятельности (чтение и счет), а также к стремлению их выполнить. Таким образом происходит формирование учебной деятельности.

Возраст трех – семи лет характерен интенсивным развитием познавательных мотивов. В три – четыре года познавательные задачи еще часто подменяются игровыми. Детям четырех – семи лет свойственна настойчивость в выполнении поставленных познавательных задач, которая со временем усиливается. Старшие дошкольники все больше отделяют игровые мотивы от познавательных.

В дидактической игре с детьми старшего дошкольного возраста на первый план выходят познавательные мотивы. У детей появляется потребность в решении не только игровой задачи, но и умственной, которая в данном возрасте приносит ребенку не меньшее удовольствие.

Сфера отношения к самому себе так же претерпевает определенные изменения, возрастает потребность самоутвердиться и показать свою значимость, ценность и уникальность для других. С возрастом для ребенка все более значимым становится признание не только взрослых, но и сверстников [30, с.61].

Соперничество и соревнование как ничто другое отражают мотивацию ребенка, связанную с признанием его как личности. Он всегда старается быть лучше, чем его сверстники.

В возрасте шести – семи лет дети начинают давать более адекватную оценку своим возможностям, а также начинают замечать успехи товарищей. Если удовлетворение мотивов, связанных с притязанием на признание ребенка в среде взрослых и сверстников не происходит, то ребенок стремится привлечь к себе внимание всеми доступными для него способами. На этом этапе могут проявиться асоциальные формы поведения, ведущие к нарушению правил.

В среде старших дошкольников активно прослеживается стремление к совместной деятельности с соблюдением всех правил. Мотив общения достигает настолько сильного уровня воздействия, что ребенок ради поддержания контактов со сверстниками отказывается от интересного занятия и соглашается на исполнение непривлекательной роли.

Гораздо ярче, чем в раннем детстве у ребенка наблюдается интерес к миру взрослого. Он стремится овладеть теми видами деятельности, что им еще не доступны, на основе чего и зарождается сюжетно-ролевая игра.

В мотивационной сфере наравне с соподчинением мотивов в дошкольном возрасте происходит развитие нравственных мотивов. Еще в три – четыре года нравственные мотивы либо вообще отсутствуют, либо оказывают незначительное влияние в борьбе мотивов. К четырем – пяти годам они становятся достаточно весомыми для многих детей. А в пять – семь лет они начинают играть особо важную роль. Определяющими по своей силе влияния на соподчинение мотивов нравственные мотивы становятся в возрасте семи лет. Потребность самого ребенка определяется социальными нормами [25, с.86].

Весь дошкольный возраст все еще сохраняет определенные особенности борьбы мотивов. Влияние сильных эмоций велико и способствует ряду импульсивных действий. Старшему дошкольнику подавление аффекта дается,

хоть и с большим трудом. Преодоление мотивов, связанных с органическими потребностями так же требует больших волевых усилий для ребенка. Конфликт между общественными и личными мотивами остро переживается детьми. Ради достижения цели дошкольник может приложить волевые усилия. Как волевое качество и важная черта характера происходит развитие целенаправленности.

Ряд условий способствует удержанию и достижению цели:

- трудность задачи и время ее выполнения: сложные задания необходимо подкреплять дополнительными указаниями, вопросами, советами взрослого или наглядной опорой;

- успехи и неудачи в деятельности: результат является наглядным подкреплением волевого действия. В младшем дошкольном возрасте влияния удачи и неудачи на волевое действие не наблюдается. Средний дошкольный возраст характеризуется переживанием успеха или неуспеха в деятельности, причем неудача отрицательно сказывается на настойчивость детей, а успех стимулирует ее. У детей старшего дошкольного возраста влияние имеет достаточно сложный характер. Успех как правило дает детям стимул к преодолению трудностей, однако у некоторых ребят неуспех также оказывает положительное действие, появляется интерес к решению трудности. Отрицательно ими оценивается недоведение дела до конца;

- отношение взрослого, который предполагает оценку действий ребенка: объективность и доброжелательность в оценке взрослого помогают ребенку набраться сил для достижения результата;

- умение заранее представлять отношение к будущему результату своей деятельности;

- мотивация цели, соотношение цели и мотивов: достижение цели гораздо успешнее происходит при игровой мотивации и постановке наиболее близкой цели [31, с.165].

Постепенно дошкольник осваивает внутреннюю регуляцию действий. Так, действия приобретают произвольный характер. Произвольность

предполагает направленность на внешние или внутренние действия, результатом чего формируется способность управлять собой. Различные виды деятельности ребенка и сферы психики способствуют развитию произвольности.

Произвольность в двигательной сфере наиболее интенсивно развивается по достижению трех лет. В предметной деятельности происходит формирование двигательных навыков детей. Дошкольник впервые ставит целью деятельности овладение движением. Которое развивается, автоматизируется, контроль осуществляется на основе сенсомоторного образа.

Управление собственным телом протекает по типу манипуляции внешними предметными действиями. Дети трех – четырех лет еще не могут сохранять неподвижность позы. Управление собой в четыре – пять лет происходит под контролем зрения. Из-за этого дети легко поддаются влиянию внешних факторов. К пяти – шести годам дошкольник овладевает некоторыми приемами, помогающими им не отвлекаться. Двигательные ощущения осуществляют контроль за их поведением. Управление собой имеет характер автоматичности действий. Шесть – семь лет – это возраст, когда дети без прикладывания особых усилий удерживают статичную позу достаточно продолжительное время [9, с.112].

Психические процессы начинают протекать по типу произвольности в старшем дошкольном возрасте: мышление, память, воображение, речь, восприятие. Произвольное общение со взрослыми формируется к шести – семи годам. Произвольное общение понимается как адекватное отношение к просьбам и заданиям, а также, как способность принять и выполнить их в соответствии с обозначенными взрослым правилами. Дети умеют удерживать контекст общения и осознают позицию взрослого с одной стороны, как участника общения, а с другой как источника правил. Главными характеристиками произвольности являются осознанность и опосредованность.

1.3. Особенности развития познавательных процессов детей дошкольного возраста

Познавательными процессами детей дошкольного возраста являются: восприятие, внимание, память, воображение, мышление, а также речь.

Направленная и сосредоточенная психическая активность на определенный объект при отвлечении от других является вниманием. При условии активизации этого психического процесса осуществляется успешное освоение любой деятельности, как внешней, так и внутренней.

Дошкольный возраст характеризуется изменением всех свойств и видов внимания. Происходит увеличение его объема: ребенок начинает действовать с двумя – тремя предметами одновременно. Доведение многих действий ребенка до автоматизма способствует возрастанию возможности распределения внимания. Оно приобретает большую устойчивость, что дает возможность к выполнению пусть даже не интересной работы по заданию взрослого. Ребенок доводит дело до конца, если понимает необходимость этого, даже при условии появления более привлекательного занятия.

Устойчивость внимания и возможность фиксации его на объекте происходит посредством развития любознательности и познавательных процессов.

Характер действующего раздражителя так же влияет на устойчивость внимания. В течении дошкольного возраста происходит снижение длительности отвлечения вызываемых различными раздражителями. В 5 с половиной – шесть с половиной лет мы можем наблюдать у детей как резко снижается продолжительность отвлечения.

Внимание дошкольника развивается параллельно с изменением организации его жизни, с освоением им новых видов деятельности (игровой, трудовой, продуктивной).

В возрасте четырех – пяти лет влияние взрослого определяет деятельность ребенка. Взрослый часто наставляет ребенка: «смотреть

внимательнее», «внимательнее делать», «внимательнее слушать». Так требования взрослого управляют вниманием ребенка. Произвольное внимание развивается с усвоением средств управления им. Вначале ими выступают слова взрослых. Старший дошкольный возраст характеризуется становлением планирующей функции речи. Ребенок планирует «я хочу сначала поиграть с медведем, а потом посмотреть мультик», после чего приводит свой план в действие, ставя перед собой цель «поиграть» и «посмотреть». Как мы видим в становлении произвольного внимания принимает участие не только развитие речи, но и понимание значения будущей деятельности, постановкой цели этой деятельности [3, с.24].

Становление волевого действия и освоение правил и норм так же связаны с формированием этого вида внимания. Например, ребенку очень хочется посмотреть мультик, но мама настояла на том чтобы он сначала убрал игрушки. В начале дошкольник прилагает усилие и сосредотачивается на выполнении наказа взрослого. Однако постепенно этот процесс увлекает его, он гордится тем, как красиво расставил игрушки, и вот уже волевого усилия для данной деятельности ему прилагать не нужно. Так происходит развитие послепроизвольного внимания.

Чувственное познание включает в себя такие процессы, как ощущение и восприятие. Восприятие является отражение предметов, явлений, процессов и совокупности их свойств в их целостности при непосредственном воздействии этих предметов и явлений на соответствующие органы чувств. Ощущение же является отражением только отдельных присущих предмету и явлению свойств.

Существуют различные виды восприятия, зависят которое от анализатора, являющегося ведущим: зрительное, осязательное, слуховое, обонятельное, вкусовое. Важнейшими видами восприятия считаются восприятие пространственных и временных представлений. Важная роль при всех видах восприятия отдается двигательным ощущениям.

Восприятие обладает следующими свойствами: целостностью, предметностью, категориальностью и константностью. Целостность объясняется тем, что восприятие всякого объекта происходит как устойчивое, системное целое. То, что все сведения об окружающем мире, получаемых от органов чувств, принадлежат самим предметам, а не обрабатывающим сенсорную информацию рецепторам или участкам головного мозга. Под категориальностью понимается то, что всякий воспринимаемый объект относится к определенной категориальной группе объектов по каким-либо существенным признакам. Некоторые воспринимаемые свойства объекта сохраняют относительное постоянство вне зависимости от изменения условий его восприятия – это свойство константности.

В период дошкольного детства восприятие становится особой познавательной деятельностью. Оно приобретает: цели, задачи, средства и способы осуществления.

Владение дошкольников достаточной системой способов, требующихся для обследования влияют на полноту и точность образов, совершенствующих восприятие. Поэтому восприятие ребенка дошкольного возраста главным образом отражается в освоении новых по содержанию, характеру и структуре обследовательских действий и в освоении сенсорных эталонов [24, с.149].

Если в раннем детстве признаки объекта воспринимаются в предметной деятельности, то уже к младшему дошкольному возрасту отдается преимущество игровым целям обследовательских действий предмета. Старший дошкольник придает обследованию предметов экспериментальный характер, последовательность при этом определяют не внешние впечатления ребенка, а поставленная перед ним познавательная задача.

«Расщепление» практических действий и материального объекта происходит также в дошкольном возрасте. Происходит выделение ориентировочной и исполнительской частей. Ориентировочная предполагает обследование, протекает во внешней развернутой форме, выполняя при этом новую функцию. Она выделяет свойства предметов и предвосхищает

последующие исполнительные действия. Постепенно ориентировочные действия приобретают самостоятельность и начинают реализовываться в умственном плане. Так происходят изменения характера ориентировочно-исследовательской деятельности.

Внешние практические манипуляции предметами дети совершенствуют, переходя к знакомству с предметом посредством зрения и осязания. Осязательно-двигательные и зрительные ориентировки в дошкольном возрасте начинают согласованную работу.

Важной особенностью восприятия дошкольника характеризуется соединением опыта других видов ориентирования, на место ведущего восприятия выходит – зрительное. В результате происходит формирование акта рассматривания, отличающего дошкольника от ребенка раннего возраста, который редко рассматривает предметы, не взаимодействуя с ними. Рассматривание помогает дошкольнику решить ряд задач: осуществление поиска нужного предмета, установление его особенностей, отличия и сходство его с другими объектами [24, с.205].

Новизна объекта и стоящая перед ребенком задача определяют соотношение зрения и осязания в обследовании предметов. Точные и богатые образы восприятия формируются благодаря активной разнообразной и развернутой ориентировке. В ситуации знакомства ребенка с новым предметом происходит превращение обследования в развернутый процесс. В этом случае зрение не дает всех информации о свойствах объекта, поэтому способом обследования становится сенсорное восприятие.

В младшем дошкольном возрасте ребенок еще не управляет своим взором. Взгляд его еще хаотично рассматривает предмет. В возрасте пяти – семи лет формируется систематическое рассматривание, происходит последовательные движения взора.

Для восприятия детей четырех – пяти лет необходимо руководство взрослого. Средние дошкольники учатся наблюдением за объектом при

выполнении различных видов деятельности под соответствующим руководством взрослого.

Последовательность действий ребенка при обследовании объекта:

- восприятие целостной структуры предмета;
- вычленение главных частей и определение их свойств;
- выделение пространственных взаимоотношений частей относительно друг друга;
- вычленение и установление в пространстве более мелких деталей по отношению к основным частям;
- повторное целостное восприятие предмета.

В начале взрослый является постановщиком цели наблюдения и осуществляет контроль за ходом действий ребенка. Организуется деятельность словесной инструкцией взрослого. В дальнейшем воспитатель обучает ребенка самостоятельно осуществлять постановку целей и контроль за их выполнением [28, с.106].

В дошкольном возрасте все активнее происходит включение речи в процесс восприятия. Когда цель наблюдения формулируется в речи становится возможным ее осознание и планирования дальнейших действий.

Свойства предметов школьник обследует путем их моделирования. Происходит их замещение сенсорными эталонами. Происходит значительное расширение сферы познаваемых дошкольником свойств и отражение взаимосвязи между ними посредством освоения сенсорных эталонов. Осмысление эталонов происходит при обозначении его соответствующим названием – словом.

Образная память у дошкольника является главной. Изменения, происходящие в различных сферах психической жизни дошкольника и в процессах восприятия и мышления, определяют ее развитие и перестройку. Восприятие все еще сохраняет свою глобальность, исходя из этого дети обращают свое внимание на более яркие свойства предмета, не обращая внимания на другие, часто являющиеся более важными. Память дошкольника

наполнена отрывочными представлениями. Запоминается и воспроизводится материал ребенком быстро, но бессистемно. Происходит «перескакивание» с одного признака предмета или ситуации на другой. Память часто удерживает второстепенные признаки, а существенные забывает.

В дошкольном возрасте значительному изменению подвергается двигательная память. Зрительно-двигательный образ, сформированный в памяти, способствует осуществлению в памяти движения. В результате чего, происходит автоматизация частых двигательных актов ребенка. Он уже может не извлекая из памяти необходимые движения осуществлять различные виды деятельности (шитье, танцы и т.д.), распределяя внимание на то что окружает его.

Дошкольный возраст характеризуется интенсивным развитием словесной памяти, которое происходит в процессе овладения речевым высказыванием во время прослушивания сказок и общения со взрослыми и сверстниками [3, с.248].

