Введение

Проблема целенаправленной подготовки к школе детей с нарушениями речи занимает значительное место в теории и практике специальной педагогики. Одним из важных направлений подготовки при этом следует считать развитие познавательной деятельности, которая становится основным видом деятельности школьника взамен игровой деятельности.

Проблемами подготовки старших дошкольников к школьному обучению занимались многие педагоги и психологи: Л.И.Божович, Л.А.Венгер, А.В.Запорожец, Е.Е.Кравцова, А.Н. Леонтьев, Н.Н.Поддьяков, Д.Б.Эльконин и др. При этом большинство исследователей считают важным формирование психологической и мотивационной готовности при переходе к учебной деятельности, что существенно влияет на успешность последующего обучения [10, 53].

На успешность обучения в школе существенно влияют определенные параметры психологического развития ребенка. Среди этих параметров наиболее важен уровень мотивационного развития ребенка, включающий познавательные и социальные мотивы обучения, соответствующее развитие произвольного поведения и интеллектуальной сферы [5].

В методической литературе установлено, что познавательная деятельность - это активная деятельность по использованию и приобретению знаний [16].

Познавательная деятельность характеризуется активностью позиции ребенка, как субъекта деятельности, выражающейся в способности видеть, ставить познавательные задачи, определять план действий, подбирать способы решения назначенной задачи, добиваться и анализировать результат.

В ходе познавательной деятельности развивается наглядное и логическое мышление, произвольное внимание, восприятие, память, творческое воображение.

Основным принципом организации познавательной деятельности дошкольников является принцип активности и осознанности в процессе получения знаний.

Развитие потребности и способности мыслить, активно преодолевать трудности при решении различных задач становится главной задачей познавательного развития ребенка.

Развитие навыков познавательной деятельности как средства подготовки к началу школьного обучения является чрезвычайно острой проблемой для детей с нарушениями речи.

Различные исследователи (И.Т.Власенко, Л.С.Волкова, А.Гермаковска, В.В.Ковалев, В.А.Ковшиков, Р.И.Лалаева, Р.Е.Левина, Е.М.Мастюкова, Е.Ф.Соботович, Т.Б.Филичева, Т.А.Фотекова, С.И.Шаховская) отмечают, что дети с нарушениями речевого развития значительно отстают от нормально развивающихся ровесников по уровню подготовки к учебной деятельности. В том числе наблюдаются нарушения мышления, памяти, внимания, зрительного и слухового восприятия, пространственных представлений, доминирует конкретность мышления, затруднения в освоении символической знаковой функции, несформированность мотивирующих компонентов деятельности, низкий уровень развития самоконтроля.

На основании анализа теоретических исследований в области особенностей развития познавательной деятельности дошкольников с нарушениями речи и их влияния на школьную готовность данной категории детей было принято решение провести экспериментальное изучение уровня развития познавательной деятельности в рамках готовности к школе детей с нарушениями речи.

Актуальность исследования в области развития познавательной деятельности дошкольников с нарушением речи обусловлена необходимостью определить направление, содержание и организационные формы коррекционно-педагогической работы, направленной на преодоление

негативного влияния речевой недостаточности на познавательное развитие в рамках подготовки детей данной категории к школе.

Гипотеза - предполагаем, что развитие познавательной деятельности у детей с нарушениями речи может быть улучшено в процессе реализации познавательно-исследовательского проекта, в ходе которого участники приобретают творческие, интеллектуальные и коммуникативные умения.

Цель исследования - выявление особенностей познавательной деятельности у старших дошкольников с нарушениями речи и проведение коррекционно-педагогической работы в процессе реализации познавательно- исследовательского проекта.

Объект исследования - особенности познавательной деятельности старших дошкольников с нарушениями речи.

Предмет исследования - пути изучения особенностей познавательной деятельности и процесс реализации познавательно-исследовательского проекта, направленного на развитие познавательной деятельности детей с нарушениями речи.

Задачи исследования:

изучение специальной литературы по теме исследования;

проведение констатирующего эксперимента;

выявление особенностей познавательной деятельности у дошкольников с нарушением речи;

развитие познавательной деятельности дошкольников с нарушением речи в процессе реализации познавательно-исследовательского проекта и исследование эффективности проведенной работы;

подготовка рекомендаций педагогам, воспитателям и родителям по развитию познавательной деятельности дошкольников с нарушением речи.

Методологическими основами исследования явились современные научные представления исследователей об основных закономерностях развития познавательной деятельности дошкольников в нормальных условиях и при наличии особенностей их речевого развития.

Методы исследования: Теоретические:

теоретический анализ работ в области общей и специальной педагогики и психологии;

Эмпирические:

наблюдение за спецификой проявления познавательной деятельности детей, не имеющих особенностей в развитии, и детей с нарушениями речи на занятиях, в режимные моменты и в свободное время;

беседы с педагогами воспитателями и родителями;

экспериментальное изучение познавательных процессов с помощью психодиагностических методик;

экспериментальное исследование с использованием технологии проектирования;

Математические:

обработка результатов экспериментальных исследований с помощью методов математической статистики.

Научная новизна

Выявлены некоторые новые особенности развития познавательной деятельности дошкольников с нарушениями речи при регулярных занятиях и в процессе реализации познавательно-исследовательского проекта. Определены и экспериментально обоснованы основные направления развивающего обучения.

Теоретическая значимость

В работе получили дальнейшее развитие научные представления о формировании познавательной деятельности как основы общего развития и успешной подготовки к школьному обучению детей с нарушениями речи.

Практическая значимость

Разработаны психолого-педагогические и методические рекомендации для педагогов, воспитателей и родителей по формированию познавательной деятельности при подготовке к школе детей с нарушениями речи.

Положения, выносимые на защиту:

Недостаточная сформированность познавательных процессов у дошкольников с нарушениями речи приводит к значительному отставанию при подготовке к школьному обучению.

Преодоление особенности развития данной категории дошкольников требует специальной разработки рекомендаций психолого-педагогической и методической работы.

Положительная динамика в формировании и развитии познавательной деятельности может быть обеспечена при использовании технологии проектирования в сочетании с регулярными занятиями в дошкольном образовательном учреждении.

Развитие познавательной деятельности у дошкольников с нарушениями речи может быть нивелировано с развитием познавательной деятельности их нормально развивающихся сверстников, но не исключает особенностей, которые необходимо учитывать при подготовке к школьному обучению.

Магистерская диссертация состоит из введения, трех глав, заключения, списка литературы.

Глава 1. Теоретические основы развития познавательной деятельности дошкольников

.1 Этапы становления познавательной деятельности нормально развивающихся дошкольников

Познавательная деятельность, как один из видов деятельности, включает в себя цель, мотив, способы условия, результат. Содержание этих компонентов познавательной деятельности состоит в следующем:

цель - получить новое знание, информацию;

мотив - определяется конкретной ситуацией (для продолжения или завершения работы, организации игры, реализации творческого замысла и т.д.);

способы - познавательные умения, способы действий;

условия - предметно-развивающая среда, способствующая достижению цели;

результат - новое знание (комплекс знаний).

В основе познавательной деятельности всегда лежит проблема, поэтому ее цель обусловлена решением возникших затруднений.

Мотив познавательной деятельности в дошкольном возрасте обусловлен потребностями другой, важной для ребенка деятельности, в первую очередь игровой.

Познавательный интерес является важным компонентом познавательной деятельности. Он представляет собой направленность на материал (игровой, экологический, математический и т.д.), связанную с положительными эмоциями и порождающая познавательную активность ребенка.

Дети - активные исследователи окружающего мира. Такая особенность предположительно заложена в них от рождения. И.М. Сеченов говорил о

«врожденном и весьма драгоценном свойстве нервно-психической организации ребёнка - безотчётном стремлении понимать окружающую жизнь». И.П. Павлов называл это свойство рефлексом. Под влиянием рефлекса ребёнок знакомится с качествами и свойствами предметов, устанавливает новые связи между ними. Предметно-исследовательская деятельность, присущая ребёнку уже с раннего возраста, способствует развитию и закреплению познавательного отношения к окружающему миру. После овладения речью детская познавательная деятельность переходит на качественно новую ступень. При помощи речи у детей обобщаются знания, формируется способность к аналитико-синтетической деятельности на основе не только непосредственного восприятия предметов, но и на основе представлений.

В раннем детстве у ребенка начинают появляться способы познавательной деятельности, которые способствуют обеспечению прослеживания собственной логики различных свойств предмета. После чего предмет может быть определен как элемент предметного содержания деятельности.

В раннем детстве у детей складываются воспринимающие системы, обеспечивающие отражение собственной природы предметов. С началом формирования практических действий развивается и второй этап познавательной деятельности - отражение предметов как элементов предметного содержания деятельности. Познавательная деятельность складывается из двух тесно связанных задач. Первая из них - сбор фактов о познаваемых объектах, а второй задачей становится обобщение этих фактов [36, 37].

В ходе познавательной деятельности ребёнок учится узнавать окружающий мир. Поэтому формирование познавательной деятельности становится основной функцией умственного воспитания детей дошкольного возраста, планомерного целенаправленного воздействия взрослых на умственное развитие детей с целью сообщения знаний, необходимых для разностороннего развития, для адаптации к окружающей жизни, формирования на этой основе познавательных процессов, умения применять усвоенные знания в деятельности [6].

Познавательные процессы - психические процессы, с помощью которых человек познает окружающий мир, себя и других людей. К таким процессам относятся: ощущения, восприятие, внимание, память, мышление и

воображение. Познание невозможно без речи и внимания. Умственное воспитание детей дошкольного возраста направлено на формирование познавательных мотивов, поэтому в качестве одной из задач выделяется воспитание любознательности и познавательных интересов [14].

Результатом познавательной деятельности, независимо от того, в какой форме познания она осуществлялась (с помощью мышления или восприятия), являются знания. Поэтому отдельной задачей является формирование системы элементарных знаний и явлений окружающей жизни [15].

Для полноценного умственного развития важно не только своевременное формирование познавательных процессов, но и их произвольность - умение сосредотачивать внимание на объекте познания, не отвлекаться, вовремя припоминать, не пасовать перед трудностями, не падать духом, если сразу не удаётся правильно решить практическую или умственную задачу.

При этом важным становится развитие речи, так как, овладевая речью, ребёнок пополняет свои знания о предметах, признаках, действиях и отношениях, выраженных в соответствующих словах. При этом он не только приобретает знания, но и учится мыслить, говорить про себя или вслух, то есть думать [1].

Все познавательные процессы связаны с общей структурой и функционированием когнитивной сферы ребёнка. Перед психологами и педагогами стоит особая задача: сформировать у детей не только ясные и чёткие знания, но и раскрыть перед ними расширяющие горизонты познания. Процессы экспериментирования играют важную роль, как во взаимодействии компонентов когнитивной сферы, так и в их обновлении и развитии. Именно такое строение и функционирование когнитивной сферы создаёт внутренние противоречия: единство устойчивости и неустойчивости, упорядоченности и беспорядка, лежащее в основе познавательного саморазвития детей. Структура когнитивной сферы складывается к пяти-шести годам. Н.Н. Поддьяков, в соответствии с изложенными выше принципами, разработал структуру мотивационно-потребностной сферы дошкольника. Центральное ядро в ней включает в себя устоявшиеся, стабильные потребности и мотивы, а вокруг него функционируют зарождающиеся новые потребности, ещё не нашедшие своего предмета. В такой активной поисковой деятельности детей возникают и развиваются новые мотивы деятельности. Совсем далеко, из центрального ядра намечаются психические образования, из которых затем разовьются принципиально новые потребности и мотивы личности ребёнка [36].

После овладения речью у детей познавательная деятельность поднимается на новую качественную ступень. С помощью речи обобщаются знания детей, формируется способность к аналитико-синтетической деятельности не только на основе непосредственного восприятия предметов, но и на базе представлений. Меняется характер общения ребёнка с взрослыми: значительное место начинают занимать личностные и познавательные контакты. Общаясь с родителями, другими членами семьи, педагогом ребёнок приобретает новые знания, расширяет свой кругозор, уточняет личный опыт.

Познавательный интерес ребёнка отражается в его играх, рисунках, рассказах, и других видах творческой деятельности. Взрослые должны обеспечивать условия для развития такой деятельности. Познавательный интерес и любознательность заставляют детей активно стремиться к познанию, искать способы удовлетворения жажды знаний [21].

Одним источником развития познавательного интереса старших дошкольников, выступает творческое начало в личности творческого человека. Творчество рассматривается как деятельность человека, создающего новые материальные и духовные богатства, обладающие общественной значимостью, где новизна и общественная значимость выступают основными критериями творчества [13].

