## Содержание

Введение 2

Глава 1. Проблема интеллектуального и речевого развития в психологии 4

1.1 Основные подходы к изучению интеллекта в зарубежной психологии 4

1.2 Изучение мышления в отечественной психологии 8

1.3 Развитие мышления в дошкольном возрасте 11

1.4 Речевое развитие дошкольников 21

1.5 Взаимосвязь интеллектуального и речевого развития ребёнка 29

1.6 Речевые нарушения у детей 30

Глава 2. Исследование особенностей интеллектуального развития старших дошкольников с речевыми нарушениями 41

2.1 Организация и методы исследования 41

2.2 Результаты исследования интеллектуального развития старших дошкольников с нормальным речевым развитием и с речевыми нарушениями 47

2.3 Анализ полученных результатов 49

Заключение 55

Библиография 57

Приложение 60

## Введение

В соответствии с тенденциями общественного развития, обусловившими возникновение современной образовательной ситуации, когда в массовую школу приходит всё больше детей с проблемами развития, в том числе, с речевыми нарушениями, успешная деятельность образовательных учреждений становится немыслимой без квалифицированной всесторонней помощи детям.

В связи с интенсификацией интеграционных процессов в специальном образовании приоритетное значение имеет проблема адаптации детей с нарушениями речи к условиям общеобразовательной школы. Возрастает значимость разработок особых методических систем, которые смогли бы наиболее полно учесть особенности детей с речевыми нарушениями в дошкольном возрасте.

Известно, что речь тесно взаимодействует со всеми психическими функциями, становясь постепенно базой для развития мышления, влияет на развитие личности в целом. Поэтому столь важно комплексное (прежде всего, психологическое) обследование речи учащихся массовой средней школы, среди которых значительное число детей с недостаточной её сформированностью. Вместе с этим знание особенностей интеллектуального развития дошкольников с речевыми нарушениями позволит обеспечить теоретическую основу для создания более эффективных коррекционных логопедических программ, учитывающих комплексное взаимодействие развития высших психических функций ребёнка в онтогенезе, способствующих преодолению речевых трудностей дошкольника и формированию полноценной готовности к школьному обучению.

Исходя из вышесказанного, актуальность исследуемой проблематики несомненна.

Цель данной работы заключается в выявлении особенностей интеллектуального развития старших дошкольников с речевыми нарушениями.

Объект исследования: интеллектуальное и речевое развитие старших дошкольников.

Предмет исследования: особенности интеллектуального развития старших дошкольников с речевыми нарушениями.

Гипотеза исследования: интеллектуальное развитие старших дошкольников с различными речевыми нарушениями характеризуется определенной спецификой (по сравнению со сверстниками с нормальным речевым развитием).

Цель данного исследования конкретизировалась через постановку следующих задач:

провести теоретический анализ литературы по проблеме;

выполнить диагностику интеллектуального развития старших дошкольников с нормальным речевым развитием;

выполнить диагностику интеллектуального развития старших дошкольников с речевыми нарушениями;

осуществить сравнительный анализ интеллектуального развития старших дошкольников с нормальным речевым развитием и с речевыми нарушениями.

В ходе нашего исследования были использованы следующие методы:

теоретический анализ психолого-педагогической литературы по проблеме;

психодиагностический метод с применением следующих методик – методики экспресс-диагностики интеллектуальных способностей; картиночно-словарного теста; скринингового теста школьной зрелости;

методы математической статистики.

В качестве испытуемых в исследовании участвовали воспитанники подготовительных к школе групп детских садов "Ёлочка" и "Гнёздышко" города …(всего 30 человек)

## Глава 1. Проблема интеллектуального и речевого развития в психологии

## 1.1 Основные подходы к изучению интеллекта в зарубежной психологии

Проблема умственного развития, давно привлекавшая к себе внимание зарубежных учёных, в последние десятилетия исследуется особенно активно. В числе многочисленных определений интеллекта оперируют следующими: интеллект – это способность к обучению; способность к абстрагированию и установлению отношений; возможность давать ответы по критерию истинности; основная способность нервной системы к модификациям; биологический механизм, посредством которого эффекты от суммы стимулов собираются и дается объединённый поведенческий ответ; группа сложных умственных процессов, традиционно определяемых как ощущение, восприятие, ассоциирование, память, воображение, дифференциация, рассуждение и доказательство.