Все дошкольное детство основной является произвольная память. Дошкольник запоминает яркий, эмоционально привлекательный материал. Неожиданное появление новой игрушки, вызывающей приятные эмоциональные переживания остается надолго в памяти ребенка.

Примерно к четырем годам память ребенка приобретает элементы произвольности. Если раньше материал запоминался ребенком попутно с осуществлением различных видов деятельности, то старший дошкольник подчиняет память специальным целям и задачам. Ребенок принимает указания взрослого запомнить что-либо, пользуется простейшими приемами и средствами запоминания, интересуется правильностью воспроизводимых данных и контролирует ход воспроизведения.

Возникает произвольная память не случайно, этот процесс связан с ростом регулирующей функции речи, возникновением идеальной мотивации и умением подчинять действия относительно отдаленным целям. Изначально взрослый дает ребенку установку запомнить что-либо. Со временем влияние

воспитателей и родителей формирует у ребенка потребность в запоминании материала для припоминания в будущем. Интересно то, что припоминание приобретает произвольный характер раньше, чем запоминание.

При помощи и контроле взрослого дошкольник может овладеть логическими приемами запоминания, которыми выступают мыслительные операции. Суть их заключается в смысловом соотнесении, смысловой группировке, схематизации, классификации, соотнесении с известным ранее. Так память все больше поддается контролю ребенка [10,с.68].

Развитие памяти дошкольника характеризуется появлением воспоминаний личного характера, отражающие существенные события из жизни ребенка.

1.4. Особенности речевого развития детей дошкольного возраста

Дошкольный возраст характеризуется становлением качественно нового этапа освоения речи. Активное овладение родным языком стимулируется потребностью ребенка узнать об окружающем его мире, поделиться собственными наблюдениями, а также осуществить воздействие как на себя самого, так и на окружающих.

Речь является важным составляющим всех видов деятельности, включая познавательную. Появление новых задач и видов деятельности в дошкольном возрасте, потребности во взаимодействии со взрослыми и сверстниками способствуют активному усвоению как всех сторон речи (звукопроизношение, словарь, грамматический строй языка), так и различных ее форм (объяснительная и контекстная) и функций (знаковая, обобщающая, планирующая, регулирующая и коммуникативная).

Освоение звуковой культурой лежит в основе развития всех сторон речи и в овладении родным языком. Звуковая сторона речевого общения способствует ориентировке дошкольника в усвоении сложных грамматических форм и морфологической системы языка [14, с.34].

Звуковая сторона речи включает в себя два взаимосвязанных направления в развитии: формирование фонематического слуха и правильное звукопроизношение. Основным моментом является способность ребенка заметить разницу между заданным звуком и звуком, который произносит он сам. К концу дошкольного возраста ребенок в норме овладевает фонематической стороной речи, он правильно как слышит, так и произносит звуки. Слова и отдельные звуки приобретают тонкие дифференцированные звуковые образы.

Словарь дошкольника претерпевает значительные количественные и качественные изменения. Речь характеризуется большим количеством слов и развитием их значений. Заучивание и накопление пассивного словаря ребенка происходит гораздо раньше усвоения их значения. Содержащиеся в слове обобщения усваиваются ребенком постепенно. Так еще конец первого – начало второго года жизни ребенка характеризуется наличием одного конкретного обозначения слова, связанного с конкретным предметом. На рубеже второго и третьего года слово приобретает обозначение целой группы однородных предметов (так «стол» это и тот большой деревянный стол с четырьмя ножками, что стоит на кухне, за которым едят, и тот столик на одной ножке в зале, на котором стоит цветок, и тот за которым пишут в комнате). В три – три с половиной года слово объединяет несколько групп однородных предметов: одежда, мебель, игрушки. Слова, которые содержат итог предыдущих обобщений начинают появляться в речи ребенка в возрасте четырех – пяти лет. Примером может служить слово «растение», которое включает в себя такие группы как: ягоды, деревья, овощи, кустарники и т.д. Однако такие обобщения все еще обосновываются наиболее ярко усвоенными ребенком признаками, наблюдаемыми им в повседневной деятельности. За каждым значением слова стоит образ конкретного предмета или ситуации [19, с.73].

Слова с абстрактным значением ребенок объясняет исходя из собственного опыта (жадный это тот, кто не делится игрушками и конфетами,

добрый – тот, кто никогда не дерётся и не обзывается). Речь дошкольника наполнена словами, максимально приближенными к самому ребенку и объектам, с которыми он постоянно взаимодействует. Усваивая значение нового услышанного слова, ребенок стремится найти аналогичное ему, уже знакомое из собственного опыта. Важна не категория к которой относится слово, а его применение в различных жизненных ситуациях.

Дошкольный возраст вводит на новый этап и развитие грамматического строя речи. Ребенок усваивает морфологическую систему языка, склонения и спряжения слов. Формы склонений слов он осваивает, ориентируясь на его форму, т.е. окончание в именительном падеже. Наиболее чутко дети дошкольного возраста относятся к языковым явлениям. Суффиксы усваиваются ими в самостоятельном словообразовании. Все суффиксы, кроме уменьшительно-ласкательных, уничижительных и увеличительных (их освоение происходит в раннем детстве) усваиваются в дошкольном возрасте. Особо трудными для ребенка являются суффиксы –ниц и –щик, которые меняют смысл слова.

Работа по овладению родным языком, по наблюдению Д.Б. Эльконина, проходит у детей в процессе словотворчества. Особо ярко словотворчество можно наблюдать у детей в возрасте с двух до четырех с половиной – пяти лет. Опирается оно на поверхностные знания ребенка о законах языка, к которым относятся грамматические стереотипы (значение суффиксов и приставок). Новые слова, придуманные ребенком, соответствуют правилам грамматики, однако не учитывают исключения из этих правил [2, с.58].

В возрасте пяти лет дети уточняют лексическое значение слов и способы их употребления. Они начинают сопоставлять близкие по звучанию слова и их значения, часто это приводит к ошибочному пониманию (гореть – горы, трава – отравить и т.д.). Смысл слов они находят в словах схожих по звуковому составу. Так же как для овладения предметной деятельностью ребенку необходимо выполнять с предметом действия, так и язык он может усвоить лишь с помощью манипуляции со словом. Внимание детей дошкольного

возраста занимает звуковая сторона слова. Значение слова вызывает у него такой же интерес, как и его звучание, что ведет к своеобразной игре со словами. Изменяя звучание слова дошкольник намерено придумывает новое, не имеющее предметной соотнесенности. Так серьезная и важная работа по усвоению языка проходит для ребенка в произвольной форме.

Еще одним важным этапом развития речи дошкольника является возникновение новых ее форм: контекстной и объяснительной. Если ситуативная речь, которая появляется в раннем возрасте, не имеет полного содержания, она становится понятной только при учете ситуации и невербальных средств, сопровождающих ее. Она напрямую зависит от чувственного опыта и формы диалога. То дошкольный возраст характеризуется появлением черт контекстности. Ситуативная и контекстная речь связаны и сосуществуют вместе. Однако, контекстная речь отличается своей связанностью, содержание ее может быть раскрыто из самого контекста. Единицей этой формы речи является не слово, а предложение. Возникает контекстная речь в результате обогащения словаря и освоения грамматики.

Ситуативная речь все же не исчезает, она не редко встречается в совместной деятельности детей или в общении со взрослым. Ситуативность речи можно пронаблюдать во время рассказа ребенка о ситуации из собственного быта или при изложении текста с введением картинок. Но пересказ без использования картинок в трех – четырех летнем возрасте уже менее ситуативный, чем в раннем возрасте. А старшие дошкольники вообще достаточно редко пользуются ситуативной речью при пересказе, не зависимо от присутствия картинок, в нем все больше присутствуют черты контекстности. Речь характеризуется последовательностью и логичностью [19, с.152].

Однако, чтобы речь ребенка стала связанной, ему необходимо специальное обучение и помощь взрослых. Важно так же то, какой словарный образец у взрослого. К пяти – семи годам ребенок использует свободно как контекстную, так и ситуативную речь в зависимости от ситуации.

Самой сложной в дошкольном возрасте является объяснительная речь. Ее становление неразрывно связано с развитием мышления и умением ребенка правильно устанавливать причинно-следственные связи. Объяснительная форма речи несет достаточно сложное содержание. Ее интенсивное развитие и обогащение происходит в момент совместной деятельности сверстников, когда им необходимо договориться о содержании и правилах игры, выбрать тему рисунка или аппликации.

Так возникновение и развитие в дошкольном возрасте новых форм речевого высказывания делает общение детей со взрослыми и товарищами содержательной, помогает осмыслению собственного опыта [19, с.98].

Функции речи так же развиваются и обогащаются в дошкольном возрасте. В связи с усложнением связи мышления и речи появляется интеллектуальная функция речи, которая выступает орудием мышления. Результат познавательной деятельности закрепляется в сознании ребенка, фиксируясь словом. Благодаря слову дети не только констатируют воспринимаемое и воспроизводят прошлый опыт, но и рассуждают, сопоставляют известные им факты и делают заключения, открывая новые свойства предметов и явлений. К шести – семи годам способом решения задач становится словесное рассуждение [19, с.104]. Речь, включаясь в познавательную деятельность, способствует интеллектуализации всех познавательных процессов. Развитие высших форм интеллектуальной деятельности происходит под влиянием речи, которая провоцирует перестройку чувственного познания, меняет соотношение мышления и действий. Речь дошкольника становится не только средством установления контакта, но и способом получения новой информации, которая используется им при решении мыслительных задач.

Коммуникативная и интеллектуальная функции речи переплетаются. Знакомство с литературными произведениями и выполнения заданий, поручаемых взрослыми, способствует развитию понимания речи окружающих.

Литературные произведения усваиваются ребенком через сосредоточение на достаточно большом количестве персонажей и сложном сюжете. Старший дошкольник способен не только запомнить и понять содержание произведения, но и выделить главную идею, основных и второстепенных персонажей, дать им свою оценку и высказать отношение к ним. Он способен определить жанр произведения (стихотворение, сказка, рассказ) и увидеть некоторые средства языковой выразительности (сравнение). Процесс пересказа ребенок так же сопровождает выразительными средствами, характерными данному жанру произведения.

Инструкция взрослого понимается дошкольником и характеризуется отсроченным выполнением и следованием не только цели, но и способу действия. Дети же раннего возраста приступают к выполнению поручения, не дослушав инструкцию до конца. Действия их направлены ишь на выполнение тех указаний, которые отражают общую цель действия. Самостоятельная организация деятельности малышом на основе инструкции невозможна. Со временем поручения взрослого становятся основой для выполнения целенаправленной системы действий. Действия дети бросают, не доводя до конца, однако направление этих действий соответствует заданному. Они задают уточняющие вопросы для подтверждения правильности своих действий. Если вдруг дошкольник замечает, что его действие не соответствует указаниям взрослого, то он либо бросает начатое, либо меняет свое действие [19, с.149].

Самостоятельная организация собственной деятельности исходя из инструкции взрослого выводит на новый этап развитие понимания инструкции и способствует становлению регулирующей функции речи. План деятельности выстраивается ребенком под влиянием инструкции взрослого, учитывая все указания как в отношении цели, так и способа выполнения. Регулирующая функция поведения и действий выражается в их коррекции исходя из оценок взрослого.

Мотивировать свои требования, для сознательного выполнения их ребенком, взрослые могут лишь при условии овладения дошкольником пониманием речи. Речь позволяет ребенку воздействовать на сверстника и на взрослого.

Дошкольный возраст характеризуется возникновением саморегулятивной функции речи. Функцию планирования в деятельности ребенка начинает выполнять речь, в результате чего в ней выделяют два момента: принятие решения и планирование его выполнения на практике. Речь начинает не только фиксировать результат деятельности, но и предварять его. Деятельность, спланированная в речи, становится значительно эффективнее, замысел сохраняет свою устойчивость, достигается результат быстрее, правильнее и точнее. Развиваются произвольность и целенаправленность практической и умственной деятельности на основе планирования.

Предпосылки для обучения грамоте так же закладываются в дошкольном возрасте благодаря развитию знаковой функции речи, которая приводит к осознанию ребенком звуковой стороны слова и словесного состава предложения. В практической деятельности ребенка потребности в звуковом анализе слова не возникает, данная задача ставится перед ребенком в процессе специального обучения. Специальный способ обследования звуковой структуры слова ребенку дает взрослый. Так уже в четыре года можно детей на основе схемы звукового состава и обозначения фишками звуков сформировать способность различать на слух твердые и мягкие, звонкие и глухие звуки и звук с которого слово начинается. Старшим дошкольникам под силу определить последовательность всех звуков в слове [2, с.61].

Определение словесного состава предложения усваивается ребенком постепенно. В начале предложение воспринимается дошкольником как единое целое, он обращает внимание лишь на смысл предложения и ситуацию что в нем обозначена. Если его спросить сколько слов в предложении «Таня играет с куклой», то ребенок ответит: «Одно: Таня играет с куклой». Далее ребенок осваивает интонационно-смысловой анализ слов, выделяя имена

существительные и глаголы. На этом этапе ребенок на аналогичный вопрос ответит: «Таня – первое слово, играет с куклой – второе». И только специальное обучение дает ребенку дошкольного возраста способность выделить все категории слов, кроме служебных частей речи (предлогов и союзов).

В возрасте семи лет ребенок начинает воспринимать слово как абстрактную единицу, т.е. отделяет слово от обозначаемого им предмета. Так формируется сознательное отношение к речи. Свою произвольность и самостоятельность речь приобретает в пять – семь лет. Важным становится для ребенка точная передача содержания высказывания для правильного понимания его собеседником. Беседы, слушания, рассуждения, составление сказок и рассказов, все это становится особой формой речевой деятельности, которой присущи свои цели и мотивы. Однако такая речевая деятельность развивается только посредством специального обучения, в процессе которого взрослый предъявляет к речи ребёнка определенные требования и учит правильному их выполнению. Речь становится частью умственной интеллектуальной деятельностью.

1.5. Типы речевых нарушений детей дошкольного возраста

Речь является видом коммуникации людей с использованием языковых средств. В структуру понятия «речь» входят как сам процесс говорения (деятельность органов речевого аппарата), так и его результат (который может фиксироваться как памятью, так и письмом).

Речь в зависимости от различных условий характеризуется своеобразными особенностями. Выделяют разные виды речи. Прежде всего выделяют внешнюю и внутреннюю речь. Внешняя бывает устной и письменной. В свою очередь устная речь может быть монологической и диалогической. Каждый из этих видов речи может по-своему нарушаться и иметь различные дефекты. Однако мы в данной работе обратимся только к тем

нарушениям речевой деятельности, которые можно наблюдать у детей дошкольного возраста [33, с.14].