Для обеспечения достаточно устойчивого интереса дошкольников необходимы следующие условия: формирование обогащенной предметно- пространственной среды, обеспечивающей возникновение и развитие интереса; организация познавательного поиска детей; вовлечение в выполнение творческих заданий; интеграция разнообразной деятельности; формирование у детей психологической установки предстоящей деятельности; создание проблемно-поисковых ситуаций; включение занимательности в содержание; стимулирование проявления положительно-эмоционального отношения ребёнка к явлениям, предметам и видам деятельности, использование адекватных средств и методов на каждом этапе формирования интереса [20].

На протяжении дошкольных лет ребёнок, посещающий детский сад, овладевает двумя категориями знаний. Первую категорию составляют те знания, которые он усваивает без специального обучения, в повседневной жизни, общаясь со взрослыми, сверстниками, в процессе игр, наблюдений. Они нередко хаотичны, бессистемны, случайны, а порой и искаженно отражают действительность. Более сложные знания, относящиеся ко второй категории, могут быть усвоены только в процессе специального обучения на занятии. На занятиях уточняются, систематизируются, обобщаются знания, которые дети приобретают самостоятельно.

В дошкольном возрасте деятельность ребенка отличается не только по видам и содержанию, но и по возможному влиянию на умственное развитие. В процессе разнообразной деятельности перед ребёнком возникают познавательные задачи, решая которые он приобретает собственный чувственный и практический опыт. Умственное воспитание дошкольников преимущественно осуществляется в ходе игровой деятельности. Участвуя в специально предложенных взрослыми подвижных, дидактических играх ребёнок может получить разнообразные знания, мыслительные операции, умственные действия. Творческие игры отражают впечатления детей об окружающей жизни, об усвоенных ранее знаниях. В процессе игры знания видоизменяются и поднимаются на новый уровень - соединяются с речевой деятельностью, а, следовательно, обобщаются, преобразуются, совершенствуются.

.2 Становление познавательной деятельности у детей с нарушениями речи

Психолого-педагогическая характеристика детей с нарушениями речи

Дети с нарушениями речевого развития - это категория детей с особыми образовательными потребностями, у которых наблюдаются значительные нарушения речи, оказывающие влияние на формирование различных сторон психики, при первично сохранном слухе и интеллекте.

Дети с общим недоразвитием речи имеют ряд психолого-педагогических особенностей, затрудняющих их социальную адаптацию. Неполноценная речевая деятельность отражается на формировании у детей сенсорной, интеллектуальной и аффективно-волевой сфер. Отмечается недостаточная устойчивость внимания, ограниченные возможности его распределения. Связь между речевыми нарушениями и другими сторонами психического развития проявляется также в специфических особенностях мышления. Обладая полноценными предпосылками для овладения мыслительными операциями, доступными их возрасту, дети отстают в развитии словесно- логического мышления, с трудом овладевают анализом и синтезом, сравнением и обобщением. Детям присуще отставание в развитии двигательной сферы - плохая координация движений, снижение скорости и ловкости при их выполнении. Наибольшие трудности выявляются при выполнении движений по словесной инструкции. Часто встречается недостаточная координация движений пальцев, кисти руки, недоразвитие мелкой моторики. У детей с тяжёлыми речевыми расстройствами отмечаются отклонения в эмоционально- волевой сфере. Им присущи нестойкость интересов, пониженная наблюдательность, сниженная мотивация, негативизм, неуверенность в себе, повышенная раздражительность, агрессивность, обидчивость, трудности в общении с окружающими, в налаживании контактов со своими сверстниками.

В исследованиях, посвященных изучению состояния мышления у детей, страдающих речевой патологией, подчеркивается, что у этих детей часто имеет место сложное сочетание нарушений речи и познавательной деятельности [7, 8, 9, 18, 19, 23, 24, 31, 42, 45]. Исследования, в основном, касаются детей, которые имеют тяжелые нарушения речи.

Исследователи высказывают различные мнения о состоянии речемыслительной деятельности у детей с речевыми нарушениями.

Отдельные авторы [3, 4] полагают, что недостаточность развития мышления у детей с тяжелой речевой патологией «первично» и влечет за собой расстройства в области формирования языковой способности.

Другие авторы [11, 26, 27, 28, 29, 30, 48, 49], считают, уровень развития мышления таких детей обусловлен наличием речевой патологии.

Р.Е.Левина [26] на основе анализа нарушенных и сохранных предпосылок речевых и неречевых психических функций у алаликов заключает, что на раннем этапе формирования речи детей первично преобладает одна какая-либо недостаточность в том или ином звене психических процессов (акустическом, оптическом, пространственном, мотивационном), которая закономерно определяет не только характер речевых нарушений, но и вторичного недоразвития познавательных возможностей. Получившее те же системные патологические изменения, что и речевые процессы, только на более высоком функциональном уровне, вторичное недоразвитие высших психических функций по своей внутренней структуре зависит, в первую очередь, от первичного нарушения, вызвавшего системное недоразвитие речи. Часто сходные по внешнему проявлению признаки, недоразвитие речи и нарушения развития познавательной деятельности качественно разнородны по своей психологической организации, которая зависит от природы и особенностей первичного нарушения.

У детей с моторной алалией наблюдаются некоторые особенности интеллекта: примитивизм, конкретность мышления, хотя в большинстве случаев эти дети имеют первично сохранный интеллект [44].

И.Т.Власенко отмечает специфически речевой характер недостаточности словесной памяти, которая по своему механизму первично связана с системным нарушением речи, а не с нарушением мышления.

Третья группа авторов считают, что мышление у детей с речевыми нарушениями сохранно [19, 34]. Одновременно некоторые из этих исследователей отмечают своеобразие отдельных сторон мышления, в том числе, замедленность темпа мыслительного процесса.

Исследования В.В.Ковалева [18], Е.М.Мастюковой [30] указывают на то, что интеллектуальные нарушения у детей с алалией имеют сложный характер. Возникающее в перинатальный период, локальное поражение речедвигательных зон коры головного мозга вызывает наряду с алалии психическое недоразвитие, что приводит к нарушению интеллекта как целостной познавательной деятельности. Интеллект у данной категории детей характеризуется низким уровнем общего развития, конкретно-наглядным способом мышления, недостаточно развитой способностью к активному самостоятельному творчеству, ограниченностью кругозора [18]. Нарушаются симультанный анализ и синтез, зрительно-пространственный гнозис, объем кратковременной и долговременной словесной памяти [23, 24, 52].

Патологические изменения затрагивают не только интеллектуальную сферу, но и всю личность в целом [3, 26]. Отмечаются инфантильность интересов, малая целенаправленность, отсутствие эмоциональной напряженности, повышенная истощаемость внимания, пониженный интеллектуальный и эмоциональный тонус.

Эти наблюдения подтверждаются и результатами исследований, проведенных Е.Ф.Соботович [42]. Исследовав особенности психического недоразвития детей с моторной алалией и умственной отсталостью, автор приходит к выводу, что отклонение в интеллектуальном развитии детей с моторной алалией включают в себя не только вторичное нарушение интеллекта, но и более замедленный темп психического развития в целом, вызванный органическими поражениями специфических речевых механизмов, а также избирательную недостаточность корковых психических функций и сторон поведения, обусловленную локальными поражениями коры головного мозга. У детей с моторной алалией обобщение и абстрагирование не достигают уровня нормально развивающегося ребенка, темп усвоения тех или иных закономерностей замедлен, мышление характеризуется ограниченной гибкостью и подвижностью, недостаточной осознанностью и доказательностью, что выявилось при выполнении не только вербальных, но и невербальных заданий. Тем не менее, в отличие от умственно отсталых детей, дети с моторной алалией могут устанавливать причинно-следственные связи, делать умозаключения, абстрагировать и обобщать на более высоком уровне.

Сравнение особенностей познавательной деятельности детей с алалией и детей с интеллектуальными нарушениями или имеющих задержку психического развития, показало, что при алалии замедленный темп мышления сочетается с избирательной недостаточностью отдельных психических функций, разницей в степени их сохранности. При ЗПР и интелектуальных нарушениях наблюдается диффузное нарушение всей интеллектуальной деятельности. Кроме того, отличительной особенностью интеллектуальных нарушений детей с алалией является несоответствие между развитием невербального и вербального мышления.

По мнению Е.Ф.Соботович, структура интеллектуальной недостаточности неоднородна по своему происхождению и обусловлена не только языковой неполноценностью, но и органическими поражениями мозга, вызывающими замедленный темп психического развития и избирательную недостаточность отдельных психических функций.

.3 Особенности развития познавательной деятельности у детей с нарушениями речи

Представленные в научных источниках результаты изучения особенностей познавательной деятельности детей, имеющих нарушение речи, свидетельствуют о том, что у этих детей речевое нарушение, как правило, влечет за собой нарушения интеллектуального развития: недостаточное развитие произвольного внимания, памяти, восприятия, словесно-логического мышления, плохое усвоение знаний и представлений, неустойчивость эмоционально-волевой сферы, неумение подчинять свои действия правилу [45]. Проблема разрешения вопросов коррекционного обучения детей с речевой патологией предполагает, с одной стороны, проведение сравнительных исследований, интеграции имеющихся предложений о ходе речевого и психического развития при различных вариантах нарушений когнитивной сферы, произвольных форм поведения, эмоциональных расстройствах с целью выделения детей с первичными формами речевой патологии. Разрешение вопроса о первичности или вторичности речевых расстройств в структуре искаженного развития имеет значение для обоснования методов межсистемной компенсации, имеющей чрезвычайно важное значение для реабилитации

аномального ребенка.

Улучшение обучаемости детей с нарушениями речи требует изучения следующих трех аспектов психической деятельности дошкольника, а именно: состояние когнитивных функций, коммуникативно-познавательные процессы (так называемое речевое поведение), мотивация и регуляторная сфера, а также эмоционально-поведенческие особенности личности. Указанные параметры существуют в сложной взаимосвязи, которая определяет успешность овладения знаниями и умениями, изучение которых позволит создать различные модели отклоняющегося от нормы развития на основе выявления качественного своеобразия познавательной деятельности [12].

В целом, существующие разногласия в понимании проблемы развития дошкольников с нарушениями речи выявляют необходимость дальнейших исследований состояния познавательной деятельности у детей с речевыми расстройствами. Однако это не снижает актуальности решения задач по подготовке дошкольников с нарушениями речи к обучению в школе.

.3 Теоретические основы формирования школьной готовности у старших дошкольников

Успешная подготовка к школе требует развития у дошкольника потребностей в получении знаний и новой информации. Пробуждение интереса к познанию становится залогом эффективности образовательной деятельности. Познавательный интерес включает три традиционно выделяемые функции процесса обучения: информационную, развивающую и воспитательную. Благодаря познавательному интересу и сами знания, и процесс их приобретения могут стать движущей силой развития интеллекта и важным фактором становления личности [39].

Развитие познавательного интереса во многом зависит от того, насколько ребёнок вовлекается в творческий исследовательский поиск.

В любой период развития ребенок находится в процессе познания мира: он думает, слышит, понимает речь окружающих, чувствует, говорит, делится своими ощущениями. Его способности получают развитие и совершенствуются в ходе активной познавательной деятельности.

Дошкольное детство является периодом познания и освоения мира человеческих отношений. Основным видом деятельности ребенка в этот период является игра. Моделируя ситуации сюжетно-ролевой игре, ребенок учится общению со сверстниками и с взрослыми.

Но дошкольное детство также и период творчества. По мере того, как ребенок овладевает речью, у него появляется воображение. Появляется у него и собственная особая логика мышления, подчиняющаяся развитию образных представлений. Это период первоначального становления личности, возникновения эмоционального предвосхищения последствий своего поведения, самооценки, усложнения переживаний, обогащение эмоционально- потребностной сферы новыми чувствами и мотивами. В этом возрасте происходит развитие внутренней позиции и самосознания [32].

Подготовка к школьному обучению предполагает прежде всего повышение уровня общего развития детей: укрепление здоровья,

стимулирование работоспособности, совершенствование мышления, познавательных интересов, воспитание определенных качеств личности, формирование элементов учебной деятельности (принятие учебных задач, осознание способов решения, умение планировать и контролировать свои действия, работать в соответствии с указаниями взрослого, в общем ритме) и т.п.

Наряду с этим в детских садах осуществляется специальная подготовка дошкольника к усвоению содержания тех предметов, которым он будет обучаться в начальных классах школы: проводятся занятия по грамоте и математике, которые не только дают возможность сформировать навыки счета, чтения, но и способствуют общему развитию ребенка.

В то же время психолого-педагогические исследования и практика показывают, что основное значение для подготовки к школе имеет общевоспитательная работа детского сада, направленная на всестороннее развитие ребенка - познавательное, социально-коммуникативное, речевое, физическое, художественно-эстетическое. Особое внимание при этом уделяется организации разных видов деятельности (игр, наблюдений в природе, образовательной деятельности, элементарного труда, конструирования, рисования и др.) с учетом, с одной стороны, психофизиологических особенностей дошкольников, а с другой, требований, предъявляемых школой к их развитию [37].