Ч. Спирмен считает, что высокий интеллект проявляется в любой деятельности, и трактует его как способность человека к приспособительной деятельности. Такой же позиции придерживались Э. Клапаред, А. Бине и др. Для Ж. Пиаже интеллект обнаруживается "в структурировании между средой и организмом", для Дж. Терстона и Ф. Вернона – это эффективное использование приобретенного опыта в нужной ситуации.

В зарубежной психологии интеллект нередко отождествляется со способностью к абстрагированию. Ф. Гальтон и Л. Термен, например, полагали, что высокоинтеллектуальные, абстрактно мыслящие люди превосходят всех других (в частности – средних) и в отношении сенсомоторных свойств, и в понимании существенных связей, и в адекватном реагировании на основе имеющегося у них опыта.

Обобщение многочисленных подходов к определению понятия интеллекта позволяет выделить две тенденции сущности понятия и структуры интеллекта, обусловивших две разные теории умственного развития ребёнка.

Первая теория – теория формальных дисциплин подтверждает возможность широкого переноса знаний, умений, навыков при усвоении школьных предметов, т.е. перенос непосредственно связывается с умственным развитием. Эту теорию представляли Ч. Спирмен, Л. Термен, Р. Кэттелл, Ф. Гальтон, Ф. Вернон и др.). Сторонники данного подхода утверждают, что в обучении любому предмету необходимо стремиться к выделению логической сути изучаемых явлений, к их обобщению.

В интеллекте, как в способности к абстрагированию и пониманию отношений, полагает Ч. Спирмен, всегда есть единая основа, в которой объединён целый ряд общих факторов, что имеет решающее значение для любой деятельности индивида. Среди таких общих факторов первым и основным, генеральным Ч. Спирмен выделяет умственную энергию (фактор "g"). Кроме фактора "g" существует общий фактор инерции, определяющий быстроту перехода от одной деятельности к другой (фактор "р") и фактор колебания энергии, характеризующий лёгкость её восстановления после определённой деятельности (фактор "о"). Это постоянные, коррелирующие между собой факторы, по которым можно судить об уровне развития и всех других факторов интеллекта. При тестовом испытании общие факторы как сугубо интеллектуальные, должны включаться во все тесты. В отличие от этого специфические (в т. ч. и неинтеллектуальные, такие, как мотивация, интересы, желание добиться успеха и др.) придают интеллекту окраску и своеобразие, поэтому их рекомендуется включать лишь в отдельные тесты. Ф. Вернон также выделял в интеллекте генеральный фактор и рассматривал его как общую познавательную способность человека, присущую только выдающейся личности, что всегда даёт ей, по сравнению с обычным средним человеком, возможность быть выше и во всех других видах деятельности, а не только в интеллектуальной. (6)

Вторая западная теория умственного развития основана на понимании интеллекта как совокупности отдельных независимых одна от другой способностей (Е. Торндайк, Л. Терстоун, Дж. Гилфорд и др.). Сторонники этой теории решительно отвергают идею общей основы интеллекта. Е. Торндайк выдвинул теорию тождественных элементов. В её основе лежит признание лишь очень ограниченного, узкого переноса, условием которого является наличие тождественных элементов в двух видах деятельности: в уже усвоенной и в новой, которую предстоит усваивать. Если в двух деятельностях нет "тождественных элементов", то переноса не будет.

Л. Терстоун обосновывает мультифакторную теорию. Согласно ей интеллект основывается на множестве не связанных между собой факторов – способностей. Каждая способность, по Терстоуну, имеет строго ограниченную сферу деятельности. Исследователь подразделяет эти способности на первичные и вторичные. К первичным автор относил вербальные, перцептивные и вычислительные способности. Именно они, по мнению Л. Терстоуна, определяют состав интеллекта. Поскольку эти способности не связаны, их надо изучать самостоятельными наборами тестов. Из 12 выделенных им способностей в экспериментальных исследованиях чаще всего подтверждается семь: словесное понимание, речевая беглость, числовой фактор, пространственный фактор, ассоциативная память, скорость восприятия, индуктивный фактор.

Наибольшего влияния из факторных теорий добилась, пожалуй, "кубическая" модель Д. Гилфорда. Он считал, что наши способности определяются тремя основными категориями: операциями, содержанием и продуктами. Среди операций в исходном варианте своей модели Гилфорд различал познание, память, дивергентное и конвергентное мышление и оценку, среди содержаний - образное, символическое, семантическое и поведенческое; среди продуктов - элементы, классы, отношения, системы, преобразования, предвидения.