Причинами возникновения речевых нарушений могут стать как биологические факторы, так и социально-психологические.

Биологическими причинами, способствующими развитию речевых нарушений, являются патогенные факторы, воздействующими во время внутриутробного развития и в момент родов (гипоксия плода, родовые травмы, асфиксия, несовместимость крови матери и плода по резус-фактору и т.п.), а также в первые месяцы жизни после рождения (мозговые инфекции, травмы и т.п.).

Случаи, когда влияние на зоны головного мозга ребенка, отвечающие за речевую деятельность, происходит на момент уже сформированной речи, возможен полный или частичный распад речи – афазия [16, с.73]. Нарушения речи, сформированные влиянием какого-либо патогенного фактора, самостоятельно не исчезают. Они требуют специально организованной комплексной помощи и коррекции. В противном случае это может нанести вред всему дальнейшему развитию ребенка.

Психологическая депривация детей ведет к социально-психологическим факторам риска. Отрицательно сказываться на развитии ребенка может билингвизм в семье (усвоение ребенком младшего возраста одновременно двух фонетических систем разных языков), неадекватность стиля воспитания, педагогическая запущенность (отсутствие необходимого внимания для развития речи), дефекты в речи близких людей. Сочетание этих факторов с легкой формой церебрально-органической недостаточности дает стойкий характер нарушений и проявляется в виде общего недоразвития речи.

Формирование и развитие нормальной речевой деятельности протекает лишь при сохранности и целостности всех структурных отделов головного мозга. Повреждение центральных отделов или периферии зрительного, слухового или моторного анализаторов способствует развитию тех или иных расстройств речи. Дефекты речи могут носить разнообразный характер – от

искажения звукопроизношения отдельных звуков, до тотального расстройства всей речевой структуры, приводящего к нарушению мыслительной деятельности [16, с.93].

Нарушения речевого развития могут выступать как в качестве первичного дефекта (дизартрия, ринолалия), так и в качестве вторичного дефекта при нарушениях зрения, слуха, двигательных расстройств, интеллектуальных нарушений.

На настоящий момент самыми распространенными являются две классификации нарушений развития речи: клинико-педагогическая и психолого-педагогическая, однако мы в данной работе рассмотрим лишь психолого-педагогическую [16, с.76].

Структура психолого-педагогической классификации представляет собой группировку нарушений от частного к общему. Основой ее построения являются лингвистические и психологические критерии, которые учитывают все структурные компоненты речевой системы: звукопроизношение, грамматический строй, словарь; функциональные аспекты речи, соотнесение видов речевой деятельности, к которым относятся письменная и устная речь. Данная классификация отражает общие проявления дефекта в условии различного по своим формам патологического речевого развития детей, т.е. уровни сформированности компонентов речи.

Психолого-педагогическая классификация выделяет две группы нарушений: общее недоразвитие речи (далее ОНР) и фонетико-фонематическое недоразвитие (далее ФФН).

Общее недоразвитие речи – это форма речевой аномалии, при нормальном слухе и первично сохранном интеллекте, проявляющаяся в нарушенном формировании всех компонентов системы речи, ее звуковой и смысловой сторон [33, с.86].

У детей с общим недоразвитием речи обычно наблюдается позднее начало ее формирования, бедность словарного запаса, нарушенное звукопроизношение и фонемообразования. Проявляться ОНР может в разной

степени, от полного отсутствия речи или наличия лепетных слов, до развернутой речи с элементами лексико-грамматического и фонематического недоразвития.

Системное нарушение речевой деятельности, несмотря на различную природу возникновения дефектов имеет ряд характерных признаков. К одному из таких признаков относится позднее начало речевой активности: первые слова у детей появляются в возрасте трех – четырех лет, реже бывает и к пяти годам. В речи присутствует большое число аграмматизмов и фонетических нарушений. Наиболее ярким проявлением является запаздывание формирования экспрессивной речи при, на первый взгляд, относительно сохранном понимании обращенной речи. Речь таких детей понятна часто только их близкому окружению. Речевая активность их недостаточна, а с возрастом, если не проводится специального обучения, ребенок может вовсе отказаться от ее использования, что говорит о критичном отношении к дефекту.

В сенсорной, интеллектуальной и афферентно-волевой сфере наблюдаются вторичные нарушения формирования вследствие неполноценной речевой деятельности детей. Внимание характеризуется недостаточной устойчивостью и ограниченными возможностями его распределения. Вербальная память и продуктивность запоминания нарушены, при том, что логическая и смысловая память относительно сохранны. Детям особенно трудно дается запоминание сложных инструкций, элементов и последовательности задания [16, с.195].

Специфические особенности мышления обуславливают связь нарушений речевой деятельности с другими сторонами психического развития детей. Отставание особенно заметно в развитии словесно-логического мышления, а также в овладении анализом, синтезом, сравнением и обобщением, при полноценных предпосылках для овладения этими мыслительными операциями.

Детям данной категории присуще и общая соматическая ослабленность с отставанием развития двигательной сферы, которое проявляется в нарушенной координации движений, неуверенном выполнении дозированных движений, низкой скорости и ловкости их выполнения. Реализация движений по заданной словесной инструкции вызывает наибольшее затруднение.

Отставание детей с общим недоразвитием речи от сверстников, нормально развивающихся, заключается и в реализации пространственно-временных параметров двигательных заданий, они допускают ошибки в последовательности компонентов сложных движений, пропускают некоторые элементы. У них нарушена пальчиковая координация, наблюдается недоразвитие мелкой моторики, нарушено переключение с одной позы на другую, часто обнаруживается застревание на одной позе.

Для понимания закономерностей нарушенного развития детей с ОНР и для составления правильной коррекционно-развивающей программы их развития необходимо правильно оценивать нарушение в развитии неречевых процессов. Необходимо четко разграничивать детей с общим недоразвитием речи от детей со сходными состояниями – временной задержкой речевого развития. Так дети с ОНР усваивают обиходно-разговорную речь в те же сроки что и нормально развивающиеся дети, у них своевременно появляется интерес к игре и предметной деятельности.

Ярким диагностическим признаком становится несоответствие психического и речевого развития ребенка. Речевое развитие значительно запаздывает по отношению к психическому, протекающему более благополучно [29, с.242]. Патологическое развитие речи препятствует формированию потенциально сохранному речевому интеллекту. Однако по мере освоения ребенком с помощью специального обучения словесной речью умственное развитие тоже стремится к норме.

Только при тщательном изучении анамнеза и диагностике уровня развития всех речевых навыков ребенка возможно достоверное отграничение ребенка с ОНР от детей со сходными нарушениями. У детей с ЗРР характер

речевых ошибок не столь специфичен, как при ОНР. Они допускают ошибки, которые обычно наблюдаются у детей более младшего возраста. Речь их полноценно выполняет коммуникативную функцию, несмотря на отклонение от возрастных нормативов, в некоторых случаях даже полноценно регулирует поведение.

В 1969 году Розой Евгеньевной Левиной и ее сотрудниками была разработана периодизация уровней проявления общего недоразвития речи, которая включает в себя как ситуацию полного отсутствия средств речевого общения, так и форму развернутой связанной речи с элементами фонетико-фонематического и лексико-грамматического недоразвития [16, с.207].

Каждый уровень включает в свою структуру первичный дефект и вторичные проявления, которые задерживают развитие компонентов речи, зависящих от него. Речевое развитие, переходя с одного уровня на другой, приобретает новые языковые возможности, речевая активность повышается, изменяется мотивационная основа речи и ее предметно-смысловое содержание. Время, необходимое для перехода на новый уровень, определяется тяжестью и формой первичного дефекта.

Более стойко ОНР проявляется при таких нарушениях, как алалия, дизартрия, реже при ринолалии и заикании.

Так выделяют три уровня речевого развития, характерные для детей дошкольного и школьного возраста с ОНР.

На первом уровне речевого развития наблюдается полное или почти полное отсутствие словесных средств общения с использованием лепетных слов. О данном уровне речевого развития мы можем говорить уже с достижения ребенка трехлетнего возраста, когда у нормально развивающихся детей речь в основном уже сформирована. Однако верхняя возрастная планка не установлена, бывает, что дети и в пять – шесть лет, а порой и старше, обладают достаточно ограниченным активным словарным запасом, который состоит из звукоподражаний и звуковых комплексов, которые могут сопровождаться жестами. Такая речь бывает понятна только

самому близкому окружению ребенка. Ребенок заменяет такие выражения как «плывет рыбка» звукоподражательным комплексом «буль-буль», вместо слов «стул» и «стол» он говорит «лу», при этом спутником речи является указательный жест.

Лепетная речь по своему звучанию может включать как сходные со словами элементы (кошка – «коа»), так и совершенно несхожее с обозначаемым словом звуковой набор (чай – «та»).

На равне с употреблением лепетных слов могут использоваться и отдельные общеупотребительные слова, однако их структура еще недостаточно сформирована и звуковой состав может несколько отличаться. Употребляются такие слова в неточных значениях, дифференциация значений предметов и действий практически отсутствует. Объединение предметов под одним названием происходит на основе одного частного признака, так словом «кися» ребенок может обозначить все пушистые предметы и саму кошку, и воротник маминой куртки, и мягкий плед. Однако в разных ситуациях дети один и тот же предмет могут назвать и по-разному. Названия действий дети часто заменяют названием предмета, относящегося к этому действию: открыть – «древ» (дверь), название предметов наоборот заменяют названием действия: стакан – пить.

Фраза у детей первого уровня речевого развития практически отсутствует. Некоторые из них иногда пытаются выразить свои мысли лепетными предложениями, такими как: «пита ити» (птица летит). Рассказывая о чем-то, ребенок либо пользуется отдельными словами, либо может сказать одно – два лепетных предложения [33, с.142].

Словарный запас у детей состоит из понятий, отражающих непосредственно воспринимаемые органами чувств предметы и явления. Более отвлеченные отношения действительности на первой ступени речевого развития недоступны для словесного выражения детей. Пассивный словарь детей гораздо шире активного, из-за чего создается впечатление что они все понимают, но сами ничего сказать не могут. Однако это впечатление часто

бывает обманчивым. Обращенную речь они понимают лишь на основании подсказывающей ситуации, изолировано многие слова им остаются недоступны. Для ребенка практически полностью отсутствует значение грамматического изменения слова, он не различает формы единственного и множественного числа имени существительного, глагола прошедшего времени, а также форм женского и мужского рода. Существенным для понимания речи остается лишь лексическое значение слова, грамматическая форма в расчет не берется. Так же можно наблюдать смешение в значениях сходных по звучанию слов [2, с.58].

Охарактеризовать состояние звуковой стороны речи у детей с первым уровнем речевого развития оказывается часто довольно сложно из-за бедности и своеобразия их словаря. Одни и те же слова могут носить непостоянный характер звукового оформления. Произношение звуков лишено постоянной артикуляции, поэтому и точное звучание слова часто передать не представляется возможным.

Дети имеют ограниченную способность воспроизведения слоговой структуры слова. В речи их преобладают одно-, двусложные образования. Для отраженной речи характерна тенденция к сокращению количества слогов.

На этапе лепетной речи анализ звуковой стороны слова для детей невозможен. Обучение грамоте на первом этапе речевого развития не приносит никаких результатов.

Второй уровень речевого развития предполагает общение посредством достаточно постоянных, хотя и фонетически и грамматически искаженных, речевых средств.

Активный словарный запас становится значительно шире, в нем появляются слова обозначающие предметы, действия и качества. Дети на данном уровне активно используют личные местоимения, а также иногда предлоги и союзы в их элементарных значениях. Однако недоразвитие речи достаточно ярко проявляется в непонимании значения многих слов, неправильном их звуковом оформлении, нарушенной структуре слова,

аграмматизме. Смысл же сказанного уже можно понять и вне наглядной ситуации.

Иногда дети при неправильном назывании слова пользуются пояснительными жестами, так ребенок, заменяя слово «носок» словом «нога», осознает свою ошибку и прибегает к жесту, показывающему его надевание.

Часто дети прибегают к замене нужного слова названием предмета, имеющими сходные свойства, при этом добавляя отрицание «не». Употребление имен существительных происходит только в именительном падеже, а глаголов в инфинитиве или в третьего лица единственного и множественного числа настоящего времени, при этом согласование глаголов с именами существительными часто не происходит. Наблюдаются аграмматизмы при изменении числа имен существительных – «два ребенки», «три окнов». Существительные среднего рода, как и глаголы прошедшего времени на данном уровне речевого развития не употребляются. Прилагательные в речи встречаются значительно реже существительных и глаголов, а если и употребляются, то не согласовываются с другими словами в предложении.

Понимание обращенной речи на этой стадии улучшается, дети распознают некоторые грамматические формы, однако различение часто бывает неустойчивым. Они на слух могут дифференцировать существительные и глаголы единственного и множественного числа, в особенности в случае ударного окончания [16, с.276]. Ориентация в понимании происходит не только на лексическую сторону слова, но и на морфологическую составляющую слова, которая придает им смыслоразличительное значение. Род и число прилагательных все еще недоступны ребенку, предлоги он различает только в хорошо знакомой ему ситуации.

Ребенок на данной ступени развития речи может дать более точную характеристику звукового состава слова. Становится возможным выделить в речи правильно и неправильно произносимые звуки. Однако количество

нарушенных звуков часто достигает порядка шестнадцати – двадцати штук. В речи детей часто наблюдаются смягчения согласных звуков, либо наоборот замени мягких твердыми. Часто можно наблюдать резкое различие изолированных звуков от употребляемых в речи. Ребенок может озвончать глухие согласные или наоборот использовать глухие пары звонких.

Слоговая структура слова на данном этапе речевого развития оказывается более доступной, по сравнению с предыдущим. Контур слова детьми обычно сохраняется, однако звуковое оформление остается диффузным. Достаточно правильно ребенок произносит односложные слова, которые состоят из одного закрытого слога, без стечения согласных. В случае употребления односложных или двусложных слов со стечениями согласных часто происходит выпадение одного, а иногда и нескольких рядом стоящих звуков. Трехсложные слова могут претерпевать значительное искажение: перестановка и выпадение звуков и целых слогов.

Недостаточная сформированность звукового состава слова препятствует овладению лексико-грамматическим строем, происходит смешение значений слов близких по звуковому составу [33, с.173]. Усвоение чтения и письма на данном уровне речевого развития без специально организованного обучения невозможно.

Третий уровень речевого развития - развернутая речь с элементами лексико-грамматического и фонетического недоразвития.

Устная речь детей третьего уровня характеризуется наличием отдельных аграмматичных фраз, направленным или неточным употреблением некоторых слов, фонетическими недостатками, которые менее разнообразны, чем у детей с первым и вторым уровнем развития речи.