У старших дошкольников существенное изменение претерпевают познавательные потребности и мотивы. Исходной потребностью, в значительной мере определяющей как умственное, так и общее психическое развитие ребенка, является потребность в новых впечатлениях. С возрастом эта потребность усложняется количественно и качественно и к пяти годам выступает в форме потребности в новых, все более содержательных знаниях о предметах и явлениях окружающей действительности. Эту потребность удовлетворяет и развивает взрослый, который в процессе общения с ребенком передает ему новые знания, помогает с помощью проблемных ситуаций получить новые сведения, формирует новые познавательные умения (умение сравнивать предметы друг с другом, анализировать их, делать простые обобщения и выводы). Другой путь удовлетворения и развития данной потребности - собственная активная, преобразующая деятельность ребенка с предметами и явлениями. В ходе реальных преобразований предметов дети познают их скрытые свойства и связи. Здесь деятельность дошкольников выступает в форме своеобразного экспериментирования. Это самостоятельная деятельность детей, в которой ярко проявляется их инициатива и творчество. Данный процесс имеет серьезное значение, поскольку в нем ярко проявляются и формируются познавательные потребности дошкольников, происходит становление новых мотивов поведения [36].

Речевая готовность является важным компонентом готовности к школе. Результаты исследований таких ученых, как М.Е.Хватцев [48, 49], Р.Е.Левина [26], Р.И.Лалаева [22-25], Т.Б.Филичева, Г.В.Чиркина [46, 47, 51], А.В.Ястребова [54] и др. позволяют сделать вывод о том, что несформированность речевой деятельности в дошкольном возрасте закономерно приводит к нарушениям чтения и письма. Недостаточный уровень речевой готовности приводит к стойким и выраженным затруднениям при усвоении учебного материала, обусловливает недоразвитие регулирующей и коммуникативной функций речи.

Для общего недоразвития речи характерными признакам и являются: нарушение фонетико-фонематической стороны речи, лексико-грамматического строя и смысловой стороны речи. Это, в свою очередь, осложняет процесс подготовки дошкольников с общим недоразвитием к школе.

Нередко стойкое речевое недоразвитие у детей осложняется различными неврологическими, психопатологическими синдромами, страдают вегетативные функции. Поэтому проблемы обучения для них в новых условиях значительно возрастают. У таких детей отмечаются слабость мотивации, снижение потребности к речевому общению, своеобразие в формировании центральных психологических новообразований, в том числе и способность к произвольному общению с взрослым, т.е. способность действовать в рамках задания.

Дети, имеющие нарушения речи, не способны к длительной игровой деятельности, они упрямы, в отдельных случаях проявляется негативизм. У них отмечаются склонность к колебаниям настроения, переходы от импульсивного состояния к заторможенному [35].

Недостаточный уровень речевой готовности обусловливает стойкие и выраженные затруднения при усвоении учебного материала, а также недоразвитие регулирующей и коммуникативной функций речи. Комплексное диагностическое обследование детей дошкольного возраста с речевыми нарушениями, проведенное Л.С.Волковой и С.Р.Исмаиловой [9], позволило выделить и описать уровни речевой готовности данной категории детей к школе.

Первую группу составили дети с очень низким уровнем речевой готовности, не обеспечивающим возможность обучения в массовой школе.

Вторую группу - дошкольники, уровень речевой готовности которых был оценен как низкий. Дети этой группы могут освоить школьную программу, но только при условии дополнительной коррекционно-педагогической помощи.

В третью группу вошли дошкольники со средним уровнем речевой готовности, у которых выраженных и стойких затруднений в процессе усвоения дошкольной и школьной программы не отмечено.

Дети с высоким уровнем речевой готовности составили четвертую группу. Они успешно обучаются и усваивают программу массовой образовательной школы.

Исследования Р.Е.Левиной [26], Г.А.Каше [17] показывают, что у детей с патологией речи пассивный запас слов значительно преобладает над активным и переводится в актив крайне медленно. Они не используют имеющийся запас лингвистических единиц, не умеют оперировать им, что говорит о несформированности языковых средств, невозможности осуществлять спонтанно выбор языковых знаков и использовать их в речевой

деятельности. При ограниченности словарного запаса отмечается преобладание предметного словаря по отношению к другим частям речи, число глаголов составляет не более половины номинативного словаря. Ограничено использование прилагательных. У детей с общим недоразвитием речи отсутствует правильная группировка слов при их усвоении, лексика не точна по значению. Выявляются функциональные замещения с расширением значений слов, многочисленными взаимозаменами, недочеты при усвоении абстрактной лексики.

Замедление речевого развития, трудности в овладении словарным запасом и грамматическим строем в совокупности с особенностями восприятия обращенной речи ограничивают речевые контакты ребенка со взрослыми и сверстниками, препятствуют осуществлению полноценной деятельности общения [11, 40, 50].

Для многих детей с речевыми нарушениями характерна недостаточная выраженность познавательных процессов, нарушение и замедление приема и переработки сенсорной и речевой информации.

Как показывают исследования Е.М.Мастюковой [30], клиническое и психолого-педагогическое обследование детей с нарушениями речи не редко выявляют у них характерные нарушения познавательной деятельности в целом, обусловленные как самим речевым дефектом, так и низкой умственной работоспособностью.

Отмечается и своеобразие словесного мышления детей с общим недоразвитием речи. Им практически недоступно самостоятельное овладение языковыми обобщениями [30, 47].

В познании окружающей действительности первостепенная роль принадлежит ощущению (ощущение - отражение отдельных свойств предметов и явлений, непосредственно воздействующих на наши органы чувств) и восприятию (восприятие - отражение предметов и явлений, непосредственно воздействующих на органы чувств в целом, в совокупности свойств и признаков этих предметов и явлений), на основе которых, могут в

дальнейшем формироваться такие процессы, как память, воображение, мышление. Восприятие - результат сложной аналитико-синтетической деятельности. В исследовании установлено, что в акте восприятия начинается управление действием. Всякое восприятие включает двигательный (моторный) компонент (в виде ощупывания предмета, движения глаз, проговаривания и т.д.) Поэтому процесс восприятия рассматривают как перцептивную деятельность субъекта. Ряд исследователей, изучавших особенности речи и познавательной деятельности детей с речевой патологией, отмечают их трудности в овладении сенсорными навыками, которые сказываются на дальнейшем обучении [26]. Дошкольники с общим недоразвитием речи не владеют в одинаковой степени всеми необходимыми сенсорными эталонами, у них наблюдается отставание в формировании перцептивных действий, что в свою очередь сказывается на успешности называния тех или иных свойств объектов. Процессы восприятия у них замедлены, недостаточно избирательны, часто фрагментарны и не обобщены. Они затрудняются в обследовании предметов, выделении нужных свойств, а главное - обозначении этих свойств, словом. Недостаточность, дифференцированного слухового и фонематического восприятия, может стать в дальнейшем преградой для обучения ребенка грамоте. Готовность ребенка к обучению письму и чтению неразрывно связанно с возможностью осознавать звуковой строй языка, то есть умением услышать в слове отдельные звуки и их определенную последовательность. Обучение детей различать звуки ведет к развитию как внимания к звуковой стороне речи, так и слуховой памяти. Недостаточность процессов восприятия задерживает развитие всей познавательной деятельности ребенка.

Дети с нарушением речи допускают ошибки в определении пространственного положения предметов, затрудняются в целостном восприятии предмета и особенно его изображения. Так же они испытывают большие трудности в сравнении, сопоставлении, определении сходства и отличия между предметами.

Особенности развития высших психических функций, в том числе речи, у детей с речевыми нарушениями приводят к недостаточному уровню сформированности интеллектуальной готовности к школьному обучению.

Развитие навыков познавательной деятельности дошкольников чрезвычайно важно для дальнейшего обучения. Возрастающий объем знаний и необходимость компетентно ориентироваться в нем предъявляют новые требования и диктуют новые подходы к воспитанию подрастающего поколения. При этом на первый план выходит проблема развития способностей к активной познавательной деятельности.

.4 Современные средства коррекции и развития познавательной деятельности дошкольников с нарушениями речи

Коррекционно-развивающая задача предполагает преодоление недостатков познавательной деятельности: развитие понимания речи, речевого подражания, расширение пассивного и активного словарного запаса, лексико- грамматических структур, формирование связной речи, развитие сенсорного и интеллектуального потенциала, словесно-логического мышления.

Предложенная Г.А.Каше [17] система коррекционного обучения рассчитана для старших дошкольников с нормальным слухом и нормальным интеллектом, в картине недоразвития речи которых на первый план выступает несформированность ее звуковой стороны. Для этих детей характерна незаконченность процесса формирования фонематического восприятия. Недостаточность касается не только произношения, но и дифференциации звуков на слух. Несформированность фонематических представлений приводит к тому, что готовность детей рассматриваемой группы к звуковому анализу речи оказывается значительно слабее, чем у их нормально говорящих сверстников. Нередко наблюдается некоторое отставание в лексико- грамматическом развитии.

Обучение детей в соответствии с методикой Каше обеспечивает, с одной стороны, коррекцию дефекта, с другой - подготовку к овладению грамотой в объеме, предусмотренном программой для первого класса массовой школы.

В то же время в основу обучения положено развитие познавательной деятельности в связи с активным наблюдением. Речь идет о том, что процессу овладения детьми фонетической системой языка, ее лексическим составом и грамматической структурой придается осознанный характер. У детей развивается внимание к языку, способность к обобщениям в сфере языковых фактов.

Система коррекционной работы, разработанная Н.В.Нищевой [33], позволяет обеспечить развивающее обучение дошкольников, всестороннее развитие их интеллектуально-волевых качеств, дает возможность сформировать у детей все психические процессы и такие личностные качества, как креативность, любознательность, инициативность, ответственность, самостоятельность. Одной из основных задач автор считает овладение детьми самостоятельной, связной, грамматически правильной речью и навыками речевого общения, фонетической системой русского языка, элементами грамоты, что формирует готовность к обучению в школе. Другой задачей является формирование оптимистического отношения детей к окружающему миру. Это даст возможность ребенку свободно развиваться, обеспечит позитивное развитие а эмоционально-личностной и социальной сферах. Коррекционно-развивающие задачи направлены на различные аспекты развития дошкольников с нарушениями речи: речевое, познавательное, креативное, физическое, нравственное и трудовое.

В разделе «Познавательное развитие» автором предложены занятия, направленные на сенсорное развитие; развитие психических функций; ознакомление с окружающей действительностью; ознакомление с художественной литературой; развитие пространственных, временных и элементарных математических представлений.

Важным элементом коррекционной работы становится развивающая предметно-пространственная среда, которая позволяет осуществить сбалансированное чередование специально организованных занятий и свободной нерегламентированной деятельности детей.

Развитие познавательной деятельности в процессе подготовки к школе необходимо проводить комплексно. Все компоненты школьной готовности должны быть сформированы и развиты в той или иной степени. В процессе дальнейшего обучения в школе возможна компенсация некоторых менее развитых качеств другими, более развитыми. При этом полное отсутствие какого-либо из компонентов может отрицательно сказаться на успешности учебной деятельности.

Глава 2. Изучение особенностей развития познавательной деятельности дошкольников с нарушениями речи

.1 Организация и методика констатирующего эксперимента

Недостаточный уровень развития основных компонентов познавательной деятельности как показателей готовности к школьному обучению у детей с речевыми нарушениями может быть связан с индивидуальными особенностями развития, обусловленными спецификой имеющегося дефекта и формированием компенсаторных процессов, обеспечивающих возмещение недостатка информации.

Для определения особенностей школьной готовности детей с нарушением речи был проведен констатирующий эксперимент.

Целью исследования является экспериментальное выявление особенностей развития познавательной деятельности в рамках школьной готовности дошкольников с нарушениями речи.

Исходя из поставленной цели, были определены следующие задачи:

подобрать методики для определения уровня развития познавательной сферы в рамках школьной готовности дошкольников;

выявить подготовленность детей к школе в сфере познавательных психических процессов;

проанализировать результаты исследования. Были использованы следующие методы:

Изучение и анализ медицинской и психолого-педагогической документации;

Беседы с воспитателями и педагогами, работающими с дошкольниками;

Наблюдение за детьми в свободной деятельности, в режимные моменты и в процессе занятий;

Изучение психических процессов в рамках школьной готовности детей.

Изучение познавательных процессов в рамках школьной готовности детей.

В экспериментальном изучении школьной готовности участвовали две группы детей.

Экспериментальная группа - 40 детей с нарушениями речи, 6-7 лет, воспитанники подготовительной группы МАДОУ детский сад комбинированного вида № 54 «Аленушка» г. Химки (Приложение 1).

Сравнительная группа - 20 их нормально развивающихся сверстников, воспитанников подготовительной группы МАДОУ детский сад комбинированного вида № 54 «Аленушка» г. Химки (Приложение 2).