Любая задача имеет тот или иной вид содержания, предполагает осуществление определенной операции, которая приводит к соответствующему продукту. Например, задача, где требуется получить слово, вставив гласные буквы в "з\_л\_в" (слово "залив"), разворачивается на символическом материале (буквы), связана с операцией познания и приводит к элементу в качестве продукта.

Среди категорий, выделенных Гилфордом, одна вызвала наибольший интерес у последующих исследователей. Речь идет об операции дивергентного мышления. По мысли Гилфорда, дивергентное мышление - это мышление в разных направлениях, при котором получается множество возможных решений, а не один правильный ответ. Например, в одном из тестов дивергентного мышления испытуемого просят за восемь минут перечислить все возможные способы употребления кирпича. Если испытуемый говорит, что из кирпича можно построить дом, амбар, гараж, школу, камин, аллею, то можно считать, что он обладает высокой беглостью ответов (много различных предложений), но низкой, гибкостью (все ответы однотипны). Субъект, обладающий высокой гибкостью, может перечислить, например, следующие варианты употребления: зафиксировать дверь, сделать груз для бумаги, заколотить гвоздь, сделать красную пудру, подложить под колесо машины, использовать как подставку для сковородки. Эти ответы различаются также по оригинальности: некоторые из них приходят в голову практически всем людям из одной социальной группы, другие - лишь единицам. Интерес к проблеме дивергентного мышления определялся тем, что оно рассматривалось Гилфордом как основной компонент творческих способностей.Е. Торранс, последователь Гилфорда, разработал тест креативности, который является довольно популярным, в том числе в нашей стране.

В настоящее время в англо-американской психологии сосуществуют обе теории. Дж. Френч, Дж. Гилфорд увеличивают количество множественных факторов от 59 до 120, что по существу приводит к полной утрате единой основы и целостности состава интеллекта.

Сторонники противоположной теории (Ф. Бартлетт, Е. Флейшман и др.) предлагают придерживаться теории общего фактора в интеллекте. Возникло новое направление, в котором выражено стремление вообще отказаться от какого бы то ни было определения интеллекта, а измерять интеллект без его теоретического обоснования.

Психометрическое определение интеллекта, то есть то, что измеряют тесты интеллекта на сегодняшний день, является очень эмпирическим, не имея солидной теоретической базы, и несравненно уже, чем способность к мышлению. Кроме того, появившееся в русле психометрического подхода понятие "креативность" отобрало часть нагрузки у понятия "интеллект". Существующие на сегодняшний день способы измерения интеллекта отстают от теоретического определения этого понятия. В результате к тестовым оценкам интеллекта нужно относиться с определенной осторожностью. (27)

## 1.2 Изучение мышления в отечественной психологии

Работы отечественных психологов в решении данной проблемы исходят, прежде всего, из принципа развития как процесса перехода количественных изменений в качественные. (Костюк, хр) Анализ научной литературы позволяет выделить основные аспекты научного исследования проблемы.

Сущность интеллекта, содержание и понятие интеллектуального развития, его уровни, показатели и условия анализировались в работах Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева, П.Я. Гальперина, Я.А. Пономарёва и др.

Взаимосвязь умственного развития и обучаемости детей изучались такими авторами, как Л.С. Выготский, Л.В. Занков, В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин, Н.А. Менчинская, З.И. Калмыкова, А.К. Маркова и др. (4; 5; 8; 36; 19)

Аномалии в умственном развитии детей и их отражение на учебной деятельности школьников и их обучаемости исследовались Л.С. Выготским, А.Р. Лурия, Т.А. Власовой, Р.Е. Левиной, В.И. Лубовским, Т.В. Розановой и др.

Вопросы критериев и диагностики умственного развития рассматривались в трудах Л.С. Выготского, Б.Г. Ананьева, А.А. Смирнова, К.М. Гуревича, И.В. Дубровиной и др.