На данном уровне общее недоразвитие речи проявляется в неточном употреблении некоторых слов, ошибках в словоизменении и словообразовании. Подобные ошибки встречаются редко, однако вследствие пробела в этой сфере можно заметить, как ребенок, не находя нужное слово

заменяет его названием сходного предмета или словом, близким по звуковому составу.

Словарный запас на этой стадии все еще достаточно ограничен, в следствии чего происходит неточный отбор слов. Много слов еще не вошли в активный словарь ребенка и не закрепились в речи из-за редкого их употребления, поэтому ребенок прибегает к их пространному описанию (термометр – «тот что температуру мерит»).

Прилагательные ребенок использует в своей речи чаще, однако это по большей степени качественные, обозначающие постоянно воспринимаемые признаки предметов (цвет, форма, величина). Использование относительных и притяжательных прилагательных происходит только в хорошо знакомых ребенку ситуациях (папина шапка). Местоимения дети на этой ступени развития употребляют достаточно часто, но речь все равно остается бедной из-за отсутствия в ней наречий, хотя детям многие из них знакомы. Так же в речи активно используются простые предлоги, в частности для выражения пространственных отношений (на, в, под и др.), но ошибки в их употреблении наблюдаются достаточно часто, что свидетельствует о неполной сформированности понимания их значений.

Речь детей третьего уровня речевого развития характеризуется бедностью слов, выражающих оттенки значения. Это обусловлено отсутствием навыка к выделению общности корневых значений. В речи наблюдаются замены и смешения окончаний существительных мужского, женского и среднего рода. Существительные среднего рода часто склоняются как существительные женского рода. В соотнесении существительных с местоимениями так же наблюдаются частые ошибки. В словах могут ставиться ошибочные ударения. Присутствует неправильного согласование имен существительных с прилагательными, особенно среднего рода.

Выполнение задания на поиск однокоренных слов дается таким детям достаточно сложно, при этом наблюдается большое количество ошибок. Преобразование слов затрудняется еще и смешением некоторых звуков, так к

слову «паркет» он может подобрать слово «палка», что произошло в результате смешения звуков [р] и [л].

Понимание обиходной речи ребенку данного уровня дается гораздо легче, чем на предыдущих ступенях. Непонимание может возникать лишь в случае употребления оттенков значений, однокоренных слов, выражений отражающих причинно-следственную, временную, пространственную связи [16, с.213].

Звукопроизношение данного уровня сформировано на достаточном уровне, возникают затруднения только в различении фонем одной родственной группы, диффузность смешений, характерных для первого и второго уровня речевого развития, исчезает. Становится возможным обучение детей письму и чтению, однако усвоение данных процессов остается неполноценным.

Могут наблюдаться в речи так же и ошибки в перестановке звуков и слогов (молоток – «мотолок»). Однако они наблюдаются гораздо реже и в первую очередь при употреблении малознакомых слов.

Несмотря на незначительные отклонения в развитие фонетики и лексико-грамматического строя речи, по сравнению с предыдущими этапами, они приводят к существенным трудностям при обучении ребенка грамоте. Материал усваивается медленно и не в полной мере. Это приводит в дальнейшем и к нарушенному усвоению различных предметов школьной программы: арифметика, окружающий мир и т.д.

Фонетико-фонематическое недоразвитие – это нарушенный процесс формирования произносительной стороны речи у детей вследствие дефектов восприятия и произношения фонем, слух и интеллект у данной группы детей остается сохранным.

По мнению Р.Е. Левиной, фонемное восприятие играет огромное значение в формировании звуковой системы речи. Дети, у которых наблюдается сочетание нарушенного звукопроизношения и фонемного восприятия, не до конца овладевают процессами формирования артикуляции

и восприятия звуков речи, имеющими тонкие отличия по акустико-артикуляторным признакам [33, с.37]. Овладение звуковым анализом напрямую связан с состоянием фонематического развития ребенка.

Умение выделять звук и звуковую последовательность слова в потоке речи зависит от степени фонематического недоразвития и от первичности или вторичности данного недоразвития.

Вторичным данный дефект можно считать в случае его проявления в следствии дефектов органов речи анатомического или двигательного характера, посредством чего происходит нарушение нормального слухопроизносительного взаимодействия, которое является важнейшим процессом для полноценного овладения ребенком произношением. Так же необходимо отметить еще и значение уровня познавательной активности и произвольного внимания ребенка.

Первичность нарушения фонематического восприятия предполагает более низкий уровень предпосылок для овладения звуковым анализом [16, с.302].

Нарушение звукопроизношения может носить различный характер. Так выделяют следующие варианты нарушенного произношения звуков: замены, смешения, искажения.

В случае замен звонкие звуки могут заменяться глухими парами ([д] на [т], [з] на [с] и т.д.), могут происходить замены между свистящими и шипящими звуками ([с] на [ш] или наоборот и т.п.), сложные по артикуляции, например, дрожащий [р], для овладения которым необходим достаточная подготовка мышц языка, заменяется на [л] и т.п. Также во множестве случаев можно наблюдать палатализацию (смягчение) твердых звуков.

Достаточно распространенными являются искажения звуков. В данном случае звуки системы языка заменяются на сходные по звучанию, но отсутствующие в данной звуковой системе (ярким примером может послужить горловое произношение звука [р], либо двугубая замена звука [л]).

Смещение характеризуется отсутствием статичности заменяемого и заменяющего звука, так в различных ситуациях и при разном звуковом составе слова один и тот же звук может иметь различные замены.

Обследование звукопроизношения ребенка должно быть направлено на тщательное установление нарушенных звуков и способов их нарушений.

Нарушения фонетико-фонематического развития могут иметь несколько состояний:

- легкая степень: недостаточность в различении и затруднения в анализе только звуков, имеющих произносительные нарушения, при этом анализ остального звукового комплекса и слоговой структуры слова не нарушены;

- более грубое нарушение фонематического анализа: большое количество звуков различных фонематических групп различаются в недостаточной мере, при сформированности правильного артикуляционного образа звуков в устной речи;

- глубокое фонематическое недоразвитие: выделение звуков в слове не происходит, отношения звуковых элементов не выявляются, звуковая последовательность не определяется [16, с.309].

Ошибки в звукопроизношении оцениваются исходя из их значимости в речевой коммуникации. Некоторые оставляют сохранным смысл высказывания, затрагивая только оттенки фонемного произношения. Другие могут приводить к смешению и неразличению фонемного состава высказывания, что в свою очередь ведет и к нарушению его смысловой стороны.

Фонетико-фонематическое недоразвитие часто имеет определенную взаимозависимость количества дефектно произносимых звуков и уровня развития фонематического восприятия, так большое количество звуков с нарушенным произношением свидетельствует о низком уровне фонематического восприятия. Однако бывает такое, что при искажении лишь 2-4 звуков ребенок может гораздо большее их количество не различать на слух.

Речь детей с фонетико-фонематическим недоразвитием характеризуется общей смазанностью и «сжатой» артикуляцией, что влечет за собой нарушение в выразительности и четкости речевого высказывания. К данной группе относятся дети с ринолалией, дизартрией и дислалией в форме акустико-фонематического и артикуляторно-фонематического нарушения. Такие дети характеризуются неустойчивостью внимания и большой отвлекаемостью. Речевой материал воспринимается и запоминается хуже, наблюдается большое количество ошибок при выполнении заданий, связанных с активной речевой деятельностью. Успешность коррекционного воздействия фонетико-фонематического недоразвития, а также профилактики нарушений письменной речи и предупреждения дислексии и дисграфии определяется ранним выявлением данного нарушения.

1.6. Компоненты психологической готовности к обучению в школе

Ребенок, поступая в школу, вступает в качественно новый этап. В этот период меняются сам образ жизни ребенка: его положение в обществе, отношение ко взрослым и сверстникам, а также к самому себе, условиям деятельности и общения. В окружении ребенка появляется новый взрослый – учитель, причем в начальных классах мнение его играет гораздо большую роль для ребенка, чем мнение родителя [27, с.36].

Если воспитатель, который сопровождал ребенка в дошкольном детстве выполнял больше материнские функции (проявлял заботу, внимание, обеспечивал все процессы жизнедеятельности). Такие отношения носили доверительный характер, шалости и капризы прощались, если взрослый и сердился на ребенка, то об этом быстро забывали. В оценке деятельности дошкольника больше обращалось внимания на положительные стороны, в случаях неудачи ребенок все равно обычно поощрялся за старание. С воспитателем ребенок мог спорить и отстаивать свою правоту приводя в аргумент то, что «так ему сказала мама».

Учитель занимает в жизни ребенка совершенно иное место. Он становится авторитетом, будто бы знает все на свете, это тот человек, которому доверили дать новые знания ребенку, а также выставлять оценку его успехам в учебной деятельности. Однако оценка выставляется не за субъективное отношение учителя к ученику, а за его объективные знания.

Отношения со сверстниками тоже приобретают качественно новый уровень. Это уже не игра и не просто дружеские взаимоотношения, а учебные, которые требуют от каждого участника определенного уровня ответственности. Положение ребенка в классе и отношение сверстников к нему напрямую определяются отметками и успехами в учебной деятельности.

В детском саду вся обучающая деятельность строится на основе игры. К детям приходят в гости любимые герои из сказок, с которыми ребенок играя узнает что-то новое. Дошкольник волен выбирать интересующий его вид и способ деятельности [26, с.64]. Учебная деятельность в школе выстраивается в соответствии со строгим регламентом, имеются правила, которые ребенок должен выполнять.

Отношения взрослых к ребенку, который поступил в школу резко меняется. Теперь ребенку самому необходимо выстраивать свой режим дня, организовывать свое рабочее место, собирать портфель в школу.

Готовность к школьному обучению – это важнейшее новообразование ребенка, вступающего в школьный возраст, которое является итогом первых семи лет его жизни и формирует позицию школьника. Степень готовности к обучению в школе в первую очередь определяется социальной зрелостью ребенка, в стремлении занять новое положение в обществе, в выполнении общественно значимой деятельности.

Школьник должен быть готов не только к усвоению большого количества знаний, но и к полной перестройке своего образа жизни. Готовность к школьному обучению определяется системой потребностей и стремлений ребенка к школьной деятельности, это должно стать его собственной личной целью [20, с.81]. Ребенок при этом полностью осознает

необходимость школьного обучения и не представляет себя вне школы. Особый интерес у него проявляется к специфически школьному содержанию занятий, таких как грамматика, уроки счета, письма и чтения.

Внутренняя позиция школьника проходит два этапа в своем формировании. Для первого характерно наличие положительного отношения к школе, однако на содержательную сторону учебной деятельности ориентации еще нет. Большой интерес со стороны ребенка встречает чисто внешняя сторона школьной жизни. Но при этом у него возникает желание сохранить образ жизни дошкольника.

На втором этапе появляется направленность на социальный аспект деятельности. И лишь немногие дети к семи годам обладают полностью сформированной школьной позицией и ориентируются еще и на учебную сторону школьной жизни.

Важным компонентом готовности является уровень развития познавательных процессов и познавательного интереса к окружающему ребенку, ведь обучение в школе предполагает систематическое усвоение основ наук и научных понятий.

Одним из важных составляющих готовности познавательной сферы выступает навык замещения, наглядно-пространственного моделирования. Замещение – это основа для усвоения и использования всех достижений человеческой культуры, выражающейся в знаковой системе (устная и письменная речь, математические символы, нотные обозначения и т.д.) [11, с.47]. Умение манипулировать образными символами-заместителями позволяет ребенку выстраивать представления о предмете во внутреннем умственном плане, а также решать разнообразные умственные задачи.

Система знаний, необходимая для усвоения в школе выстроена по определённым требованиям самой науки, а не ориентируется на интересы, желания и потребности ребенка, как это было в дошкольном возрасте. Восприятие и усвоение материала напрямую зависит от умения ребенка поставить цель и подчинить ей всю свою деятельность. Ребенок к концу

дошкольного возраста должен обладать элементами произвольной памяти, развернутой речи, произвольного наблюдения и воображения.

Обучение в школе предполагает деятельность, носящую предметный характер. В семилетнем возрасте ребенку необходимо обладать умением выделять различные аспекты действительности, и стороны, составляющие содержательную основу предмета науки. Такое выделение представляется возможным только в случае овладения ребенком умением дифференцировать воспринимаемые объекты действительности, принимать во внимание не только внешние признаки и проявления, но и их внутреннюю сущность, владеть такими мыслительными операциями, как анализ, синтез, обобщение, уметь устанавливать причинно-следственные связи и самостоятельно делать выводы. Целью школьного обучения является усвоение знаний. Учебная деятельность будет успешной в случае если у ребенка ярко выражены познавательные интересы и ориентация на умственный труд [10, с.114].

Личностная готовность к школе находит свое отражение в произвольности поведения, соподчинении мотивов, сформированности элементов волевого действия и волевых качеств. К произвольности поведения относятся способности выполнять задания следуя указанию взрослого и выстраивать свою деятельность с учетом правил школьной жизни. Основания для выполнения и осознания правил вытекают из системы отношений между ребенком и взрослым. Складывание произвольности поведения происходит через превращение правил поведения во внутреннюю позицию, благодаря которой их выполнение осуществляется без контроля взрослого. Так же важную роль играет способность ребенка к постановке и достижению цели, что требует от него дисциплинированности, ответственности, организованности, решительности, инициативности, настойчивости и самостоятельности.

В сфере деятельности и общения о школьной готовности свидетельствуют становление предпосылок учебной деятельности, включающей в себя принятие ребенком учебной задачи, понимание ее

условности и условности правил ее решения; регулирование собственной деятельности основанного на самоконтроле и самооценке; осознание способов решения заданий и проявление умения учиться у взрослого [11, с.185]. Задача учебного характера в отличие от житейской направлена на достижение иного результата, который предполагает изменения в самом ребенке.

Решение учебной задачи осуществляется посредством усвоения способов действий, так как они являются ее объектом. Отсюда следует, что успешность обучения ребенка зависит от понимания им условности смысла учебной задачи, осознания, что целью выполнения задания является не поиск практического результата, а усвоение чего-то нового. Материал задачи необходимо воспринимать не как житейскую ситуацию, а как возможность усвоения способа решения задач вообще. Для усвоения навыка решения учебной задачи, ребенку необходимо заострять внимание на способах выполнения действий. Ему надо помнить, что знания, приобретенные сейчас пригодятся ему в будущем.

Внеситуативно-личностное (контекстное) общение определяет умение ребенка учиться у взрослого. Школьник отдает себе отчет в условности требований взрослого, который занимает позицию учителя. Выстроенное таким образом отношение со взрослым выступает помощником ребёнка в принятии и успешном решении поставленной учебной задачи.