.2 Изучение и анализ медико-психолого-педагогической документации

На основании анализа медико-психолого-педагогической документации можно отметить следующее.

Общее недоразвитие речи (ОНР) отмечалось у 55% детей, причем у 22,7% из них диагноз осложнен дизартрией. Фонетико-фонематическое недоразвитие речи (ФФНР) диагностировано у 45% детей. Диагноз ФФНР у всех детей осложнен дизартрией.

По общему соматическому состоянию 20% детей экспериментальной группы являлись соматически ослабленными, часто болеющими, с нарушениями опорно-двигательного аппарата, что отрицательно сказывалось на психо-неврологическом состоянии и приводило к их быстрой утомляемости и низкой концентрации внимания.

По социальному статусу семьи, преобладали дети из полных семей (90%). По данным психолого-педагогической характеристики детей с нормальным развитием речи можно отметить, что у них также встречались случаи нарушения опорно-двигательного аппарата и общей соматической

ослабленности.

По социальному статусу семьи, также преобладали дети из полных семей (85%).

Корреляции между социальным статусом семьи и наличием дефекта не наблюдалось.

Сравнение клинико-психолого-педагогических характеристик позволил отметить, что изолированная патология речи встречается редко. Чаще всего наблюдается сочетанный дефект. Часть детей помимо патологии речи имели сопутствующие нарушения: соматическая ослабленность, нарушения опорно- двигательного аппарата. У дошкольников с нормальным развитием эти нарушения также встречаются.

Дефекты речи в сочетании с сопутствующими нарушениями несомненно затрудняют развитие познавательной сферы и подготовку к школьному обучению детей.

Беседы с воспитателями и педагогами, работающими с дошкольниками

Сведения, полученные из бесед с воспитателями и педагогами, работающими с дошкольниками, показали, что у детей, имеющих нарушения речевого развития, часто отмечается быстрая утомляемость на занятиях, потеря концентрации, снижение внимания. Большинство детей испытывает затруднения при общении, занятиях и игре в коллективе.

Такие же затруднения встречаются у детей с нормальным развитием, но в единичных случаях.

Нормально развивающиеся дети, в основном, с интересом выполняют задания педагогов и воспитателей, активно работают в коллективе. Утомляемость, снижение внимания, потеря концентрации наблюдаются иногда к концу занятия.

Воспитатели отмечали у детей с нарушениями речи высокий уровень тревожности и эмоциональной неустойчивости. Эмоциональное состояние детей без нарушений речи соответствовало норме.

Наблюдение за детьми в свободной деятельности, в режимные моменты и в процессе занятий

Наблюдение за детьми в свободной деятельности показали, что дети с нарушениями речи часто выбирают одни и те же игры. При игре со сверстниками неохотно делятся игрушками, чаще всего настойчиво требуют заинтересовавшую игрушку, не дожидаясь, пока она освободится.

Наблюдения в режимные моменты свидетельствуют, что дети с нарушениями речи в большинстве владеют основными навыками самообслуживания, чаще всего действуют в знакомых ситуациях самостоятельно: одеваются на прогулку, моют руки. С интересом включаются в разные виды активности, но могут потерять интерес из-за отвлекающих моментов. Часто требуют помощи воспитателя. Они обычно стараются поделиться своими успехами с взрослыми, чувствительны к одобрению со стороны взрослого.

Наблюдения в процессе занятий показали, что дошкольники с нарушениями речи предпочитают индивидуальные игры и занятия, с трудом удерживают внимание на предмете занятия, если воспитатель или педагог не обращается к ним лично.

Наблюдения за нормально развивающимися детьми показали, что они охотно играют и занимаются в коллективе. На занятии стараются выполнить задание педагога или воспитателя, даже если он обращается к коллективу, а не лично к ним. В свободной деятельности предпочитают игры и занятия в небольшой группе, легко переключаются на коллективную деятельность. Они владеют основными навыками самообслуживания, проявляют самостоятельность.

Обобщая приведенные данные, можно предположить, что у дошкольников с нарушениями речи наблюдается отвлекаемость, недостаточность внимания, сниженная инициативность и недостаточная социальная адаптация. Это позволило использовать полученные индивидуальные данные для дифференцированного изучения особенностей

познавательной деятельности в рамках школьной готовности детей с нарушением речи.

Изучение психических процессов в рамках школьной готовности

детей

Для экспериментального изучения психических процессов

использовались методики исследования особенностей познавательной деятельности Н.Я.Семаго, М.М.Семаго [41]. Краткая характеристика методик представлена в таблице 1.

Таблица 1. Методики исследования особенностей познавательной деятельности дошкольников

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Наименование методики | Цель | Анализируемые показатели |
| 1 Восприятие | | |
| Узнавание реалистических изображений (А.Р.Лурия) | выявление специфики зрительного восприятия; определения объема активного и пассивного словаря | возможности узнавания предметов и соотнесения более старых изображений с современными; -целостность или фрагментарность восприятия; познавательная стратегия узнавания; -необходимость помощи |
| Узнавание перечеркнутых изображений (фигуры Поппельрейтора) | выявление специфики зрительного восприятия | возможность узнавания перечеркнутых изображений; способность правильного выделения фигуры (устойчивость зрительных образов предметов); вариант направления обзора (слева направо, справа налево, хаотично или последовательно) |
| Наименование методики | Цель | Анализируемые показатели |
| Узнавание наложенных изображений | выявление специфики зрительного восприятия | доступность исполнения задания; фрагментарность восприятия; возможности выделения целостной фигуры; наличие агнозий; стратегия выделения изображений |
| Узнавание | выявление | - устойчивость зрительного |
| недорисованных | специфики | образа объекта; |
| изображений | зрительного | - возможность образного |
|  | восприятия | восполнения изображения; |
|  |  | - зависимость характера |
|  |  | ошибок восприятия от того, |
|  |  | правая или левая часть у |
|  |  | изображения не дорисована; |
|  |  | - фрагментарность |
|  |  | восприятия; |
|  |  | - анализ ошибок узнавания с |
|  |  | проекционной точки зрения |
| Буквенный гнозис | выявление | - возможность узнавания букв |
|  | особенностей | в различных шрифтах; |
|  | зрительного | - узнавание букв при |
|  | восприятия букв | зеркальном отображении; |
|  | (правильно, | - узнавание перечеркнутых и |
|  | неправильно и | наложенных букв |
|  | сложно |  |
|  | расположенные |  |
|  | буквы) |  |
| Наименование методики | Цель | Анализируемые показатели |
| 2 Внимание | | |
| Методика Пьерона- | исследования | - способность удержания |
| Рузера | устойчивости | инструкции и |
|  | внимания, | целенаправленной |
|  | возможностей его | деятельности; |
|  | переключения | - устойчивость, распределение |
|  |  | и переключение внимания; |
|  |  | - общее количество |
|  |  | заполненных фигур; |
|  |  | - динамика изменения темпа |
|  |  | деятельности (количество |
|  |  | заполненных фигур за |
|  |  | определенное время); |
|  |  | - общее количество ошибок; |
|  |  | количество ошибок за минуту |
|  |  | работы (динамика изменения |
|  |  | количества ошибок); |
|  |  | - распределение ошибок, их |
|  |  | количество в разных частях |
|  |  | листа |
| Найди отличия | исследование | - возможности удерживания |
|  | возможностей | целенаправленной |
|  | переключения и | деятельности; |
|  | распределения | - устойчивость, распределение |
|  | внимания, объема | и переключение внимания; |
|  | внимания | - количество найденных |
|  |  | отличий за определенное |
|  |  | время |
| Наименование методики | Цель | Анализируемые показатели |
| Корректурная проба | исследования | - темповые характеристики |
|  | устойчивости | деятельности; |
|  | внимания, | - устойчивость, распределение |
|  | возможностей его | и переключение внимания; |
|  | переключения, | - характер ошибок и их |
|  | особенностей темпа | количество (ошибки |
|  | деятельности, | пространственного, оптичес- |
|  | «врабатываемости» в | кого типа и т.п.); |
|  | задание, проявления | - динамика распределения |
|  | признаков утомления | ошибок в зависимости от |
|  | и пресыщения | темпа, этапа работы и |
|  |  | расположения на листе; |
|  |  | - наличие факторов утомления |
|  |  | или пресыщения |
| 3. Память | | |
| Запоминание 10 слов | исследование объема | - объем слухового и речевого |
| (А.Р.Лурия) | и скорости | запоминания; |
|  | слухоречевого | - скорость запоминания |
|  | запоминания | определенного объема слов; |
|  | определенного | - объем отсроченного |
|  | количества слов, | воспроизведения; |
|  | возможности и | - особенности мнестической |
|  | объема отсроченного | деятельности (наличие |
|  | их воспроизведения | литеральных или вербальных |
|  | (объема | парафазии и т.п.); |
|  | долговременной и | - особенности слухового, в |
|  | произвольной | том числе фонематического, |
|  | памяти) | восприятия. |
| Запоминание двух | исследование | - количество повторений, |
| групп слов | скорости и объема | необходимых для полного |
|  | слухоречевого | запоминания; |
|  | запоминания, | - возможности удержания |
|  | возможности | порядка слов; |
|  | удержания порядка | - наличие привнесенных слов |
|  | предъявляемого | и слов, близких по смыслу; |
|  | материала (словесно- | - наличие трудностей |
|  | логической и | избирательности мнестических |
|  | механической | следов; |
|  | памяти) | - наличие негативного |
|  |  | влияния групп слов друг на |
|  |  | друга |
| Наименование методики | Цель | Анализируемые показатели |
| 4. Мышление | | |
| Узнавание конфликтных изображений-нелепиц | исследование возможности критического анализа | возможности узнавания конфликтных изображений; понимание нелепости изображенных объектов; направление зрительного восприятия; тенденция работы слева направо или справа налево; стратегия анализа изображения; специфика и наличие чувства юмора |
| Простые невербальные аналогии | исследование возможности установления логических связей и отношений между понятиями | возможность выполнения задания до конца и удержания инструкции; доступность выполнения заданий по алгоритму; стратегия выявления ребенком логических связей и отношений между понятиями; оценка характера обучаемости ребёнка и объема необходимой помощи со стороны взрослого |
| Исключение предметов («Четвертый лишний») | исследование уровня обобщающих операций, возможности отвлечения, способности выделять существенные признаки предметов или явлений и на этой основе производить необходимые суждения | характер деятельности (целенаправленность, хаотичность и т. п.); доступность выполнения задания; характер ошибок при выделении признаков; характер рассуждений ребенка и уровень обобщающих операций; характер и объем необходимой помощи со стороны взрослого |
| Наименование методики | Цель | Анализируемые показатели |
| Понимание переносного смысла метафор, пословиц и поговорок | для исследования особенностей мышления: целе- направленности, критичности, возможности понимания скрытого смысла и подтекста | характер деятельности ребенка, доступность задания; уровень инетерпретации предлагаемых метафор, пословиц или поговорок; отвлекаемость, понимание переносного смысла); возможность принятия и объем необходимой помощи со стороны взрослого; критичность ребенка к результатам своей деятельности |
| 5. Пространственные представления | | |
| Понимание и употребление предлогов и слов, обозначающих пространственное взаиморасположение объектов | выявление трудностей в понимании и употреблении предлогов при анализе взаиморасположения объектов | - владение понятиями предлогами |
| Складывание разрезных картинок | исследования особенностей анализа и синтеза пространственного взаиморасположения частей целого изображения, способности соотнесения частей и целого и их пространственной координации | доминирование вида стратегии деятельности: хаотическая; метод «проб и ошибок»; целенаправленная; наглядно-образная |
| Наименование методики | Цель | Анализируемые показатели |
| 6. Речевое развитие | | |
| Понимание текста сказки | исследование особенности слухового восприятия, понимания, осмысления, запоминания текста | уровень развития импрессивной речи |
| Пересказ | исследование особенности слухового восприятия, понимания, осмысления, запоминания текста | уровень развития экспрессивной речи |

Количественный анализ результатов позволил установить уровень развития психических процессов: внимания, мышления, восприятия, памяти, пространственных представлений, речевого развития.

Изучение познавательных процессов в рамках школьной готовности детей

Исследование проводилось по следующим основным направлениям:

изучение познавательного интереса;

изучение мотивации познавательной деятельности;

изучение умения поставить цель при решении задачи.

Для экспериментального изучения познавательных процессов использовались представленные ниже методики.

Изучение познавательного интереса

Методика Барановой «Сказка» [2]

Цель: Выявление познавательного интереса у дошкольников.

Ход проведения. Ребёнку предлагалось прослушать сказку, но необходимо выбрать одну из четырёх: про яблоко, грушу, сливу и манго (последний предмет был незнаком ребёнку). Спрашивалось, какую сказку ребёнок готов послушать.

Обработка данных. Фиксировалось, выбрал ли ребёнок сказку о незнакомом предмете или проявил интерес к тому, что это такое.