Отечественные психологи придерживаются мнения, что интеллектуальное развитие представляет собой непрерывный динамический процесс, протекающий в деятельности. Изучение проблемы умственного развития осуществляется на основе принципов структурного, аналитико-синтетического и генетического подхода к исследованию. Феномены обучения и умственного развития, общих и специальных интеллектуальных способностей, биологических и социальных предпосылок интеллектуального развития рассматриваются во взаимосвязи. В исследовании проблемы интеллектуального развития всестороннему анализу подвергаются результаты и процесс интеллектуальной деятельности, её структура и пути формирования. Выявлено, что умственное развитие определяется не только степенью возрастного созревания структур головного мозга, но и познавательной деятельностью в процессе обучения и воспитания (26). Обучение рассматривается как ведущий фактор интеллектуального развития детей. Обучаемость же признаётся важнейшим показателем умственного и в целом психического развития (10; 19)

Деятельность (познавательная и предметно-практическая) ставит человека перед проблемами, задачами. В ней проверяется правильность их решения. В отечественной психологии обоснован и утверждён принцип единства сознания и деятельности как важнейший фактор психического (в том числе умственного) развития ребёнка. В соответствии с этим определяется необходимость включения ребёнка в активную, разнообразную, прежде всего в ведущую деятельность. (14)

Таким образом, категория "интеллект" в мировой научно-психологической литературе трактуется неоднозначно. В определении понятия "интеллект" как в зарубежной, так и в отечественной психологии существуют большие разночтения. Понятие "интеллектуальное развитие" имеет как узкий, так и широкий смысл. В узком смысле интеллектуальное развитие трактуется в отечественной психологии как динамический поуровневый процесс количественного и качественного совершенствования мыслительных операций анализа, синтеза, сравнения, обобщения, абстрагирования, а так же форм (понятия, суждения, умозаключения) и видов мышления (действенное, образное и логическое).

Уровень интеллектуального развития во многом определяет мыслительную и в целом психическую деятельность человека, а так же интеллектуальные качества его личности.

Основной в процессе интеллектуального развития человека выступает его мыслительная деятельность, осуществляемая в русле познавательной и предметно-практической деятельности в целом.

В числе наиболее значимых и устойчивых характеристик умственного развития, находящихся в неразрывной связи друг с другом и отражающих реальные достижения ребёнка, в отечественной психологии выделяются следующие показатели:

общая осведомлённость ребёнка – как запас знаний о доступных ему предметах и явлениях окружающего мира;

любознательность – как способность усмотреть проблему, вопрос в мыслительной задаче, поставить его перед собой и прикладывать усилия для нахождения ответа;

восприимчивость – как способность воспринять информацию, расклассифицировать и переработать её;

сообразительность – как основа понимания, быстроты и гибкости мыслительных процессов;

вербализация – как способность выразить мысль словом, оформить её в устной и письменной речи и активно использовать в процессе общения;

запечатление, сохранение и последующая своевременная актуализация имеющейся информации (31)

Б.Г. Ананьев предлагал умственное развитие оценивать по уровню сформированности у человека отдельных психических функций, совершенствование которых происходит в процессе деятельности (в т. ч. обучения) не изолированно, а в неразрывной связи друг с другом. Поскольку психические процессы могут иметь различные качественные характеристики, Б.Г. Ананьев предлагал выделять и исследовать те из них, которые наиболее значимы и устойчиво характеризуют личность; изучать их взаимодействие, взаимовлияние, раскрывать их межфункциональные связи в разные возрастные периоды. (1)

В рамках данной работы под интеллектом понимается совокупность разнообразных умственных способностей, обеспечивающих успех познавательной деятельности человека (18)

## 1.3 Развитие мышления в дошкольном возрасте

В раннем детстве закладываются основы развития мышления ребенка: при решении задач, требующих установления связей и отношений между предметами и явлениями, ребенок постепенно переходит от внешних ориентировочных действий к мыслительным действиям, используя образы. Иными словами, на основе наглядно-действенной формы мышления начинает складываться наглядно-образная форма мышления. Дети становятся способными к первым обобщениям, основанным на опыте их практической предметной деятельности и закрепляющимся в слове. К концу раннего детства относится и начало формирования знаковой функции сознания, когда ребенок овладевает употреблением предметов и изображений в качестве знаков - заместителей других предметов. (30)

В дошкольном детстве ребенку приходится разрешать все более сложные и разнообразные задачи, требующие выделения и использования связей и отношений между предметами, явлениями, действиями. В игре, рисовании, конструировании, при выполнении учебных и трудовых заданий он не просто использует заученные действия, но постоянно видоизменяет их, получая новые результаты. Развивающееся мышление дает детям возможность заранее предусматривать результаты своих действий, планировать их.