В дошкольном возрасте форма общения ребенка со взрослым так же влияет на степень эффективности обучающего процесса. Ситуативно-деловая форма общения взрослый занимает роль партнера по игре в любом виде деятельности, в том числе и в учебной. В результате чего, для детей становится практически невозможным сосредоточение на словах взрослых, принятие и удержание их задачи. Происходит частое отвлечение детей и переключение их внимания на посторонние предметы, замечания со стороны взрослого не встречают ответной реакции. Внимание ребенок концентрирует только на легко выполнимых задачах, встречающих одобрение со стороны взрослых. В случаи порицания со стороны взрослого, реакция детей

выражается в аффектах, обидах, капризах и отказах от выполнения задания [26, с.64].

Внеситуативно-познавательная форма общения обостряет у ребенка чувства признания и уважения взрослого, которое в процессе обучения дает повышенную чувствительность к замечаниям. Дети проявляют внимание ко взрослому, учатся слушать и понимать его слова [20, с.62]. Ребенок старается максимально сосредоточиться на задаче, удержать ее в течении длительного времени, не отвлекаясь на посторонние задачи, действует в соответствии с инструкцией. Поощрения и замечания взрослого встречают адекватную реакцию. Порицания становятся сигналом для изменения решения и поиска других способов достижения поставленной задачи. Поощрения придают ребенку уверенности.

Только специально организованное обучение способствует возникновению предпосылок учебной деятельности. В противном случае дети становятся «необучаемыми», так как им не под силу оказывается выполнение инструкции, а также контроль и оценка своей деятельности.

Выводы по Главе 1

На протяжении всего дошкольного возраста развитие всех сфер жизни ребенка проходит ряд этапов. Происходит развитие личностной сферы ребенка, к которой относится развитие самосознания, воли, нравственное и эмоциональное развитие.

Навыки самосознания и самооценки, которыми ребенок овладевает на протяжении всего дошкольного детства помогают приобретению новых знаний о самом себе и об окружающих. Дети учатся оценивать свои, поступки, нравственные качества и способности.

Овладение ребенком волевыми усилиями способствует возникновению побуждения, осознания и борьбы мотивов. Воля участвует в таких процессах как принятие решение и его исполнение. Волевое действие является

сознательной направленностью усилия на достижение определенного результата. Зачатки такого волевого действия так же формируются у ребенка к концу дошкольного возраста.

Эмоциональное развитие в дошкольном возрасте происходит под воздействием установления иерархии мотивов. У ребенка появляются новые, отличные от раннего детства, интересы, мотивы и потребности, возникают, так называемые, общественные мотивы, в следствии чего происходит развитие социальных эмоций и нравственных чувств.

Развитие нравственного аспекта личности ребенка происходит под действием накопления знаний ребенка о отношении общества к соблюдению или нарушению общественных норм и правил. Именно нравственные нормы и правила регулируют взаимоотношения между людьми и отражают социально одобряемое обществом поведение и способы решения проблемных ситуаций, возникающих на жизненном пути.

Развитие познавательных процессов ребенка дошкольного возраста затрагивает в первую очередь такие компоненты, как восприятие, внимание, память, воображение, мышление и речь.

Восприятие дошкольника осуществляет роль особой познавательной деятельности, которая имеет свои цели, задачи, средства и способы осуществления. Главной линией развития восприятия дошкольника являются освоение новых способов осуществления исследовательских действий и освоение системы сенсорных эталонов.

В дошкольном возрасте происходит формирование таких характеристик внимания, как направленность и сосредоточенность для осуществления любой психической деятельности, что необходимо для ее качественного выполнения.

Главным видом памяти у ребенка дошкольного возраста является образная память. Развитие ее происходит под воздействием изменений в разных видах психической жизни, в частности в познавательных процессах, таких как восприятие и мышление.

Воображение дошкольника характеризуется наличием ярких, но одновременно и нелогичных образов. Связано это с тем, что критическое мышление дошкольника еще недостаточно развито и дети еще не знают, как бывает на самом деле, а как быть не может. Однако под внешним богатством детского воображения скрывается смутность, стереотипность и схематичность образов. Но ближе к школьному возрасту, благодаря приобретаемым знаниям ребенка об окружающем мире происходит и качественное развитие навыка воображения, имеющего тесную взаимосвязь с мышлением.

Развитие мышления тесно связано с развитием речи. В дошкольном возрасте ребенок осваивает развернутую форму мыслительного процесса – рассуждение, а также способность к планированию своей деятельности. Мышление ребенка проходит в процессе взросления ряд этапов от наглядно-действенного к наглядно-образному и даже можно наблюдать элементы словесно-логического мышления, которые появляются ближе к школьному возрасту.

Развитие речи также выходит на качественно новый уровень. Потребность ребенка узнать себя и окружающий мир, поделиться своими наблюдениями и воздействовать на себя и окружающих выступают мотивом к активному овладению речью. Она включается во все виды его деятельности. Усложняется общение ребенка со взрослыми и сверстниками, расширяется его круг общения. Все это ведет к накоплению словаря, совершенствованию звуковой стороны речи и грамматического строя.

Однако на пути своего развития ребенок может столкнуться с рядом трудностей, одним из которых часто выступает нарушение речевого развития. Такие нарушения могут быть разной степени тяжести и затрагивать как все компоненты языковой системы (лексику, грамматику, звукопроизношение), так и только отдельные ее стороны (чаще звукопроизносительную). В зависимости от уровня сформированности речевых компонентов по психолого-педагогической классификации выделяется две группы нарушений: фонетико-фонематическое недоразвитие (ФФН) и общее

недоразвитие речи (ОНР). Преодоление данных видов речевой патологии необходимо в первую очередь для профилактики и предупреждения нарушений письменной речи детей в школьном возрасте (дизграфия, дислексия и дизорфография), а также для полноценного развития всех сторон психической деятельности.

Закономерным этапом жизни любого ребенка является поступление в школу. Однако далеко не каждый ребенок готов, переступая порог школы, стать учеником. Психологическая готовность ребёнка к школе включает в себя такие аспекты психического развития, как:

- внутренняя позиция школьника, проявляющаяся как стремление к деятельности, которая считается значимой и встречает положительную оценку со стороны общества;
- познавательная сфера, включающая знаково-символическую функцию сознания, способного к замещению, дифференцированность восприятия, произвольное протекание психических процессов, способность к обобщению, анализу и сравнению познавательных интересов;
- личностная сфера, компонентами которой становятся произвольность поведения, способность к соподчинению мотивов и проявлению волевых качеств;
- сфера деятельности и общения: принятие условной ситуации, умение учиться у взрослого, регуляция своей деятельностью.

Глава 2. Эмпирическое исследование показателей готовности к школе у дошкольников с нарушением речевого развития

2.1. Описание процедуры и методов исследования показателей готовности к школе у дошкольников с нарушением речевого развития

Работа по выявлению уровня готовности к школьному обучению у детей старшего дошкольного возраста с нарушением речевого развития проводилась в ноябре-декабре 2019 года. В нем приняло участие 22 ребенка с нарушением речевого развития, среди которых 12 детей с общим недоразвитием речи и 10 детей с фонетико-фонематическим нарушением речи, которые составили экспериментальную группу, а также 13 детей с нормальным речевым развитием, которые составили контрольную группу. Средний возраст детей составил на момент исследования от пяти до семи лет. Исследование проводилось в старшей подготовительной к школе группе. Дети были отобраны по совету логопеда.

В нашей работе в соответствии с выбранной темой нами была поставлена цель: выявить особенности готовности к школьному обучению у детей старшего дошкольного возраста для использования диагностических данных в психолого-педагогическом сопровождении детей с нарушением речи.

Мы предположили, что у детей дошкольного возраста с нарушением речевого развития готовность к школьному обучению характеризуется трудностями зрительно-моторной координации, несоответствием интеллектуальной сферы возрастным нормам, нарушением формирования навыков контроля и саморегуляции, по сравнению с нормально развивающимися детьми.

Эмпирическое исследование проводилось в несколько этапов:

- выявление готовности к школе детей с нормальным речевым развитием;

- исследование готовности к школьному обучению детей с нарушением речевого развития;

- проведение количественного и качественного анализа полученных результатов.

Задачи эмпирического исследования:

1. Подобрать диагностические методики по оценке уровня готовности к школе дошкольников с нарушением речевого развития;

2. Осуществить экспериментальное исследование для выявления особенностей готовности к школе детей с нарушением речи старшего дошкольного возраста;

3. Проанализировать полученные результаты и выявить особенности готовности к школьному обучению детей с нарушением речи старшего дошкольного возраста в сравнении с нормально развивающимися сверстниками.

Исходя из цели, гипотезы и поставленных задач, а также в результате теоретического анализа научной психолого-педагогической литературы мы посчитали правильным для проведения экспериментальной части исследования использовать методику А.Л. Венгера и С.А. Бугрименко.

Цель методики: выявить уровень готовности детей к школьному обучению.

Методика А.Л. Венгера и С.А. Бугрименко включает девять субтестов.

1. Опросник «Ориентировка в окружающем»

Опросник предназначен для выявления уровня ориентировки ребенка в окружающем мире.

В процессе беседы ребенку задаются 9 вопросов на выявлении ориентировки в окружающем.

Критерии оценки: по итогам вопросов на выявление ориентировки в окружающем, если ребенок правильно ответил на 7—8 вопросов, то это свидетельствует о высоком уровне, если 5—6 — о среднем, а 4 или менее — о низком.

2. Отношение ребенка к школе

Сформированность отношения к школе можно выявить по всем трем вопросам: проявилась во всех трех ответах — высокий уровень, в двух — средний, не более чем в одном — низкий.

3. Понимание грамматической конструкции

Для установления уровня понимания грамматической конструкции предложения ребенку дважды читается сложноподчинённое предложение, после чего по предложению задается ребенку уточняющий вопрос.

Критерии оценки: если ребенок дает верный ответ на поставленный вопрос, он оценивается как высокий, если ответ не верный — низкий.

4. Выполнение словесных поручений

Понимание и правильное выполнение словесных поручений требует определенного уровня развития контроля и саморегуляции. Ребенка просят выполнить действие по инструкции взрослого после чего ребенку задаются уточняющие вопросы по проделанному действию.

Критерии оценки: верное выполнение полной инструкции и правильный ответ на оба вопроса оцениваются как высокий уровень понимания и выполнения действия по инструкции взрослого; невыполнение ни полной ни упрощенной инструкции оценивается как низкий уровень развития способности выполнения словесных поручений; Промежуточный результат — средний уровень.

5. Изменение существительных по числам

Экспериментатор называет ряд существительных в единственном числе, ребенку необходимо поставить его во множественное число.

Критерии оценки: если ребенок допустил не более двух ошибок, то результат оценивается как высокий уровень; если допустил 3-6 ошибок — средний уровень; в случае, если он допускает семь и более ошибок — низкий.

6. Рассказ по картинкам

На столе перед дошкольником раскладываются в беспорядке четыре сюжетные картинки, на которых изображена определенная хорошо знакомая

ребенку последовательность событий. Ему необходимо разложить картинки в нужном порядке и объяснить, почему выбран именно этот порядок.

Критерии оценки: правильное расположение картинок и полное обоснование логики последовательности действий оценивается как высокий уровень; правильное расположение картинок, но отсутствие обоснование оцениваются как средний уровень; хаотичное расположение картинок – низкий уровень

7. Разрезная картинка

Ребенку необходимо собрать разрезную картинку.

Критерии оценки: первая (сложная) картинка собрана верно – высокий уровень операций анализа и синтеза; первая собрана не верно, а вторая (упрощенная) верно – средний уровень; не собрано ни одной картинки – низкий уровень.

8. Рисунок человека

Дошкольнику предлагается нарисовать человека. При анализе рисунка человека оценивается наличие основных частей (головы, глаз, рта, носа, рук, ног), наличие второстепенных деталей (пальцы, шея, волосы, головной убор, одежда, обувь), а также способ изображения таких частей как руки и ноги (отдельными палками или прорисовка в объеме).

Критерии оценки: если ребенок изобразил на рисунке все основные части, в объеме прорисованы руки и ноги, а также имеется три и больше второстепенных частей – высокий уровень образного представления о человеке; если изображено не более пяти основных частей, вне зависимости от наличия второстепенных деталей – низкий уровень; в случае промежуточных результатов – средний уровень.

9. Развитие мелких движений

Данный субтест направлен на выявление умения производить точные движения кисти и пальцев руки, так как это является предпосылкой к овладению навыком письма. Ребенку предлагается «проехать по узкой

дорожке», соединив, не отрывая карандаша от бумаги, изображение машины и дома.

Критерии оценки: Результат оценивается как высокий, если линия не выходит за пределы дорожки, а карандаш отрывался от бумаги не более трех раз. Результат оценивается как низкий, если линия прерывается более трех раз. Промежуточный результат оценивается как средний.

2.2. Анализ результатов исследования готовности к школе детей дошкольного возраста

В исследовании принимали участие 35 детей старшего дошкольного возраста в возрасте 5-7 лет, из которых 13 нормально развивающихся детей, 12 детей с общим недоразвитием речи (ОНР) и 10 дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием (ФФН). Результаты обследования представлены в приложении табл. 1.

Далее мы сделаем сравнительный анализ результатов по каждому субтесту среди всех трех групп детей, выделенных нами в данном исследовании.

Таблица 1

Результаты диагностики уровня ориентировки в окружающем

Группы	Низкий	Средний	Высокий
Норма	8% (1 человек)	38% (5 человек)	54% (7 человек)
ОНР	42% (5 человек)	33% (4 человека)	25% (3 человека)
ФФН	-	10% (1 человек)	90% (9 человек)

Для проверки значимости различий диагностических данных мы провели попарное сравнение частоты встречаемости высокого уровня исследуемого показателя. Для этого был использован метод математической статистики угловое преобразование Фишера.

Результаты автоматического расчета

Группы	Высокий уровень	Низкий и средний уровни	Суммы
	Количество испытуемых	Количество испытуемых	
Группа 1	7 (54%)	6 (46%)	13 (100%)
Группа 2	3 (25%)	9 (75%)	12 (100%)

$\varphi^*_{\text{эмп}} = 1.499$. Полученное эмпирическое значение φ^* не достигает уровня диагностической значимости.

Результаты автоматического расчета

Группы	Высокий уровень	Низкий и средний уровни	Суммы
	Количество испытуемых	Количество испытуемых	
Группа 2	3 (25%)	9 (75%)	12 (100%)
Группа 3	9 (90%)	1 (10%)	10 (100%)

$\varphi^*_{\text{эмп}} = 3.389$. Полученное эмпирическое значение φ^* находится в зоне значимости при $p = 2.31$.