Изучение мотивации познавательной деятельности.

Оценивалось в процессе наблюдения за деятельностью детей [55]. Инструкция. Построй по желанию что-либо из конструктора: домик,

гараж, поезд, вокзал и т.п.

Оценка результатов. Было проведено наблюдение за выполнением детьми задания, оценивалась их деятельность. Выраженность трех показателей мотивации (эмоциональная вовлеченность ребенка в деятельность; целенаправленность деятельности, ее завершенность; степень инициативности ребенка) оценивалась по четырехбалльной шкале (от максимальной выраженности качества - 4 балла - до 1 баллов - почти полного его отсутствия).

Уровни оценивания. Суммируя баллы по этим трем показателям, получились выводы об уровне развития мотивации к деятельности:

-14 баллов - очень высокий уровень развития; 10-12 баллов - высокий уровень;

-9 баллов - средний уровень; 4-6 баллов - низкий уровень;

-3 баллов - очень низкий уровень.

Познавательная мотивация. Методика прерывания процессов деятельности (Б.В. Зейгарник) [2]

Цель: Определение степени выраженности познавательной мотивации, её силы и устойчивости.

Проведение. Предлагались последовательно задачи непроблемного, а потом проблемного типа. В ходе решения проблемы, когда задача ещё не была решена, но ребенок уже заинтересовался процессом, деятельность приостанавливалась. Возврат к нерешенной задаче осуществлялся на основе познавательной мотивации.

Обработка данных. Оценивалось следующее: наличие интереса к решаемой задаче, отношение к попыткам приостановить деятельность, стремление к решению задачи.

Изучение умения поставить цель при решении задачи [56]

Проводилось по наблюдению за детьми, анализировался данный показатель, что позволило дать ему балловую оценку

балла.

Ребенок сам ставит цель, обнаружив необходимость работы, осознав значимость для себя или других.

балла.

Ребенок больше принимает постановку цели от взрослого, чем ставит её 2 балла.

Ребенок не ставит цели, но принимает цель, представленную взрослым, при помощи педагога осознаёт значимость и необходимость работы.

балл.

Ребенок принимает цель, представленную взрослым, но с большим трудом и при условии совместных действий, не рассуждает по поводу необходимости или значимости работы, соглашается с доводами.

Результат в 1 балл оценивался как низкий уровень развития умения поставить цель, 2 балла - средний, 3-4 балла - высокий

Результаты констатирующего эксперимента

По итогам констатирующего эксперимента были получены следующие результаты

Изучение психических процессов в рамках школьной готовности

детей

Результаты исследования восприятия у дошкольников представлены на

рисунке 1.



Рис.1. Уровень развития восприятия у дошкольников (%)

При выполнении заданий на восприятие дети проявляли интерес, особенно при узнавании наложенных изображений. Исследование уровня развития восприятия у детей с речевыми нарушениями показали, что большинство детей обладают зрительным восприятием в достаточной степени, при этом в редких случаях встречается фрагментарность восприятия. Трудности, в основном, возникали при узнавании старой формы телефонного аппарата и недорисованных инструментов (например, щипцы). Преобладание среднего уровня восприятия связано с относительной бедностью активного и пассивного словаря. При этом задания на буквенный гнозис вызвали минимальные затруднения в узнавании сложно расположенных букв, но большие сложности с их правильным называнием.

Дети из сравнительной группы испытывали меньшие затруднения с правильным называнием букв, у них наблюдается более богатый активный и пассивный словарь.

Результаты исследования внимания у дошкольников представлены на рисунке 2.



Рис.2. Уровень развития внимания у дошкольников (%)

Задания на внимание дошкольники из экспериментальной и сравнительной группы выполняли с интересом. Особенно им нравится задание «Найди отличия», при этом за ограниченное время (одна минута) дети обеих групп, как правило, находят не более 7-9 отличий из 10. У детей из экспериментальной группы иногда встречаются повторения. При выполнении задания по методике Пьерона-Рузера в экспериментальной группе наблюдалось, в основном средняя устойчивость внимания, на второй минуте 80% детей начинали работать, не сверяясь с образцом, но на третьей минуте у 40% детей снижался темп деятельности, и возникала утомляемость, ошибки появлялись к концу третьей минуты.

Дети из сравнительной группы также испытывали трудности к концу задания по методике Пьерона-Рузера, но в меньшем числе случаев.

Корректурная проба показала, что все дети знакомы с буквами и не испытывают трудностей в их идентификации. При этом в экспериментальной группе дети быстрее начинают проявлять признаки утомления, а дети сравнительной группы значительно быстрее «врабатываются» в задание.

Результаты исследования памяти у дошкольников представлены на рисунке 3.



Рис.3. Уровень развития памяти у дошкольников (%)

Задания на запоминание слов вызвало значительные затруднения только у четырех детей из экспериментальной и у одного ребенка из сравнительной группы. Дети из экспериментальной группы запоминали 10 слов медленнее, чем дети из сравнительной группы. Объём долговременной памяти в экспериментальной группе преимущественно находится на среднем уровне, в то время как в сравнительной группе преобладают дети с высоким объемом долговременной памяти.

Результаты исследования мышления у дошкольников представлены на рисунке 4.



Рис.4. Уровень развития мышления у дошкольников (%)

Все дети экспериментальной и сравнительной групп справились с заданиями на простые невербальные аналогии. Дети из экспериментальной группы испытывали затруднения в задании «Вишня-дерево». В задании

«Четвертый лишний» 50% детей экспериментальной группы хотя бы в одной из картинок допускали ошибки в выделении существенного признака. В понимании переносного смысла метафор, как правило, ошибок не встречалось у всех детей. Дети экспериментальной группы испытывали больше затруднений при толковании пословиц и поговорок.

В экспериментальной и сравнительной группах мала доля детей с низким уровнем развития мышления. При этом, в экспериментальной группе немного преобладает средний уровень (50%), а в сравнительной группе - высокий уровень развития мышления (60%).

Результаты исследования пространственных представлений у дошкольников представлены на рисунке 5.



Рис.5. Уровень развития пространственных представлений у дошкольников (%)

В понимании взаимного расположения объектов, употреблении предлогов и понятий большинство детей в обеих группах показало высокий результат. Наибольшие трудности возникали с понятиями «слева» и «справа». При складывании разрезных картинок превалирует наглядно-образная стратегия с предварительным примериванием. В задании с разрезными картинками дети из экспериментальной группы показали преимущественно средний по времени результат.

Большинство детей экспериментальной и сравнительной групп показали высокий уровень развития пространственных представлений, однако, в экспериментальной группе относительно высока доля средних разультатов.

Результаты исследования речевого развития дошкольников представлены на рисунке 6.



Рис.6. Уровень речевого развития дошкольников (%)

В заданиях, определяющих уровень речевого развития, проявились особенности речевых нарушений дошкольников экспериментальной группы. Все дети с интересом слушали сказку, хорошо осмысливали ее текст на слух. При пересказе дети из экспериментальной группы испытывали больше затруднений, чем дети из контрольной группы, часто им было удобнее воспроизвести запомнившиеся фразы наизусть, чем передать их смысл в других выражениях.

Исследование показало, что уровень развития импрессивной речи примерно одинаков у нормально развивающихся детей и у детей с речевыми нарушениями. При этом, по сравнению с нормально развивающимися детьми, у детей с нарушениями речи наблюдается отставание в развитии экспрессивной речи.

Изучение познавательных процессов в рамках школьной готовности детей

Результаты исследования познавательного интереса дошкольников представлены на рисунке 7.



Рис.7. Уровень познавательного интереса дошкольников (%)

При исследовании по методике «Сказка» большинство детей экспериментальной и сравнительной групп проявляли интерес к новому предмету.

Слушая сказку о незнакомом предмете, проявляли любопытство, задавали вопросы. В свободное время, занимаясь рисованием, пытались изобразить то, о чем услышали, фантазировали, придумывали продолжения сказки.

По совокупности наблюдений было отмечено, что уровень познавательного интереса в экспериментальной группе можно оценить на среднем уровне, в то время как в сравнительной преобладает высокий уровень познавательной активности.

Результаты исследования уровня мотивации познавательной деятельности представлены на рисунке 8.



Рис.8. Уровень мотивации познавательной деятельности дошкольников (%)

При выполнении задания построить объект из конструктора в сравнительной группе преобладает средний результат, в сравнительной - высокий. У большинства детей обеих групп при начале выполнения задания наблюдалась высокая эмоциональная вовлеченность, но в экспериментальной группе преобладает средний уровень целенаправленности и завершенности деятельности и средние показатели инициативности ребенка. В сравнительной группе по этим показателям более половины детей показали высокий результат. В экспериментальной группе дети при работе с конструктором быстрее теряли интерес к выполнению задания и отвлекались на другие объекты, часто начинали строить что-то новое, не закончив задуманное.

При исследовании по методике прерывания деятельности детям предлагались задачи на поиск выхода из лабиринта различной сложности, задачи на поиск различий в двух картинках, задания на поиск букв в тексте, задания на простые невербальные аналогии.

При прерывании процесса деятельности дети из экспериментальной группы проявляли менее выраженный интерес к нерешенной задаче, чем дети из контрольной группы. Они чаще отвлекались и не могли вспомнить ход решения. Они чаще проявляли негативное отношение к попыткам приостановить деятельность, но стремление к решению задачи у них быстро снижалось.

По совокупности наблюдений уровень мотивации познавательной деятельности в экспериментальной группе оценен на среднем уровне, в сравнительной группе преобладает высокий уровень мотивации.

Результаты исследования умения поставить цель представлены на рисунке 9.



Рис.9. Уровень развития умения поставить цель у дошкольников (%)

Наблюдения за детьми в режимные моменты и в свободной деятельности проводилось в ситуациях уборки в группе и на участке, строительства из конструктора, украшения группы к празднику.

Чаще всего дети из экспериментальной группы принимали цель, поставленную взрослыми, но осознавали необходимость и значимость работы. Дети из сравнительной группы значительно чаще могли поставить цель при обнаружении проблемы или задачи, выявить которую помогали взрослые.

Результаты исследования свидетельствуют, что в экспериментальной группе показатели познавательного интереса, мотивации познавательной деятельности и умения поставить цель, в основном, на среднем уровне. При этом в сравнительной группе основной уровень - высокий. Таким образом, недоразвитие речи негативно влияет на все направления познавательной активности и затрудняет подготовку к школе.

Выводы по результатам констатирующего эксперимента

Экспериментальное изучение уровня развития познавательных процессов у дошкольников проводилось различными методами: анализ медико-психолого- педагогической документации, беседы с воспитателями и педагогами, наблюдение за детьми в свободной деятельности, в режимные моменты и в процессе занятий, изучение уровня развития психических и познавательных процессов с использованием специальных методик.

Исследование особенностей развития познавательных процессов у дошкольников с нарушениями речи в сравнении с их нормально развивающимися сверстниками позволило установить, что недоразвитие речи негативно влияет на все компоненты познавательной деятельности и затрудняет подготовку к школе.

У детей с нарушениями речи снижены показатели развития внимания, памяти, восприятия, мышления, пространственных представлений. Для них характерна быстрая утомляемость, пониженная активность.

Ребенок с нарушениями речи проявляет невысокий познавательный интерес, у него снижена мотивация познавательного процесса, затруднена постановка цели при переходе от игровой к познавательной деятельности. Из-за особенностей развития познавательных процессов дошкольник с нарушениями речи ограничен в выборе способов познавательной деятельности. Результат его деятельности не достигается, это приводит к неудовлетворенности собой и отказу от дальнейших попыток. Он быстро теряет интерес к решению задачи и отвлекается на другие предметы.

Дошкольникам с нарушением речи требуется больше времени на выполнение задания, они тратят больше усилий при выражении своих мыслей в коммуникативных моментах. При выполнении заданий дети с нарушениями речи быстрее утомляются, снижается концентрация внимания. Это связано с тем, что из-за пониженного уровня развития импрессивной речи снижается общее количество получаемой информации и искажается ее качество. Такие дети при выполнении заданий эмоционально напряжены, чрезмерно критичны к своим ошибкам, плохо воспринимают прерывание в решении задачи, быстрее теряют интерес при возникновении трудностей.

В результате дошкольник с речевыми нарушениями не стремится сменить игровую деятельность, превалирующую в дошкольном детстве, на познавательную деятельность, необходимую при обучении в школе.

Таким образом, для успешной подготовки детей с нарушениями речи к школе необходима коррекционно-педагогическая работа, направленная на развитие всех познавательных процессов и компонентов познавательной деятельности. Прежде всего, следует повысить мотивацию ребенка и научить его ставить перед собой новую цель, а именно получение новых знаний, добывание новой информации.