По мере развития любознательности, познавательных интересов мышление все шире используется детьми для освоения окружающего мира, которое выходит за рамки задач, выдвигаемых их собственной практической деятельностью. Ребенок начинает ставить перед собой познавательные задачи, ищет объяснения замеченным явлениям. Дошкольники прибегают к своего рода экспериментам для выяснения интересующих их вопросов, наблюдают явления, рассуждают о них и делают выводы.

От выяснения наиболее простых, прозрачных, лежащих на поверхности связей и отношений вещей дошкольники постепенно переходят к пониманию гораздо более сложных и скрытых зависимостей. Один из важнейших видов таких зависимостей - отношения причины и следствия. Наблюдение тех или иных явлений, собственный опыт действий с предметами позволяют дошкольникам уточнять представления о причинах явлений, приходить путем рассуждений к более правильному их пониманию. К концу дошкольного возраста дети начинают решать довольно сложные задачи, требующие понимания некоторых физических и других связей и отношений, умения использовать знания об этих связях и отношениях в новых условиях. (28)

Расширение круга задач, доступных мышлению ребенка, связано с усвоением им все новых и новых знаний. Получение знаний является обязательным условием развития мышления детей. Дело в том, что усвоение знаний происходит в результате мышления, представляет собой решение мыслительных задач. Ребенок попросту не поймет объяснений взрослого, не извлечет никаких уроков из собственного опыта, если не сумеет выполнить мыслительных действий, направленных на выделение тех связей и отношений, на которые ему указывают взрослые и от которых зависит успех его деятельности. Когда новое знание усвоено, оно включается в дальнейшее развитие мышления и используется в мыслительных действиях ребенка для решения последующих задач.

Основу развития мышления составляют формирование и совершенствование мыслительных действий. От того, какими мыслительными действиями владеет ребенок, зависит, какие знания он может усвоить и как он их может использовать. Овладение мыслительными действиями в дошкольном возрасте происходит по общему закону усвоения и интериоризации внешних ориентировочныx действий. В зависимости от того, каковы эти внешние действия и как происходит их интериоризация, формирующиеся мыслительные действия ребенка принимают либо форму действия с образами, либо форму действия со знаками - словами, числами и др.

Действуя в уме с образами, ребенок представляет себе реальное действие с предметом и его результат и таким путем решает стоящую перед ним задачу. Это наглядно-образное мышление. Выполнение действий со знаками требует отвлечения от реальных предметов. При этом используются слова и числа как заместители предметов. Мышление, осуществляемое при помощи действий со знаками, является отвлеченным мышлением. Отвлеченное мышление подчиняется правилам, изучаемым наукой логикой, и называется поэтому логическим мышлением. (22).

Различие между наглядно-образным и логическим мышлением состоит в том, что эти виды мышления дают возможность выделять существенные свойства предметов в разных ситуациях и тем самым находить правильное решение для разных задач. Образное мышление оказывается достаточно эффективным при решении таких задач, где существенными являются свойства, которые можно себе представить, как бы увидеть внутренним взором. Но часто свойства предметов, существенные для решения задачи, оказываются скрытыми, их нельзя представить, но можно обозначить словами или другими знаками. В этом случае задача может быть решена с помощью отвлеченного, логического мышления.

Образное мышление - основной вид мышления дошкольника. В простейших формах оно появляется уже в раннем детстве, обнаруживаясь в решении узкого круга практических задач, связанных с предметной деятельностью ребенка, с применением простейших орудий. К началу дошкольного возраста дети решают в уме только такие задачи, в которых действие, выполняемое рукой или орудием, прямо направлено на достижение практического результата, - перемещение предмета, его использование или изменение.

Однако в усложняющейся деятельности ребенка появляются задачи нового типа, где результат действия будет не прямым, а косвенным и для его достижения необходимо будет учесть связи между двумя или несколькими явлениями, происходящими одновременно или последовательно. Простейшим примером может служить отскакивание мяча от стенки или пола: прямой результат действия здесь заключается в том, что мяч ударяется о стенку, косвенный - в том, что он возвращается к ребенку. Задачи, где необходимо учитывать косвенный результат, возникают в играх с механическими игрушками, в конструировании (от величины основания постройки зависит ее устойчивость) и во многих других случаях.