Результаты автоматического расчета

Группы	Высокий уровень	Низкий и средний уровни	Суммы
	Количество испытуемых	Количество испытуемых	
Группа 1	7 (54%)	6 (46%)	13 (100%)
Группа 3	9 (90%)	1 (10%)	10 (100%)

$\varphi^*_{\text{эмп}} = 2.023$. Полученное эмпирическое значение φ^* находится в зоне значимости при $p = 1.64$.

Таким образом, результаты обработки диагностических данных с помощью метода математической статистики указывают на статистически значимые различия по показателю «ориентировка в окружающем» между группами испытуемых 2 и 3 и группами 1 и 3.

Наиболее высокие показатели по результатам субтеста «ориентировка в окружающем» у испытуемых третьей группы (ФФН), самые низкие у испытуемых второй группы (ОНР).

Такой высокий результат дети с фонетико-фонематическими нарушениями, по нашему мнению, достигли благодаря систематическим занятиям с логопедом, которые включают в себя не только специальные логопедические комплексы заданий, но и общеразвивающие игры и упражнения. А в следствии того, что данная форма нарушенного развития затрагивает только произносительную и моторную сферу, а познавательная активность детей остается сохранной, такие занятия поспособствовали расширению запаса знаний об окружающем мире.

Низкие показатели у группы детей с ОНР связаны со спецификой данного нарушения. Трудности при ответах на вопросы у испытуемых возникали в следствии нарушения дифференциации таких понятий как времена года (осень, весна), место проживания (страна, город, улица) и непонимание самой грамматической конструкции некоторых вопросов, все это входит в структуру данного дефекта.

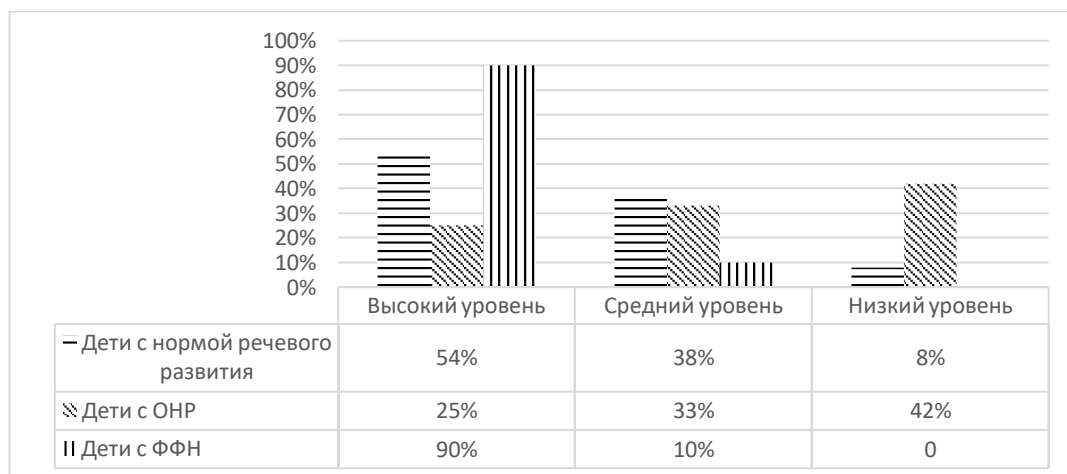


Рис. 1 Соотношение диагностических данных по субтесту «Ориентировка в окружающем»

Результаты диагностики отношения к школе

Группы	Низкий	Средний	Высокий
Норма	8% (1 человек)	38% (5 человек)	54% (7 человек)
ОНР	16% (2 человека)	42% (5 человек)	42% (5 человек)
ФФН	-	60% (6 человек)	40% (4 человека)

Проведение попарного сравнения частоты встречаемости высокого уровня показателя «отношения к школе» позволило проверить значимость различий в полученных диагностических данных в ходе исследования.

Результаты автоматического расчета

Группы	Высокий уровень	Низкий и средний уровни	Суммы
	Количество испытуемых	Количество испытуемых	
Группа 1	7 (54%)	6 (46%)	13 (100%)
Группа 2	5 (42%)	7 (58%)	12 (100%)

$\phi^*_{\text{эмп}} = 0.607$. Полученное эмпирическое значение ϕ^* не достигает уровня диагностической значимости.

Результаты автоматического расчета

Группы	Высокий уровень	Низкий и средний уровни	Суммы
	Количество испытуемых	Количество испытуемых	
Группа 2	5 (42%)	7 (58%)	12 (100%)
Группа 3	4 (40%)	6 (60%)	10 (100%)

$\phi^*_{\text{эмп}} = 0.082$. Полученное эмпирическое значение ϕ^* не достигает уровня диагностической значимости.

Результаты автоматического расчета

Группы	Высокий уровень	Низкий и средний уровни	Суммы
	Количество испытуемых	Количество испытуемых	
Группа 1	7 (54%)	6 (46%)	13 (100%)
Группа 3	4 (40%)	6 (60%)	10 (100%)

$\phi^*_{\text{эмп}} = 0.661$. Полученное эмпирическое значение ϕ^* не достигает уровня диагностической значимости.

Обработка диагностических данных с помощью метода математической статистики дала результаты, указывающие на отсутствие статистически значимых различий по показателю «отношение к школе» между 1, 2 и 3 группами испытуемых.

Такие показатели отношения к школе у детей обусловлены, по нашему мнению, адекватной оценкой и психологической подготовкой к обучению в школе, осуществляемой воспитателями и родителями дошкольников.

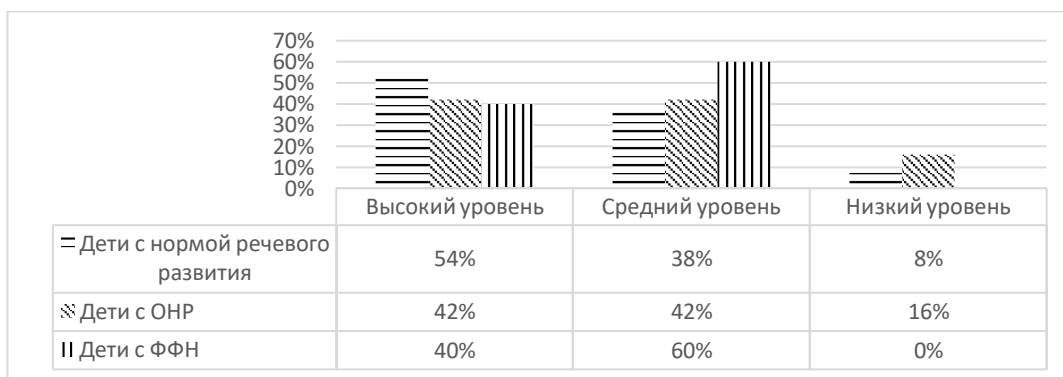


Рис. 2 Соотношение диагностических данных по субтесту «Отношение к школе»

Таблица 3

Результаты диагностики уровня понимания грамматически конструкций

Группы	Низкий	Высокий
Норма	31% (4 человека)	69% (9 человек)
ОНР	42% (5 человек)	58% (7 человек)
ФФН	30% (3 человека)	70% (7 человек)

С целью проверки значимости различий, полученных нами в ходе исследования диагностических данных, было проведено попарное сравнение частоты встречаемости высокого уровня показателя понимания грамматических конструкций.

Результаты автоматического расчета

Группы	Высокий уровень	Низкий уровень	Суммы
	Количество испытуемых	Количество испытуемых	
Группа 1	9 (69%)	4 (31%)	13 (100%)
Группа 2	7 (58%)	5 (42%)	12 (100%)

$\phi^*_{\text{эмп}} = 0.567$. Полученное эмпирическое значение ϕ^* не достигает уровня диагностической значимости.

Результаты автоматического расчета

Группы	Высокий уровень	Низкий и средний уровни	Суммы
	Количество испытуемых	Количество испытуемых	
Группа 2	7 (58%)	5 (42%)	12 (100%)
Группа 3	7 (70%)	3 (30%)	10 (100%)

$\phi^*_{\text{эмп}} = 0.57$. Полученное эмпирическое значение ϕ^* не достигает уровня диагностической значимости.

Результаты автоматического расчета

Группы	Высокий уровень	Низкий и средний уровни	Суммы
	Количество испытуемых	Количество испытуемых	
Группа 1	9 (69%)	4 (31%)	13 (100%)
Группа 3	7 (70%)	3 (30%)	10 (100%)

$\phi^*_{\text{эмп}} = 0.04$. Полученное эмпирическое значение ϕ^* не достигает уровня диагностической значимости.

Результаты обработки диагностических данных с помощью метода математической статистики указывают на статистически не значимые

различия по показателю «понимание грамматических конструкций» между 1, 2 и 3 группами испытуемых.

Распределение показателей подобным образом свидетельствуют о хорошем уровне развития данного аспекта речевого развития всех групп испытуемых.

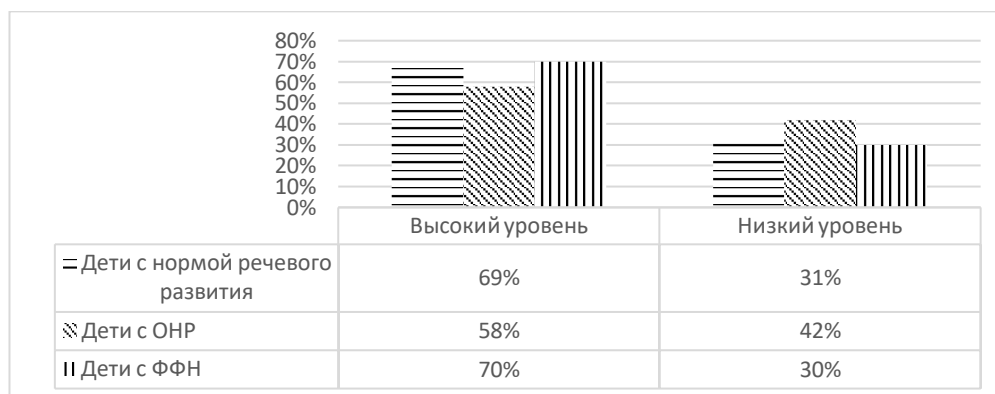


Рис 3. Соотношение диагностических данных по субтесту «Понимание грамматических конструкций»

Таблица 4

Результаты диагностики уровня понимания и выполнения словесных поручений

Группы	Низкий	Средний	Высокий
Норма	-	46% (6 человек)	54% (7 человек)
ОНР	16% (2 человека)	33% (4 человека)	51% (6 человек)
ФФН	-	10% (1 человек)	90% (9 человек)

Для проверки значимости различий диагностических данных мы провели попарное сравнение частоты встречаемости высокого уровня исследуемого показателя.

Результаты автоматического расчета

Группы	Высокий уровень	Низкий и средний уровни	Суммы
	Количество испытуемых	Количество испытуемых	
Группа 1	7 (54%)	6 (46%)	13 (100%)
Группа 2	6 (51%)	6 (49%)	12 (100%)

$\phi^*_{\text{эмп}} = 0.19$. Полученное эмпирическое значение ϕ^* не достигает уровня диагностической значимости.

Результаты автоматического расчета

Группы	Высокий уровень	Низкий и средний уровни	Суммы
	Количество испытуемых	Количество испытуемых	
Группа 2	6 (51%)	6 (49%)	12 (100%)
Группа 3	9 (90%)	1 (10%)	10 (100%)

$\phi^*_{\text{эмп}} = 2.165$. Полученное эмпирическое значение ϕ^* находится в зоне неопределенности.

Результаты автоматического расчета

Группы	Высокий уровень	Низкий и средний уровни	Суммы
	Количество испытуемых	Количество испытуемых	
Группа 1	7 (54%)	6 (46%)	13 (100%)
Группа 3	9 (90%)	1 (10%)	10 (100%)

$\phi^*_{\text{эмп}} = 2.023$. Полученное эмпирическое значение ϕ^* находится в зоне значимости при $p = 1.64$.

Результаты обработки диагностических данных с помощью метода математической статистики указывают на статистически неопределенно значимые различия по показателю «понимание и выполнение словесных поручений» между группами испытуемых 2 и 3 и статистически значимые различия между группами испытуемых 1 и 3.

Наиболее высокие показатели по результатам субтеста «ориентировка в окружающем» у испытуемых третьей группы (ФФН), самые низкие у испытуемых второй группы (ОНР).

Данные результаты объясняются сложностью понимания и усвоения грамматических конструкций среди категории детей с общим нарушением речи, а также нарушенной функцией планирования своей деятельности. У испытуемых с фонетико-фонематическим недоразвитием такое задание не

вызвало затруднений, так как специфика их речевого дефекта не включает в себя нарушение данного аспекта речевого развития, а занятия с логопедом поспособствовали развитию планирующей функции речи, что и дало такие высокие результаты.

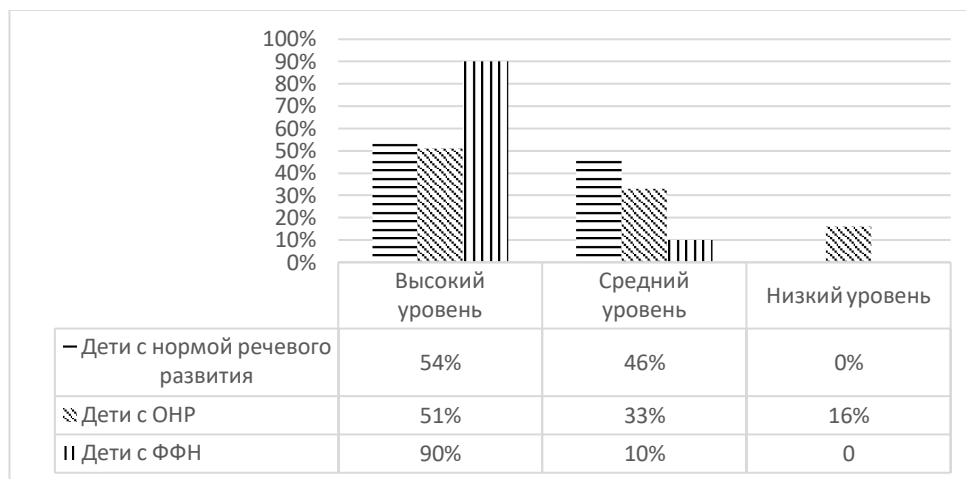


Рис 4. Соотношение диагностических данных по субтесту «Понимание и выполнение словесных поручений»

Таблица 5

Результаты диагностики уровня развития навыка образования
множественного числа имен существительных

Группы	Низкий	Средний	Высокий
Норма	8% (1 человек)	77% (10 человек)	15% (2 человека)
ОНР	42% (5 человек)	58% (7 человек)	-
ФФН	10% (1 человек)	80% (8 человек)	10% (1 человек)

Проведение попарного сравнения частоты встречаемости высокого уровня показателя «отношения к школе» позволило проверить значимость различий в полученных диагностических данных в ходе исследования.