Глава 3. Коррекционно-педагогическая работа по развитию познавательной деятельности при подготовке к школе детей с нарушениями речи

.1 Развитие познавательной деятельности детей с нарушениями речи в рамках проекта "Мы готовы к школе"

Коррекционно-педагогическая работа при подготовке дошкольников с нарушениями речи к школьному обучению должна быть направлена не только на формирование навыков, получение знаний и социальную адаптацию в коллективе. Не менее важно, используя приемы совместного решения задач, дать ребенку возможность самостоятельно овладеть процессами творческого поиска.

Средством для реализации сотрудничества детей и взрослых является проектная технология, представляющая собой комплексную деятельность, участники которой осваивают новые понятия о различных сферах жизни без постановки специально провозглашенной организаторами дидактической задачи. Основная функция проектирования заключается в формировании программы и выборе средств для дальнейших целевых действий [57].

В ходе осуществления проектом участники приобретают творческие, интеллектуальные, коммуникативные и методологические умения: умение генерировать идею, ориентироваться в информационном пространстве, вести диалог, отстаивать свою точку зрения, задавать вопросы.

Цель проекта - создать условия для раскрытия творческого и интеллектуального потенциала дошкольников, ориентируясь при этом на диалогическое взаимодействие детей, родителей и педагогов, способствуя самопониманию и саморазвитию всех участников познавательного процесса.

Задачи проекта:

сформировать у ребенка представление о себе, своей семье, школьном обучении;

создать условия для участия родителей в познавательной деятельности детей;

познакомить дошкольников с различными социальными объектами, их взаимосвязи и значению в жизни горожан;

формировать позитивное отношение к школе;

развивать творческие способности детей.

Основные методические принципы, положенные в основу проекта:

Принцип коммуникативности обусловливает познавательную деятельность дошкольников и предполагает целенаправленный, мотивированный характер их речевой активности, наличие взаимодействия между участниками проекта.

Принцип познавательной направленности, подразумевающий приобретение новых знаний и умений в ходе познавательной деятельности.

Принцип проблемности реализуется в процессе совместной деятельности детей и воспитателя по созданию и разрешению проблемных ситуаций: обсуждение ситуации, формулирование проблемы и поиск ее решения. Постановка проблемы побуждает к поиску нового знания.

Принцип вариативности группового взаимодействия предполагает различные формы совместной деятельности между группами детей, между группами, состоящими из детей и родителей, их взаимодействия с воспитателем. Многообразие форм сотрудничества способствует повышению мотивации познавательных процессов.

Принцип конструктивного сотрудничества воспитателя и родителей в совместной воспитательной деятельности позволяет постепенно передать часть управляющей роли воспитателя родителям.

Принцип социальной направленности обусловливает социальную адаптацию ребенка с нарушением речи в коллективе, для которого познавательная деятельность становится основной.

В структуре проекта можно выделить три этапа: подготовительный, основной и заключительный. В ходе подготовительного этапа проекта происходит его организация и планирование. Под основным этапом понимают непосредственное осуществление проекта. Заключительный этап - защита проекта, в ходе которой подводятся итоги проделанной работы и обсуждаются результаты.

На подготовительном этапе особое внимание уделяется выбору темы. Прежде всего, следует учесть интересы и познавательные потребности детей, так как это обеспечит мотивацию и осознанность их деятельности. Далее в рамках выбранной темы следует сформулировать для участников ряд заданий, при выполнении которых они должны получить новые знания или освоить новые действия. Задания должны соответствовать интеллектуальным возможностям дошкольников и вызывать потребность в поисках информации при помощи взрослых участников проекта.

Основной этап проекта включает коллективные и индивидуальные занятия в группе и тематические задания для выполнения детьми совместно с родителями. При этом важное место отводится коммуникативным процессам, помогающим освоению речевого материала, пополнению активного и пассивного словаря. На данном этапе воспитатель организует и координирует совместную работу различных групп и распределяет задания в зависимости от их сложности и контролирует степень вовлечения в проектную деятельность всех участников.

На последнем этапе проводится представление результатов проекта и его обсуждение. Участники проекта должны оценить результаты работы, решить, достигнута ли поставленная цель, определить, в каких направлениях можно проводить дальнейшие исследования. Заключительный этап проекта предусматривает дальнейшее творческое применение полученных знаний и навыков в познавательной деятельности при переходе к школьному обучению.

3.2 Технология осуществления проекта «Мы готовы к школе»

В осуществлении проекта участвовали 20 дошкольников с нарушениями речи, воспитанники одной группы ДОУ, их родители и воспитатели группы. Проект объединял единой темой ряд проектов, которые проводились параллельно небольшими группами детей совместно с родителями, а также ряд творческих фронтальных занятий, в которых одновременно участвовали все дошкольники экспериментальной группы. При этом участники проекта не прекращали участвовать в развивающих занятиях по программе ДОУ.

Другая группа из 20 дошкольников с нарушениями речи занималась только по программе ДОУ.

По доминирующему методу проект может быть определен как познавательно-исследовательский. Основным видом деятельности участников проекта является познавательная деятельность, однако, коммуникативные процессы сохраняли элементы игровой деятельности, присущей дошкольному возрасту. Кроме того, реализация проекта включала в себя элементы исследования.

Проект начался с подготовительного этапа.

Подготовительный этап - Выбор темы

На этом этапе педагог вместе с детьми выбирает тему для более глубокого изучения, составляет план познавательной деятельности. Один из способов - введение в тему с использованием модели «трех вопросов»:

Что мы знаем?

Что хотим узнать?

Как узнать?

Диалог с детьми, организованный педагогом способствует развитию ребенка в области познания собственных интересов, оценки имеющихся и приобретению новых знаний в свободной раскованной атмосфере и одновременно стимулирует развитие речевого аппарата.

Выбор темы «Мы готовы к школе» позволил обсудить с детьми, что они знают о жизни школьников, их занятиях, изучаемых предметах. В итоге обсуждения группа сформулировала темы для более узких проектов: «Моя семья»; «Дружба»; «Мы похожие - мы разные»; «Добро и доброта»; «Мы идем по городу». В рамках проекта было решено всей группой провести творческие фронтальные занятия на тему «Мы умеем задавать вопросы», «Мозговой штурм», игру «Хорошо-плохо».

Основной этап - Реализация проекта

На данном этапе основной задачей педагога становится создание в группе условий для осуществления детских замыслов. Деятельность ребенка на этом этапе способствует его разностороннему развитию, так как совершенствуются его психические функции, личностные качества, коммуникативные навыки, ускоряется речевое развитие.

Исследовательская активность участников проекта формируется за счет:

проблемного обсуждения, которое помогает выявлять новые вопросы;

использования операций сравнения и сопоставления;

проблемного изложения информации педагогом;

анализа и систематизации собранного материала.

Реализация проекта проводилась по выбранным темам. Дети с помощью родителей разыскивали сведения, материалы, фотографии, анализировали вместе с педагогом и готовили выступления для итогового занятия. Тема «Моя семья»

Цель: формирование у ребенка понятия «семья» Задачи:

формировать у детей представление о семье, предках, профессии родителей, их учебе в школе;

воспитывать у детей любовь и уважение к членам семьи, заботу о родных людях;

совершенствовать стиль партнерских отношений;

развивать коммуникативные навыки детей;

обогащать детско-родительские отношения опытом совместной творческой деятельности.

В процессе реализации исследования по данной теме дети узнавали у родителей и других родственников, где они родились и жили где и как они учились, чем занимались в жизни.

Отдельной темой был выделен поиск сведений о родственниках, которые участвовали в Великой Отечественной войне. При проведении тематического досуга, посвященного Дню победы, двое детей сделали сообщение о своих прадедушках, заслуживших боевые награды.

Тема «Дружба» [38]

Цель: формирование у детей понятий о дружбе. Задачи:

учить анализировать возможные конфликтные ситуации;

развивать мышление и эмоциональную устойчивость в сложных ситуациях;

формировать коммуникативные навыки и формы поведения в коллективе и в обществе;

научить снижать психоэмоциональное напряжение;

дать возможность каждому ребенку побыть в центре внимания;

анализ рассказов и сказок о дружбе.

В рамках темы родители читали детям дома рассказы и сказки о дружбе. В группе дети пересказывали сказки друг другу и обсуждали поведение героев. Во время свободных занятий был проведен конкурс рисунка на тему «Дружба крепкая не сломается»

Тема «Мы похожие - мы разные» [38]

Цель: способствовать объединению детей в группе. Задачи:

обучать элементам выразительных движений;

развивать произвольное внимание, мыслительные операции;

развивать умение ориентироваться в окружающем, понятийные представления.

На занятии дети рассказывали о своих увлечениях, высказывали сои суждения по темам, предложенным их товарищами или воспитателем. В ходе общего обсуждения решали, в чем их интересы схожи и чем различаются.

У детей формировалось понятие о том, что люди могут различаться в суждениях и увлечениях, но их могут объединять общие задачи, что следует уважать членов коллектива, в котором находишься.

Тема «Добро и доброта» [38]

Цель: формировать понятие доброты Задачи:

развивать чувство единства, эмоциональной поддержки;

обобщить представления о доброте и эмоциональных состояниях, которые соответствуют этому понятию;

научиться передавать эмоциональное состояние человека с помощью мимики, речи.

Дети вспоминали добрые дела, которые делали они или кто-то сделал для них, обсуждали, какие эмоции вызывают добрые дела. Была проведена игра «Я тебе подарю …». Родители прочитали детям дома часть повести (или всю повесть) Н.Носова «Незнайка в Солнечном городе», а в группе дети обсуждали поведение героев повести и рисовали «Как Незнайка совершал хорошие поступки».

Тема «Мы идем по городу»

Цель: создание условий для усвоения и закрепления знаний и навыков безопасного осознанного поведения на улицах города.

Задачи:

формирование и расширение знаний детей о правилах дорожного движения;

формирование сознательного отношения к соблюдению правил дорожного движения;

формирование понятий об учреждениях, которые действуют в городе, их взаимосвязи и влиянии на школьников и горожан.

Дети изучали с помощью взрослых правила дорожного движения, рисовали дорожные знаки, которые встречаются им по дороге в детский сад, в будущую школу, при путешествии по городу вместе с родителями. Каждую неделю, по желанию, кто-либо делал сообщение о том, где побывал с родителями в выходные.

Занятие «Мы умеем задавать вопросы» [43]

Цель: формировать основы аналитического мышления. Задачи:

формирование навыков задавать вопросы;

познакомить ребенка с многообразием задаваемых вопросов;

преодолеть нежелание задавать вопросы и отвечать на вопросы;

развитие внимания и памяти.

Дети брали интервью друг у друга, обсуждали, как правильно задавать вопросы и отвечать на них. На одном из занятий придумали и разыграли интервью со сказочными героями: с Колобком, с Красной Шапочкой, с Золушкой.

Занятие «Мозговой штурм» [43] Цель: научить детей генерировать идеи. Задачи:

побудить детей смело высказывать свои идеи на людях, помочь преодолеть робость;

развивать фантазию;

привить детям уважение к чужому мнению;

развивать умение работать в коллективе, слушать, не перебивая, анализировать.

На занятии детям дали задание: предложить идеи для спасения сказочных персонажей (Колобка, семерых козлят), для украшения новогодней елки, для подарка маме. Сначала дети высказывали любые идеи, а воспитатель их записывал. На следующем занятии воспитатель повторял записанные идеи, дети обсуждали их и выбирали самые удачные. Затем все вместе принимали решение.

Игра «Хорошо-плохо» [43]

Цель: показать детям, что в любом действии, предмете или событии есть и хорошие, и плохие стороны.

Задачи:

научить детей размышлять, анализировать, находить причинно- следственные связи;

показать детям, что можно найти хорошее в плохом и плохое в хорошем.

Детям предлагались сначала неприятные ситуации, в которых надо было найти что-то хорошее, а затем - приятные ситуации, в которых надо найти плохие стороны. Например, «Потерять игрушку хорошо, потому что могут подарить новую; получить подарок плохо, потому что подарок может не понравиться»

Заключительный этап - Презентация проекта

Для презентации проекта было проведено занятие «Мы готовы к школе», в котором приняли участие дети экспериментальной группы, их родители и воспитатели. На занятии дети представили стенды «Как учились наши родители», «Мы знаем правила дорожного движения», сценки «Как Незнайка совершал хорошие поступки», «Дружба крепкая не сломается», «Интервью с Красной Шапочкой» показали взрослым план спасения Колобка от лисы.

В процессе реализации проекта у детей отмечалось повышение мотивации и интереса к познавательной деятельности, улучшение общей работоспособности, развитие умения работать в коллективе. Улучшилось эмоциональное состояние на занятиях и во время игр. Расширились знания и представления детей об окружающем мире.

Для определения эффективности проведенной коррекционно- педагогической работы по развитию познавательной деятельности с использованием проектных технологий при подготовке детей к школе был проведен контрольный эксперимент.

Эффективность экспериментального обучения

Цель: оценить эффективность предложенной методики по формированию познавательной деятельности как основы общего развития и успешной подготовки к школьному обучению детей с нарушениями речи.

Для достижения цели были сформулированы следующие задачи:

определение изменения компонентов познавательной деятельности дошкольников с нарушением речи, участвующих в реализации познавательно- исследовательского проекта;

сопоставление результатов с показателями детей с нарушениями речи, обучающихся по программе детского сада;

выводы на основе результатов эксперимента.

При проведении контрольного эксперимента использовались адаптированные методики констатирующего эксперимента.

Обстановка, в которой проводился контрольный эксперимент, включала все необходимое для выполнения заданий. Были соблюдены санитарно- гигиенические условия проведения исследования.

В эксперименте было проведено сравнение результатов экспериментальной группы до и после проведенной коррекционно- педагогической работы, а также сравнение результатов экспериментальной и контрольной группы.

Результаты исследования свидетельствуют об улучшении в развитии всех компонентов познавательной деятельности в экспериментальной группе. Улучшилось восприятие, обогатился активный и пассивный словарь. Дети в значительной степени преодолели отставание в развитии восприятия, при этом в контрольной группе также наблюдается прогресс в развитии, но в несколько меньшей степени.

Повысилась устойчивость внимания, снизилась утомляемость, улучшилась память. Результаты контрольной группы показывают небольшое отставание от экспериментальной группы.

Речевое развитие у детей экспериментальной группы заметно улучшились как в части импрессивной речи, так и в части экспрессивной речи.

Сравнение показателей развития познавательных процессов в экспериментальной группе до и после реализации познавательно- исследовательского проекта и показателей развития познавательных процессов было проведено по методикам исследования познавательного интереса, уровня развития познавательной деятельности и умения поставить цель при решении задачи.

Результаты исследования познавательного интереса дошкольников с нарушениями речи после проведения коррекционно-педагогической работы представлены на рисунке 10.



Рис. 10 Уровень развития познавательного интереса у дошкольников с нарушениями речи (%)

Большинство детей экспериментальной группы проявляют интерес к незнакомым предметам, проявляют высокую активность, задавая вопросы в процессе рассказа. Сравнение наблюдений в экспериментальной и контрольной группах показывают преобладание высокого уровня развития познавательного интереса, но показатели в контрольной группе несколько ниже.

Результаты исследования уровня мотивации познавательной деятельности у дошкольников с нарушениями речи после проведения коррекционно-педагогической работы представлены на рисунке 11.



Рис. 11 Уровень мотивации познавательной деятельности у дошкольников с нарушениями речи (%)

При построении из конструктора дети из экспериментальной группы проявляли больший интерес и эмоциональную вовлеченность, возросла целенаправленность, завершенность деятельности и инициативность. При прерывании деятельности дети реагировали более спокойно, но охотнее возвращались к решению прерванных задач. Качественная оценка наблюдений показала, что экспериментальной и контрольной группе преобладают высокие показатели уровня мотивации познавательной деятельности, но результаты в контрольной группе несколько ниже.

Результаты исследования умения поставить цель у дошкольников с нарушениями речи после проведения коррекционно-педагогической работы представлены на рисунке 12.



Рис. 12 Уровень умения поставить цель у дошкольников с нарушениями речи (%)

После участия в реализации познавательно-исследовательского проекта дошкольники из экспериментальной группы стали проявлять большую активность при поиске задач и постановке целей. Возросло понимание значимости деятельности. Дети чаще стали сами предлагать познавательные проблемы и искать содействия взрослых при их решении.

Дошкольники из сравнительной группы также проявляют возросшее умение поставить цель, но в целом их показатели немного ниже, чем в экспериментальной группе.

В целом по результатам коррекционно-педагогической работы с использованием проектных технологий у дошкольников с нарушениями речи из экспериментальной группы улучшились показатели развития познавательных процессов. Наблюдается повышение познавательного

интереса, укрепление мотивации познавательной деятельности, развитие умения поставить цель при решении задач.

Улучшился эмоциональный фон в группе, возрос интерес к занятиям и к работе в коллективе. Дети выполняли задания с увлечением, проявляли творческую активность, взаимную поддержку, заинтересованность в хорошем результате и одобрении взрослых.

У детей экспериментальной группы улучшилось речевое развитие, повысилась самооценка, возросла мотивация к будущему обучению в школе.

Выводы по итогам экспериментального обучения детей с нарушениями речи

Осуществление проекта способствовало развитию у дошкольников с нарушениями речи основных познавательных процессов: познавательного интереса, мотивации познавательной деятельности, умения ставить цель при решении задачи.

Участие в проекте послужило эффективным средством развития познавательной деятельности и общего развития личности дошкольников с нарушениями речи. Дети стали более активными в общении со сверстниками, с родителями и воспитателями. Они более осмысленно и точно задают вопросы, не отвлекаются на посторонние предметы, реже теряют интерес в случае временных неудач.

У детей-участников проекта повысилась самооценка, эмоциональная устойчивость, сформировалось положительное отношение к обучению в школе, значительно пополнился запас сведений об окружающем мире, о городе, в котором они живут.

У дошкольников значительно улучшились коммуникативные навыки, умение высказывать свое мнение и прислушиваться к мнению других детей в группе. Сформировалось умение работать в коллективе, сотрудничать со сверстниками и с взрослыми при решении общих задач. Возросло уважение к позиции собеседника, сформировалось чувство собственной ответственности за предложенное решение.

Результаты контрольного эксперимента свидетельствуют о том, что коррекционно-педагогическая работа с использованием проектных технологий способствует развитию познавательной деятельности дошкольников с нарушением речи, как основы общего развития и успешной подготовки к школьному обучению.

.3 Рекомендации по развитию познавательной деятельности при подготовке к школьному обучению детей с нарушением речи

Развитие познавательной деятельности при подготовке дошкольников с нарушением речи к школе имеет огромное значение для их успешного перехода на следующий этап развития, в котором основным видом деятельности вместо игровой становится учебная. Рост познавательной активности и мотивации, формирование и развитие умения ставить задачи и находить их решение становятся основными компонентами обучения в школе Подготовка к новым требованиям, возросшей ответственности, к новой обстановке, к занятиям в коллективе должна облегчить становление школьника в начальный период обучения.

Для лучшей подготовки детей с нарушением речи к школьному обучению важно научить их самостоятельно и с помощью взрослых исследовать окружающий мир и общество. При этом рекомендуется, наряду с программным обучением, использовать проектные технологии, позволяющие вовлечь дошкольника в познавательную и исследовательскую деятельность, не ставя перед ним дидактических задач. Исследования показали, что занятия с использованием проектных технологий способствуют развитию мышления, внимания, воображения, памяти, самостоятельности, инициативности.

При организации занятий важно использовать сюрпризные моменты, одобрение, эмоциональную поддержку, новизну заданий, игр, доброжелательный тон. Особое внимание следует уделять коммуникативным моментам при обсуждении задания и результатов его выполнения.

Речь взрослого должна служить примером и быть образной, выразительной и эмоционально окрашенной. Взрослый должен доброжелательно относиться к ребенку. Необходимо в равной степени отмечать успехи и неудачи и соответственно их оценивать.

Ребенку следует предлагать те задания, с которыми он может справиться. Во время выполнения задания следует осуществлять эмоциональную поддержку, похвалу и одобрение. Это в большой степени будет влиять на развитие адекватной самооценки у ребенка.

При установлении режима дня для детей с нарушением речи, при регламентировании различных учебных нагрузок следует учитывать различные факторы: внешние условия, в которых приходится работать ребенку, общее состояние его организма, наличие других нарушений, а также ослабление организма вследствие перенесенных заболеваний.

Своевременная смена видов деятельности и обстановки может содействовать повышению работоспособности детей, позволяет предупредить развитие быстро нарастающего утомления.

При реализации проектных технологий воспитатели, педагоги и родители должны организовать процесс выбора темы, поиска материалов, презентации результатов, но не задавать задачи и не брать на себя их решение. В процессе реализации проекта роль взрослых участников видоизменяется от организатора до помощника и затем до зрителя. Очень важно поощрять инициативу детей , проявлять интерес к их предложениям.

Приведенные здесь рекомендаций могут быть основой для проведения коррекционно-педагогической работы с детьми, имеющими речевые нарушения. Соблюдения основных положений по работе с данной категорией детей, а также хорошее знание теоретических показателей развития психических функций в норме и их особенностей при нарушении речи, способствует получению наилучшего результата в подготовке детей к школьному обучению.

Заключение

В настоящее время увеличивается количество детей с нарушениями речи, отстающих в развитии, отмечается негативное влияние речевой недостаточности у дошкольников развитие познавательной деятельности, затрудняющее их подготовку к школьному обучению.

Дефектологи, воспитатели и родители детей с нарушением речи сталкиваются с проблемой выбора методической литературы для всесторонней подготовки детей к школе.

Данное исследование было направлено на выявление особенностей развития познавательных процессов у дошкольников с нарушениями речи. Изучалось развитие познавательных процессов, уровень познавательного интереса, мотивация познавательной деятельности, развитие умения постановки цели при решении познавательных задач.

Педагогический эксперимент состоял из трех этапов исследования:

констатирующего;

формирующего;

контрольного.

В ходе проведения констатирующего эксперимента были получены данные, показывающие, что у детей с нарушениями речи снижены показатели развития внимания, памяти, восприятия, мышления, пространственных представлений снижена мотивация познавательного процесса, затруднена постановка цели, понижена познавательная активность.

Полученные результаты исследования выявили необходимость проведения коррекционно-педагогической работы по развитию познавательных процессов и познавательной активности дошкольников с нарушениями речи. Для реализации коррекционно-педагогической работы была выбрана проектная технология, которая предусматривает комплексную деятельность по освоению новых понятий в различных сферах жизни без постановки дидактической задачи.

Для изучения эффективности коррекционно-педагогической работы был проведён контрольный эксперимент. Он показал повышение уровня развития познавательных процессов, познавательной активности, улучшения мотивации и умения поставить цель при решении задач.

Следовательно, актуальность и гипотеза данного исследования была подтверждена, задачи выполнены.

Основные результаты исследования могут быть обобщены в следующем.

Формирование и развитие познавательной деятельности имеют большое значение при подготовке дошкольников к школьному обучению. При этом решающими условиями успешного развития познавательной сферы дошкольника можно считать высокий познавательный интерес, мотивацию познавательной деятельности и умение поставить цель при решении задач.

Развитие познавательной деятельности дошкольников с нарушениями речи имеет свои особенности по сравнению с их нормально развивающимися сверстниками. Эти особенности могут быть компенсированы в процессе коррекционно-педагогической работы, осуществляемой в сочетании с обучением по программе детского дошкольного учреждения комбинированного вида.

В качестве одного из эффективных средств развития познавательной деятельности дошкольников с нарушением речи определен познавательно- исследовательский проект, осуществленный на основе комплексной деятельности по освоению знаний в различных сферах жизни без постановки воспитателями и педагогами специальной дидактической задачи.

В данной работе предложена и апробирована технология осуществления проекта в условиях детского дошкольного учреждения комбинированного вида. Установлены этапы подготовки и реализации проекта и определена роль взрослых участников проекта в организации и координации совместной деятельности.

Экспериментально подтверждена эффективность коррекционно- педагогической работы с использованием технологии проектирования как

средства развития познавательной деятельности дошкольников с нарушением речи при подготовке к школьному обучению.

Литература

Алексеева М.М., Яшина В.И. Речевое развитие дошкольника. М., 1999.

Баранова Э.А. Диагностика познавательного интереса у младших школьников и дошкольников, практикум по психодиагностике.М. Издательство «Речь» 2005г.

Белова-Давид, Р.А. Нарушение речи у дошкольников М.: Просвещение 1972 г.

Богданов-Березовский М. В. Положение глухонемых в России: с обзором современного состояния вопроса о восстановлении слуха у глухонемых.- СПб: Санкт-Петербургское Мариинское училище для глухонемых,1901.

Божович Л.И. Проблемы формирования личности. Избранные психологические труды. - Москва - Воронеж, 1997

Буре Р.С. Воспитание в процессе обучения на занятиях в детском саду. М., 1981.

Власенко, И. Т. Особенности словесного мышления взрослых и детей с нарушениями речи - М.: Педагогика, 1990. - 183

Власенко, И. Т. Особенности словесного мышления взрослых и детей с нарушениями речи М.: Педагогика, 1990.

Волкова Л.С., Исмаилова С.Р. Диагностика готовности к школьному обучению детей с речевой патологией. Дети с проблемами в развитии.- 2004.- № 1

.Генезис сенсорных способностей. Под ред. Л. А. Венгера. М.,

«Педагогика», 1976.

.Гриншпун Б.М. О принципах логопедической работы на начальных этапах формирования речи у моторных алаликов. в кн. Нарушение речи и голоса у детей Под ред. С.С. Ляпидевского и С.Н. Шаховской. - М., 1975.