Результаты автоматического расчета

Группы	Высокий уровень	Низкий и средний уровни	Суммы
	Количество испытуемых	Количество испытуемых	
Группа 1	12 (92%)	1 (8%)	13 (100%)
Группа 2	7 (58%)	5 (42%)	12 (100%)

$\phi^*_{\text{эмп}} = 2.101$. Полученное эмпирическое значение ϕ^* находится в зоне неопределенности.

Результаты автоматического расчета

Группы	Высокий уровень	Низкий и средний уровни	Суммы
	Количество испытуемых	Количество испытуемых	
Группа 2	7 (58%)	5 (42%)	12 (100%)
Группа 3	9 (90%)	1 (10%)	10 (100%)

$\phi^*_{\text{эмп}} = 1.775$. Полученное эмпирическое значение ϕ^* находится в зоне неопределенности.

Результаты автоматического расчета

Группы	Высокий уровень	Низкий и средний уровни	Суммы
	Количество испытуемых	Количество испытуемых	
Группа 1	12 (92%)	1 (8%)	13 (100%)
Группа 3	9 (90%)	1 (10%)	10 (100%)

$\phi^*_{\text{эмп}} = 0.193$. Полученное эмпирическое значение ϕ^* не достигает уровня диагностической значимости.

Обработка диагностических данных с использованием метода математической статистики дала результаты, которые находятся в зоне неопределенности по показателю «изменение существительных по числам» между группами 1 и 2 и группами 2 и 3.

Самые низкие показатели по результатам субтеста «изменение существительных по числам» у испытуемых второй группы (ОНР).

Полученные результаты в ходе исследования можно объяснить тем, что нарушение функции словообразования в речевом развитии детей с ОНР входит в структуру их речевого дефекта.

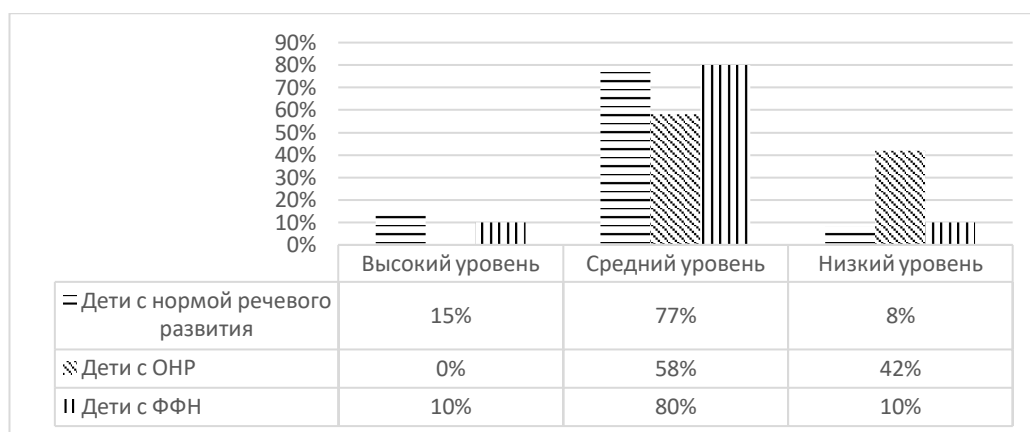


Рис 5. Соотношение диагностических данных по субтесту «Образование множественного числа имен существительных»

Таблица 6

Результаты субтеста «Рассказ по картинкам»

Группы	Низкий	Средний	Высокий
Норма	-	15% (2 человека)	85% (11 человек)
ОНР	16% (2 человека)	51% (6 человек)	33% (4 человека)
ФФН	20% (2 человека)	10% (1 человек)	70% (7 человек)

Мы провели попарное сравнение частоты встречаемости высокого уровня исследуемого показателя с целью проверки значимости различий диагностических данных.

Результаты автоматического расчета

Группы	Высокий уровень	Низкий и средний уровни	Суммы
	Количество испытуемых	Количество испытуемых	
Группа 1	11 (85%)	2 (15%)	13 (100%)
Группа 2	4 (33%)	8 (67%)	12 (100%)

$\phi^*_{\text{эмп}} = 2.76$. Полученное эмпирическое значение ϕ^* находится в зоне значимости при $p = 2.31$.

Результаты автоматического расчета

Группы	Высокий уровень	Низкий и средний уровни	Суммы
	Количество испытуемых	Количество испытуемых	
Группа 2	4 (33%)	8 (67%)	12 (100%)
Группа 3	7 (70%)	3 (30%)	10 (100%)

$\phi^*_{\text{эмп}} = 1.756$. Полученное эмпирическое значение ϕ^* находится в зоне неопределенности.

Результаты автоматического расчета

Группы	Высокий уровень	Низкий и средний уровни	Суммы
	Количество испытуемых	Количество испытуемых	
Группа 1	11 (85%)	2 (15%)	13 (100%)
Группа 3	7 (70%)	3 (30%)	10 (100%)

$\phi^*_{\text{эмп}} = 0.839$. Полученное эмпирическое значение ϕ^* не достигает уровня диагностической значимости.

В результате обработки диагностических данных с помощью метода математической статистики нами были выявлены статистически значимые различия по показателю «рассказ по картинке» между группами испытуемых 1 и 2.

Наиболее высокие показатели по результатам субтеста «рассказ по картинке» у испытуемых первой группы (норма речевого развития).

Низкие показатели по результатам субтеста «рассказ по картинке» у групп испытуемых с ОНР и ФФН говорит о недостаточном уровне развития навыка установления последовательности действий и способности дать логичное обоснование выстроенного плана деятельности.

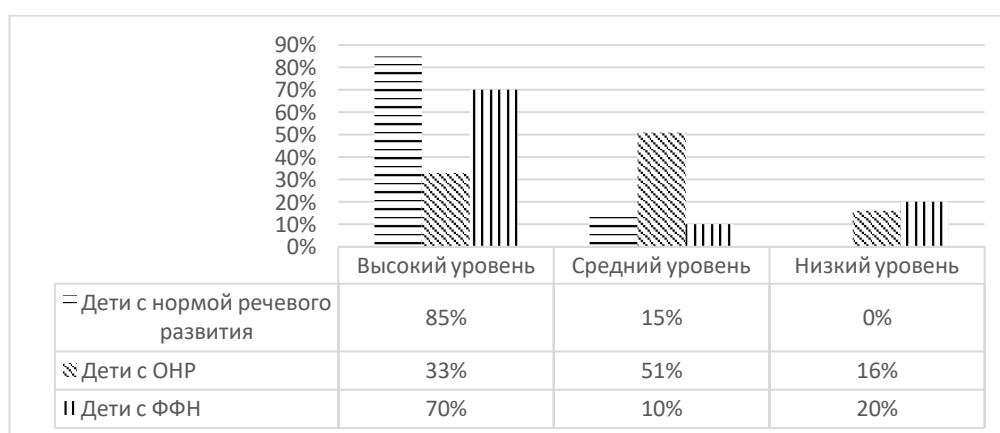


Рис 6. Соотношение диагностических данных по субтесту «Рассказ по картинкам»

Результаты диагностики по субтесту «Разрезные картинки»

Группы	Низкий	Средний	Высокий
Норма	-	15% (2 человека)	85% (11 человек)
ОНР	9% (1 человек)	33% (4 человека)	58% (7 человек)
ФФН	-	-	100% (10 человек)



Рис 7. Соотношение диагностических данных по субтесту «Разрезные картинки»

Рисунок 7 показывает соотношение результатов по субтесту «Собирание разрезных картинок». Отличный от других групп детей результат показали дети с ФФН, среди них все дети с первого раза с легкостью и удовольствием справились с поставленной задачей. Такой высокий результат, по нашему мнению, объясняется близким знакомством детей с подобной формой заданий, так как логопеды довольно часто применяют в своей коррекционной работе данный вид упражнения, для включения в ход занятия игровых элементов и отработке звукопроизношения по данному картинному материалу. Испытуемые с нормой речевого развития также все справились с данным субтестом, однако 15% не смогли собрать первый вариант разрезной картинки, им потребовалось дать упрощенный вариант, вероятно им не приходилось ранее сталкиваться с подобными заданиями. Среди детей с общим речевым недоразвитием 91% детей справились с заданием, но 33% потребовалось для его выполнения предъявление упрощенного варианта. И несмотря на то, что

всем детям данной группы было хорошо знакомы подобного рода задания из работы с логопедом, 9% детей не справились с субтестом вовсе, в результате чего можно сделать вывод о низком уровне развития у них наглядно-образного мышления, в частности таких его операций, как анализ и синтез.

Таблица 8

Результаты диагностики по субтесту «Рисунок человека»

Группы	Низкий	Средний	Высокий
Норма	8% (1 человек)	61% (7 человек)	31% (4 человека)
ОНР	42% (5 человек)	58% (7 человек)	-
ФФН	-	70% (7 человек)	30% (3 человека)

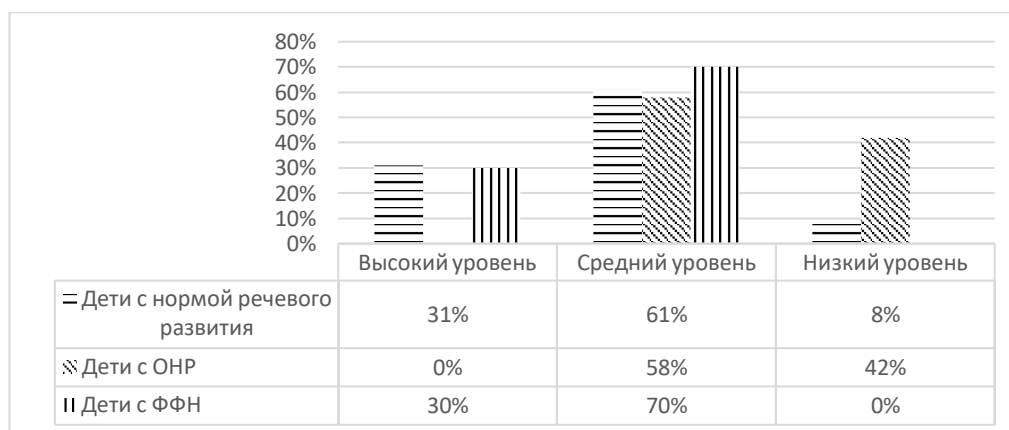


Рис 8. Соотношение диагностических данных по субтесту «Рисунок человека»

Результаты диагностики уровня развития образных представления при помощи субтеста «Рисунок человека» представлены на рисунке 8. Все дети с фонетико-фонематическими нарушениями показали высокий и средний уровень развития образного представления о человеке. Среди испытуемых с нормой речевого развития 92% также справились с поставленной задачей и показали высокий и средний результат по данному субтесту. Из ребят с ОНР только 58% выполнили задание, показав при этом средний уровень развития по данному направлению, остальные 42% испытуемых не смогли отобразить на рисунке необходимый минимум основных элементов в изображении, что

свидетельствует о низком уровне развития образных представлений о человеке.

Таблица 9

Результаты диагностики уровня развития мелких движений

Группы	Низкий	Средний	Высокий
Норма	8% (1 человек)	31% (4 человека)	61% (8 человек)
ОНР	16% (2 человека)	42% (5 человек)	42% (5 человек)
ФФН	20% (2 человека)	40% (4 человека)	40% (4 человека)

Для проверки значимости различий диагностических данных мы провели попарное сравнение частоты встречаемости высокого уровня исследуемого показателя.

Результаты автоматического расчета

Группы	Высокий уровень	Низкий и средний уровни	Суммы
	Количество испытуемых	Количество испытуемых	
Группа 1	8 (61%)	5 (39%)	13 (100%)
Группа 2	5 (42%)	7 (58%)	12 (100%)

$\phi^*_{\text{эмп}} = 0.997$. Полученное эмпирическое значение ϕ^* не достигает уровня диагностической значимости.

Результаты автоматического расчета

Группы	Высокий уровень	Низкий и средний уровни	Суммы
	Количество испытуемых	Количество испытуемых	
Группа 2	5 (42%)	7 (58%)	12 (100%)
Группа 3	4 (40%)	6 (60%)	10 (100%)

$\phi^*_{\text{эмп}} = 0.082$. Полученное эмпирическое значение ϕ^* не достигает уровня диагностической значимости.

Результаты автоматического расчета

Группы	Высокий уровень	Низкий и средний уровни	Суммы
	Количество испытуемых	Количество испытуемых	
Группа 1	8 (61%)	5 (39%)	13 (100%)
Группа 3	4 (40%)	6 (60%)	10 (100%)

$\phi^*_{\text{эмп}} = 1.032$. Полученное эмпирическое значение ϕ^* не достигает уровня диагностической значимости.

Результаты обработки диагностических данных с помощью метода математической статистики указывают на статистически незначимые различия по показателю «уровень развития мелких движений» между группами испытуемых 1, 2 и 3.

Наиболее высокие показатели по результатам субтеста «уровень развития мелких движений» у испытуемых первой группы (норма речевого развития).

Полученные диагностические данные свидетельствуют о недостаточном развитии мелкой моторики детей с нарушениями речи. Такие показатели развития мелкой моторики испытуемых с ОНР и ФФН так же объясняются ведущими дефектами данных категорий детей, что может отрицательно сказаться при освоении навыка письма в начальной школе.

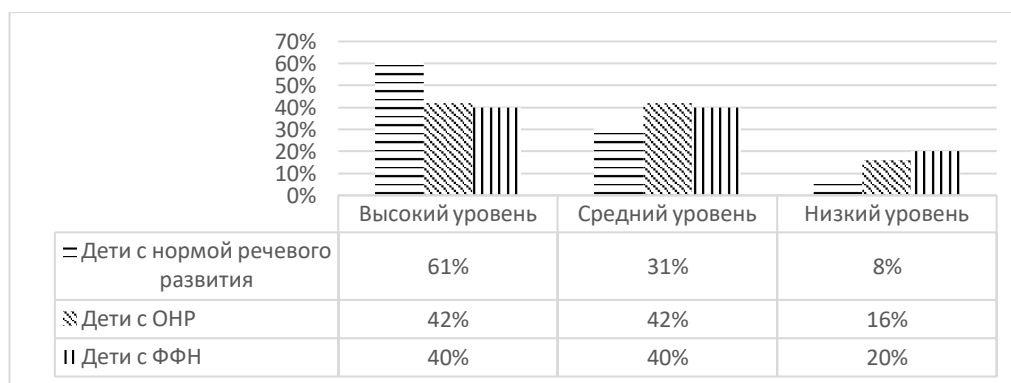


Рис 9. Соотношение диагностических данных по субтесту «Развитие мелких движений»

Таким образом, результаты проведенного исследования свидетельствуют о ряде особенностей готовности к школьному обучению детей с нарушением речи. Эти особенности проявляются в показателях ориентировки в окружающем, в уровне понимания сложных грамматических конструкций, нарушении функции образования множественной формы имен существительных, недостатках развития наглядно-образного мышления и недоразвитии мелкой моторики. Эти особенности характерны для детей с

общим недоразвитием речи. Дети с фонетико-фонематическим недоразвитием в большинстве случаев находятся на высоком уровне готовности к школьному обучению, за исключением развития мелкой моторики.