.Гуменная, Г.С. Характеристика металингвистической готовности к обучению дошкольников с недоразвитием речи. Практическая психология и логопедия. Под ред. И.В. Прищепова. - 2007.

.Давыдов В.В. Проблема развивающего обучения. М., 1986. 14.Дубровина И.В., Данилова Е.Е., Прихожан А.М. Психология. Под ред.

И.В. Дубровиной. М., 2001.

.Запорожец А.В. Избранные психологические труды: в 2 т. М., 1986. 16.Игровое обучение детей 5-7 лет. Методические рекомендации/ Под

ред. Н.В. Ивановой. - М.: ТЦ Сфера, 2008.. - М.: ТЦ Сфера, 2008.

.Каше Г.А. Подготовка к школе детей с недостатками речи: Пособие для логопеда. М.: Просвещение, 1985.

.Ковалев В. В. Психиатрия детского возраста. Руководство для врачей.

М.;"Медицина" 1979

.Ковшиков В. А.Экспрессивная алалия. - М.: «Институт общегуманитарных исследований», В. Секачев, 2001

.Козлова А.С., Куликова Т.А. Дошкольная педагогика. М., 1998. 21.Кулайкова А. Н. Познавательное развитие детей дошкольного возраста

в контексте введения ФГОС ДО. Дошкольное образование в контексте реализации ФГОС: материалы областной заочной научно- практической конференции педагогов дошкольных образовательных организаций. 18 апреля 2014 г. Мурманск: ГАОУ МО СПО «МПК», 2014.

.Лалаева Р.И., Венедиктова Л.В. Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников.- СПб.,2001.

.Лалаева Р.И., Гермаковска А. Особенности симультанного анализа и синтеза у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи // Дефектология. - 2000. - №4.

.Лалаева Р.И., Гермаковска А. Предупреждение нарушений в овладении математикой у школьников: Профилактика дискалькулии: Учебно-методическое пособие. КАРО, 2007 г.

.Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя) СПб.: СОЮЗ, 1999

.Левина Р.Е. Нарушения речи и письма у детей. Избранные труды. М., Изд. Аркти 2005 год. 222 с.

.Логопатопсихология: учеб. пособие для студентов. Под ред. Р.И. Лалаевой, С.Н. Шаховской. Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС; Москва; 2011.

.Логопедия: Учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов. Под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998с.

.Ляпидевский С.С. Расстройства речи у детей и подростков. Москва.

.

.Мастюкова Е.М. Ребенок с отклонениями в развитии: ранняя диагностика и коррекция. М. «Просвещение», 1992

.Матасов Ю. Т. Психические процессы и свойства личности умственно отсталых детей. - Л., 1981.

.Мухина В.С. Возрастная психология. Феноменология развития. 10-е изд. М., 2006.

.Нищева Н.В. Программа коррекционно-развивающей работы в логопедической группе детского сада для детей с общим недоразвитием речи (с 4 до 7 лет).- СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2006

.Орфинская В.К. Принципы построения дифференцированной методики обучения алаликов на основе лингвистической классификации форм алалии. Развитие мышления и речи у аномальных детей. Ученые записки ЛГПИ им. А.И. Герцена. - Л., 1963.

.Пантелеева Л. А. Психологическая готовность к школьному обучению детей с речевыми нарушениями. Логопед 2004 №4, с.61

.Поддьяков Н. Н. Мышление дошкольника. М., «Педагогика», 1977.

Поддьяков Н.Н., Венгер Л.А., Беньова Т. и др. Подготовка детей к школе в СССР и ЧССР: Кн. для работников дошк. учреждений. Под ред. Л. А. Парамоновой.- М.: Просвещение; Братислава: Словац. пед. изд-во, 1989.

.Рябцева С.В., Спиридонова И.В.. Формирование психологической готовности к школе. Тренинговые занятия для детей старшего дошкольного возраста. - М.: «Скрипторий 2003», 2011.

.Савенков А.И. Маленький исследователь. Как научить дошкольников приобретать знания. Ярославль, 2002.

.Селиверстов В.И. Речевые игры с детьми. М.: Владос, 1994. - 344 с. 41.Семаго М.М., Семаго Н.Я. Диагностический альбом для исследования

особенностей познавательной деятельности. Дошкольный и младший школьный возраст. М., АРКТИ, 2014. 66с

.Соботович Е.Ф. Речевое недоразвитие у детей и пути его коррекции : (дети с нарушением интеллекта и моторной алалией). М.: Классикс стиль, 2003

.Тамберг Ю.Г. Развитие творческого мышления ребенка. -СПб.: Речь, 2002

.Трауготт Н.Н. Кайданова С.И. Нарушение слуха при сенсорной алалии и афазии М.,1975.

.Усанова, О.Н. Специальная психология: учебное пособие. Санкт- Петербург: Питер, 2006

.Филичева Т.Б., Чиркина Г.В. Подготовка к школе детей с общим недоразвитием речи в условиях специального детского сада. - М., 1991.

.Филичева Т.Е. Особенности формирования речи у детей дошкольного возраста. - М., 1999.

.Хватцев М.Е. Логопедия. - М., 1959.

.Хватцев,М.Е. Логопедия. Работа с дошкольниками. - М. - С.7-13 . - С. М.,2002

Хрестоматия по логопедии (извлечения и тексты): Учебное пособие для студентов высших и средних специальных педагогических учебных заведений. В 2 тт. Под ред. Л.С.Волковой и В.И.Селиверстова. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1997. 560 с, 656с.

.Чиркина Г.В. Программы дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушениями речи. - М.: Просвещение, 2009.

.Шипицына Л.М., Волкова Л.С., Крутикова Э.Г. Комплексное исследование мнестической деятельности младших школьников с речевой патологией в кн. «Логопатопсихология: учеб. пособие для студентов / под ред. Р.И. Лалаевой, С.Н. Шаховской»: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС; Москва; 2011

.Психология детей дошкольного возраста. Развитие познавательных процессов. Под. ред. А.В.Запорожца и Д.Б.Эльконина. Москва, Просвещение, 1964. 354 с.

Приложение 1

Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей с нарушениями речи

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | Имя | Возраст | Диагноз речевой патологии | Общее соматическое состояние | Статус семьи |
| 1. | Мария Б | 6 лет 5 мес. | ФФНР у ребёнка с дизартрией | норма | полная |
| 2. | Макарий В. | 6 лет 9 мес. | ОНР III ур. | норма | полная |
| 3. | Анастасия Г. | 6 лет 9 мес. | ФФНР у ребёнка с дизартрией | ослаблена | полная |
| 4. | Елизавета Г. | 6 лет 4 мес. | ФФНР у ребёнка с дизартрией | норма | полная |
| 5. | Илья Г. | 6 лет 4 мес. | ОНР III ур. | норма | полная |
| 6. | Мария Д | 6 лет 2 мес. | ОНР III ур. | норма | полная |
| 7. | Екатерина Ж | 6 лет 6 мес. | ФФНР у ребёнка с дизартрией | ослаблена | полная |
| 8. | Андрей И. | 6 лет 8 мес. | ОНР III ур. | ослаблен | полная |
| 9. | Никита И. | 6 лет 8 мес. | ОНР III ур. у ребёнка с дизартрией | норма | полная |
| 10. | Антонина К. | 6 лет | ОНР III ур. | норма | полная |
| 11. | Иван Р. | 6 лет 1 мес. | ОНР III ур. | норма | полная |
| 12. | Иван С. | 6 лет 6 мес. | ОНР III ур. у ребёнка с дизартрией | норма | неполная |
| 13. | Елизавета С. | 6 лет 4 мес. | ФФНР у ребёнка с дизартрией | норма | полная |
| 14. | Анастасия С. | 6 лет 3 мес. | ФФНР у ребёнка с дизартрией | ослаблен | полная |
| 15. | Варвара Ч. | 6 лет 9 мес. | ФФНР у ребёнка с дизартрией | норма | полная |
|  | Имя | Возраст | Диагноз речевой патологии | Общее соматическое состояние | Статус семьи |
| 16. | Кристина Т. | 6 лет 2 мес. | ФФНР у ребёнка с дизартрией | норма | полная |
| 17. | Марина Р. | 6 лет 7 мес. | ОНР III ур. | ослаблена | полная |
| 18. | Анастасия А. | 6 лет 1 мес. | ФФНР у ребёнка с дизартрией | норма | полная |
| 19. | Елизавета Л. | 6 лет 4 мес. | ОНР III ур. у ребёнка с дизартрией | норма | полная |
| 20. | Сергей П. | 6 лет 5 мес. | ОНР III ур. | норма | полная |
| 21. | Алексей Н. | 6 лет 2 мес. | ОНР III ур. | норма | полная |
| 22. | Артем К. | 6 лет 7 мес. | ФФНР у ребёнка с дизартрией | норма | полная |
| 23. | Никита Е. | 6 лет 1 мес. | ОНР III ур. | ослаблен | полная |
| 24. | Даниил У. | 6 лет 8 мес. | ФФНР у ребёнка с дизартрией | норма | полная |
| 25. | Дарья Ц. | 6 лет | ОНР III ур. | норма | неполная |
| 26. | Ульяна Х. | 6 лет 1 мес. | ОНР III ур. | норма | полная |
| 27. | Григогий К. | 6 лет 4 мес. | ОНР III ур. у ребёнка с дизартрией | норма | полная |
| 28. | Полина Ш. | 6 лет 6 мес. | ФФНР у ребёнка с дизартрией | ослаблена | полная |
| 29. | Екатерина Ц. | 6 лет 8 мес. | ОНР III ур. | норма | полная |
| 30. | Александра Г. | 6 лет 6 мес. | ФФНР у ребёнка с дизартрией | норма | полная |
| 31 | Андрей Е. | 6 лет 7 мес. | ОНР III ур. у ребёнка с дизартрией | ослаблен | неполная |
| 32 | Георгий Ф. | 6 лет 1 мес. | ФФНР у ребёнка с дизартрией | норма | полная |
|  | Имя | Возраст | Диагноз речевой патологии | Общее соматическое состояние | Статус семьи |
| 33 | Марина Д. | 6 лет | ОНР III ур. | норма | полная |
| 34 | Валерия Н. | 6 лет 6 мес. | ОНР III ур. | норма | полная |
| 35 | Екатерина П. | 6 лет 6 мес. | ОНР III ур. | норма | полная |
| 36 | Артем Ж. | 6 лет 5 мес. | ФФНР у ребёнка с дизартрией | норма | полная |
| 37 | Даниил У. | 6 лет 3 мес. | ФФНР у ребёнка с дизартрией | норма | полная |
| 38 | Яна С. | 6 лет 1 мес. | ФФНР у ребёнка с дизартрией | норма | полная |
| 39 | Анастасия Н. | 6 лет | ОНР III ур. | норма | неполная |
| 40 | Агата У. | 6 лет | ФФНР у ребёнка с дизартрией | норма | полная |

Приложение 2

Клинико-психолого-педагогическая характеристика нормально развивающихся детей

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | Имя | Возраст | Диагноз речевой патологии | Общее соматическое состояние | Статус семьи |
| 1. | Екатерина Л. | 6 лет 4 мес. | без изменений | норма | полная |
| 2. | Вячеслав Ж. | 6 лет 8 мес. | без изменений | норма | полная |
| 3. | Елизавета И. | 6 лет 9 мес. | без изменений | норма | полная |
| 4. | Андрей П. | 6 лет 3 мес. | без изменений | ослаблен | полная |
| 5. | Марина Ч. | 6 лет 5 мес. | без изменений | норма | полная |
| 6. | Полина У. | 6 лет 1 мес. | без изменений | норма | неполная |
| 7. | Максим Д. | 6 лет 7 мес. | без изменений | ослаблен | полная |
| 8. | Егор П. | 6 лет 6 мес. | без изменений | норма | полная |
| 9. | Денис Г. | 6 лет 5 мес. | без изменений | норма | полная |
| 10. | Елизавета Л. | 6 лет 2 мес. | без изменений | норма | полная |
| 11. | Марина Ш. | 6 лет 1 мес. | без изменений | норма | полная |
| 12. | Григорий Г. | 6 лет 6 мес. | без изменений | норма | полная |
| 13. | Анастасия Ф. | 6 лет 3 мес. | без изменений | норма | полная |
| 14. | Артем С. | 6 лет 4 мес. | без изменений | норма | неполная |
| 15. | Елизавета М. | 6 лет 1 мес. | без изменений | ослаблена | полная |
| 16. | Роман К. | 6 лет 2 мес. | без изменений | норма | полная |
| 17. | Даниил Х. | 6 лет 5 мес. | без изменений | норма | полная |
| 18. | Евгений К. | 6 лет 4 мес. | без изменений | норма | неполная |
| 19. | Алексей Г. | 6 лет 2 мес. | без изменений | норма | полная |
| 20. | Илья В. | 6 лет 3 мес. | без изменений | норма | полная |