Выводы

Проведенное исследование было направлено на изучение особенностей готовности к школьному обучению у детей старшего дошкольного возраста с нарушением речи. Всего в исследовании приняли участие 35 детей дошкольного возраста, из них 22 ребенка с нарушением речевого развития 12 дошкольников с ОНР и 10 дошкольников с ФФН, составившие экспериментальную группу, а также 13 детей с нормой речевого развития, составивших контрольную группу.

Цель первого этапа работы заключалась в выявлении уровня готовности детей дошкольного возраста с нормой речевого развития к школьному обучению.

На втором этапе была проведена диагностика уровня готовности к обучению в школе у детей с нарушением речевого развития.

Третий этап заключался в количественном и качественном анализе полученных результатов. Результаты проделанной работы позволяют сделать следующие выводы:

1. Среди детей с общим недоразвитием речи наблюдается достаточно низкий уровень готовности к школьному обучению по нескольким показателям. Так у данной категории детей был выявлен низкий уровень ориентировки в окружающем, нарушение интеллектуальной сферы, и недоразвитие мелкой моторики рук.

2. Дети с фонетико-фонематическим недоразвитием в большинстве случаев находятся на высоком уровне готовности к школьному обучению. Такой уровень подготовки определяется рядом факторов: первый – специфика их нарушения не затрагивает познавательной сферы развития; второй – систематические логопедические занятия способствуют не только речевому, но и общему развитию ребенка. Однако у данных детей наблюдаются нарушения в моторном развитии, что может в дальнейшем сказаться на усвоении навыка письма.

3. Гипотеза частично подтвердилась в ходе исследовательской работы. Мы предполагали, что у детей с нарушением речевого развития будут выявлены нарушения зрительно-моторной координации, несоответствие интеллектуальной сферы возрастным нормам, нарушение формирования навыков контроля и саморегуляции. Однако такая закономерность была отмечена только у группы детей с общим недоразвитием речи, у детей с ФФН выявлены нарушения только в развитии мелкой моторики.

Таким образом, проблема готовности детей старшего дошкольного возраста к обучению в школе является актуальной, в особенности с общим недоразвитием речи.

Заключение

Данная работа посвящена исследованию готовности детей старшего дошкольного возраста с нарушением речевого развития к школьному обучению.

Можно сказать, что в работе были реализованы все задачи и достигнуты все поставленные цели.

В первой главе на основании теоретического анализа психолого-педагогической, логопедической и специальной литературы был сделан вывод о том, что речевое развитие ребенка существенным образом сказывается на готовности ребенка к школе. Подобного рода нарушения могут оказать влияние на дальнейшем усвоении навыков чтения и письма, а так, как данные навыки являются межпредметными, проблемы с ними могут повлиять и на общую успеваемость ребенка.

Однако помимо познавательной сферы, к компонентам школьной готовности так же относятся: внутренняя позиция школьника, личностная сфера и сфера деятельности и общения.

Во второй главе мы описали диагностическую работу, которая включала в себя исследование готовности к школьному обучению старших дошкольников с нарушением речевого развития и сравнительный анализ данных показателей с показателями готовности к школе детей с нормой речевого развития. В исследовании приняли участие 35 человек: 22 ребенка с нарушением речи (с ФФН 10 человек и с ОНР 12 человек), 13 дошкольников с нормой речевого развития.

Цель первого этапа работы заключалась в выявлении уровня готовности к школе детей старшего дошкольного возраста с нормой речевого развития. Нами была использована методика, разработанная А.Л. Венгером и С.А. Бугрименко, включающая девять субтестов.

Полученные данные в ходе исследования показали, что дошкольники с нормой речевого развития готовы к школьному обучению. У них было

выявлено только нарушение понимания сложных грамматических конструкций.

На втором этапе исследования, была проведена диагностика готовности к школьному обучению у детей с нарушением речевого развития, среди которых мы выделили две группы детей. Первую группу составили дошкольники с общим недоразвитием речи, во вторую группу вошли дети с фонетико-фонематическим недоразвитием.

Третий этап нашего исследования заключался в качественном и количественном анализе полученных результатов.

У детей с нормальным речевым развитием был выявлен средне-высокий показатель готовности к школьному обучению. У данной категории детей наблюдаются проблемы только в такой сфере умственного и речевого развития, как понимание сложных грамматических конструкций.

Интересными стали результаты, полученные в ходе анализа показателей готовности к школьному обучению среди детей с ФФН. Если в случае с детьми с ОНР наша гипотеза частично подтвердилась, так как у детей данной группы действительно были занижены результаты по некоторым показателям готовности к школе, среди которых: низкий уровень ориентировки в окружающем, проблемы в понимании сложных грамматических конструкций, нарушение функции образования множественной формы имен существительных, достаточно низкий уровень развития наглядно-образного мышления и недоразвитие мелкой моторики. Дети с фонетико-фонематическим недоразвитием в большинстве субтестов показали хорошие результаты, порой они справлялись с заданием даже лучше детей с нормой речевого развития. У детей с ФФН наблюдаются трудности только выполнении мелких движений.

Список используемых источников

1. Алексеева Л.Ю. Значение продуктивной деятельности для детей старшего дошкольного возраста // Дошкольное образование: опыт, проблемы, перспективы развития: материалы IX Междунар. науч.-практ. конф/ редкол.: О. Н. Широков [и др.]. - Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2016. - С. 176-178.
2. Арушанова А.Г. Дошкольный возраст: Формирование грамматического строя речи //Дошкольное воспитание. - 1993. - №9. - С. 58-65.
3. Венгер Л.А., Мухина В.С. Развитие внимания, памяти и воображения в дошкольном возрасте /Дошкольное воспитание. - 2006. - 608 с.
4. Долгова В.И., Попова Е.В. Инновационные психолого-педагогические технологии в работе с дошкольниками /монография. - М.: Издательство Перо, 2015. - 208 с.
5. Дубова. И.А. Продуктивная деятельность как средство развития дошкольников / И.А. Дубова. - Текст: непосредственный, электронный // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы X Междунар. науч. конф. - Самара: ООО "Издательство АСГАРД", 2017. - С. 38-40. - URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/212/11891/>
6. Дьяченко О.М. Особенности развития воображения умственно одаренных детей //Дошкольное воспитание. - 1993. - №8. - С. 46-51.
7. Дюжакова М.В. Продуктивная деятельность как средство развития дошкольника / М.В. Дюжакова, О.И. Лавлинская, А. В. Коломеец // Сборник материалов Ежегодной международной научно-практической конференции «Воспитание и обучение детей младшего возраста». - 2016. - С. 580-583.
8. Елагина М.С. Роль оценки взрослого в развитии детей // Дошкольное воспитание. - 1988. - №9. - С. 71-76.

9. Запорожец А.В. Психологическое изучение развития моторики ребенка дошкольника // Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста / Под ред. А.Н. Леонтьева, А.В. Запорожца. - М.,1995. - С. 112-122.
10. Кагермазова Л.Ц. Возрастная психология: электрон. учеб. 2016. - 276 с.
11. Каше Г.А. Подготовка к школе детей с недостатками речи. - М.,1985. - 207с.
12. Кириллова Г.О. воображении детей младшего дошкольного возраста в игре // Дошкольное воспитание. - 1973. - №12. - С. 35-40.
13. Кириллова Е.А. История становления системы инклюзивного образования в Российской Федерации // Инклюзивное профессиональное образование: материалы Всерос. науч.-практ. конф. (Челябинск, 21-22 нояб. 2014 г.) / отв. ред. М.В. Овчинников. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. ун-та, 2015. - С. 190-192.
14. Кольцова М.М. Ребенок учится говорить. - М.: «Сов. Россия», 1973. - 122с.
15. Короткова И.А. Современные исследования детской игры // Вопросы психологии. - 1985. - №2. - С. 163-167.
16. Логопедия: Учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / Под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. - 680 с.
17. Насибуллина А.Д., Польшина М.А. Психолого-педагогическое сопровождение дошкольников с общим недоразвитием речи в процессе подготовки к обучению в школе/ Казанский педагогический журнал. 2017. - №2. - С. 130-135.
18. Непомнящая Н.И. Формирование воли// Дошкольное воспитание. - 1963. - №9. - С. 36-41.
19. Общение и речь: Развитие речи у детей в общении со взрослыми / Под ред. М.И. Лисиной; Науч.-исслед. ин-т общей и педагогической психологии Акад. пед. наук СССР. - М.: Педагогика, 1985. - 208 с.

20. Особенности психологического развития детей 6-7-летнего возраста / Под ред. Д.Б. Эльконина, А.Л. Венгера; Науч.-исслед. ин-т. общей и педагогической психологии Акад. пед. наук СССР. - М.: Педагогика, 1988. - 136 с.
21. Поддяков Н.Н. Творчество и саморазвитие детей дошкольного возраста. Концептуальный аспект / Н.Н. Поддяков. - Волгоград: Перемена, 1995. - 48 с.
22. Пороцкая Е.Л. Ребенок: слово и его роль в развитии воображения// Дошкольное воспитание. - 1989. - №9. - С. 70-72.
23. Психология развития и возрастная психология: учебное пособие для студентов по направлению подготовки «Психология» / Автор-сост. Т.Г. Неруш / Саратовский государственный социально-экономический университет. - Саратов, 2013. - 196 с.
24. Развитие восприятия в раннем и дошкольном детстве / Под ред. А.В. Запорожца, М.И. Лисиной. М., 1986. - 304с.
25. Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста / Под ред. А.В. Запорожца. М., 1986. - 176 с.
26. Репина Т., Башлакова Л. Воспитатели и дети, их общение //Дошкольное воспитание. - 1989. - №10. - С. 63-65.
27. Сапогова Е.Е. Своеобразие переходного периода у детей 6 - 7 лет // Вопросы психологии. 1986. №4. - С. 36-43.
28. Семенюк Л.М. Хрестоматия по возрастной психологии: учебное пособие для студентов/Под ред. Д.И. Фельдштейна: издание 2-е, дополненное. - Москва: Институт практической психологии, 1996. - 304 с.
29. Специальная дошкольная педагогика: Учебное пособие/ Е.А. Стребелева, А.Л. Венгер, Е.А. Екжанова и др.; Под ред. Е.А. Стребелевой. - М.: Издательский центр «Академия», 2013. - 352 с.
30. Тропина Т.Д. К вопросу о проблеме готовности детей с общин недоразвитием речи к обучению в школе // Личность, семья и общество:

вопросы педагогики и психологии: сб. ст. по матер. XIII междунар. науч.-практ. конф. Часть III. - Новосибирск: СибАК, 2012.

31. Уманец Л.И. Роль самооценки в игровых отношениях дошкольников// Вопросы психологии. - 1987. - №4. - С. 61-67.

32. Урунтаева Г.А. Дошкольная психология: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. - 5-е изд., стереотип. - М.: Издательский центр «Академия», 2001. - 336 с.

33. Ушакова О.С. Развитие словесного творчества детей 6-7 лет //Дошкольное воспитание. - 1972. - №9. - С. 22-32.

34. Филичева Т.Б. и др. Основы логопедии: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Педагогика и психология (дошк.)» / Т.Б. Филичева, Н.А. Чевелева, Г.В. Чиркина. - М.: Просвещение, 1989. -223 с.

35. Цыркун Н.А. Развитие воли у дошкольников / Н.А. Цыркун. - Мн.: Нар. Асвета, 1991. -112 с.

Приложение

Таблица 1

«Результаты диагностики школьной готовности старших дошкольников»

Речевое развитие	№ п/п	Ориентировка в окружающем и отношение к школе		Умственное и речевое развитие				Образные представления		Мелкие движения
		Ориентировка в окружающем	Отношение к школе	Грамматические конструкции	Словесные поручения	Изменение сущ по числам	Рассказ по картинкам	Разрезные картинки	Рисунок человека	
Норма реч. раз-ия	1	+	+	+	+	+-	+	+	+-	+
	2	+-	+-	+	+-	+-	+	+	+-	+
	3	+	-	-	+-	-	+	+-	+-	+-
	4	+	+-	+	+	+-	+	+	+-	+
	5	+-	+	+	+	+	+-	+	+	+-
	6	-	+-	-	+	+-	+	+-	+-	+
	7	+-	+	-	+-	+-	+	+	-	-
	8	+	+	+	+-	+-	+	+	+	+-
	9	+	+-	+	+	+	+	+	+-	+
	10	+-	+	+	+	+-	+-	+	+-	+-
	11	+-	+-	-	+-	+-	+	+	+	+
	12	+	+	+	+	+-	+	+	+-	+
	13	+	+	+	+-	+-	+	+	+	+
ОНР	14	+	+	+	+	+-	+	+	+-	+
	15	+-	-	+	+	+-	+	+	+-	+
	16	-	+	-	-	-	+-	-	-	-
	17	-	+-	+	+	+-	-	+	-	+
	18	+	+	+	+	+-	+-	+	+-	+-
	19	-	+	-	+-	-	+-	+	-	+
	20	+-	+-	-	+-	-	+	+-	-	+-
	21	-	+-	-	+	+-	+-	+	+-	+-
	22	+	-	+	-	+-	+-	+	+-	-
	23	+-	+-	+	+-	+-	+-	+-	+-	+-
	24	+-	+-	-	+	-	+	+-	-	+
	25	-	+	+	+-	-	-	+-	+-	+-
ФФН	26	+	+	-	+	+-	+	+	+-	+
	27	+	+-	+	+	+-	+	+	+	-
	28	+	+-	+	+	-	+	+	+-	+
	29	+	+	-	+	+-	-	+	+-	+
	30	+	+-	+	+	+-	+	+	+	+-
	31	+	+-	+	+	+	+	+	+	+-
	32	+-	+-	+	+	+-	+	+	+-	+
	33	+	+	-	+	+-	-	+	+-	+-
	34	+	+	+	+-	+-	+-	+	+-	-
	35	+	+-	+	+	+-	+	+	+-	+-