Младшие дошкольники решают подобные задачи при помощи внешних ориентировочных действий, т.е. на уровне наглядно-действенного мышления. В среднем дошкольном возрасте при решении более простых, а потом и более сложных задач с косвенным результатом дети постепенно начинают переходить от внешних проб к пробам, совершаемым в уме. После того как ребенка познакомят с несколькими вариантами задачи, он может решить новый ее вариант, уже не прибегая к внешним действиям с предметами, а получив необходимый результат в уме.

Возможность переходить к решению задач в уме возникает благодаря тому, что образы, которыми пользуется ребенок, приобретают обобщенный характер, отображают не все особенности предмета, ситуации, а только те, которые существенны с точки зрения решения той или иной задачи.

В процессе игры, рисования, конструирования и других видов деятельности происходит развитие знаковой функции сознания ребенка, он начинает овладевать построением особого вида знаков - наглядных пространственных моделей (или схем), в которых отображаются связи и отношения вещей, существующие объективно, независимо от действий, желаний и намерений самого ребенка. Ребенок не создает эти связи сам, как, например, в орудийном действии, а выявляет и учитывает их при решении стоящей перед ним задачи. Отображение объективных связей - необходимое условие усвоения знаний, выходящих за рамки ознакомления с отдельными предметами и их свойствами.

Дети очень легко и быстро понимают разного рода схематические изображения и с успехом пользуются ими. Так, начиная с пяти лет дошкольники даже при однократном объяснении могут понять, что такое план помещения, и, пользуясь отметкой на плане, находят в комнате спрятанный предмет. Они узнают схематические изображения предметов, пользуются схемой типа географической карты, чтобы выбрать нужный путь в разветвленной системе дорожек, и т.п.

Таким образом, при соответствующих условиях обучения образное мышление становится основой для усвоения старшими дошкольниками обобщенных знаний. К таким знаниям относятся представления о соотношении части и целого, о связи основных элементов конструкции, составляющих ее каркас, о зависимости строения тела животных от условий их жизни и др. Усвоение такого рода обобщенных знаний очень важно для развития познавательных интересов ребенка. Но оно имеет не меньшее значение и для развития самого мышления. Обеспечивая усвоение обобщенных знаний, образное мышление само совершенствуется в результате использования этих знаний при решении разнообразных познавательных и практических задач.

Переход к построению модельных образов, дающих возможность усваивать и использовать обобщенные знания, - не единственное направление в развитии образного мышления дошкольников. Важное значение имеет то, что представления ребенка постепенно приобретают гибкость, подвижность, он овладевает умением оперировать наглядными образами: представлять себе предметы в разных пространственных положениях, мысленно изменять их взаимное расположение.

Модельно-образные формы мышления достигают высокого уровня обобщенности и могут приводить детей к пониманию существенных связей вещей. Но эти формы остаются образными и обнаруживают свою ограниченность, когда перед ребенком возникают задачи, требующие выделения таких свойств, связей и отношений, которые нельзя представить наглядно, в виде образа. Попытки решать такие задачи с помощью образного мышления приводят к типичным для дошкольника ошибкам. Примером может служить задача на сохранение количества вещества, в которой ребенку предлагают установить, меняется ли количество жидкости или объем сыпучих тел при перемещении из одного сосуда в другой, имеющий иную форму, меняется ли количество глины или пластилина при изменении формы вылепленного из них предмета и др. (30)

Предпосылки для развития логического мышления, усвоения действий со словами, числами как со знаками, замещающими реальные предметы и ситуации, закладываются в конце раннего детства, когда у ребенка начинает формироваться знаковая функция сознания. В это время он начинает понимать, что предмет можно обозначить, заместить при помощи другого предмета, рисунка, слова. Однако слово может долго не применяться детьми для решения самостоятельных мыслительных задач. И наглядно-действенное, и особенно наглядно-образное мышление тесно связаны с речью. При помощи речи взрослые руководят действиями ребенка, ставят перед ним практические и познавательные задачи, учат способам их решения. Речевые высказывания самого ребенка, даже в тот период, когда они еще только сопровождают практическое действие, не предваряя его, способствуют осознанию ребенком хода и результата этого действия, помогают поискам путей решения задач. Еще более возрастает роль речи в тот период, когда она приобретает планирующую функцию. Здесь ребенок, казалось бы, думает вслух. Однако фактически ребенок и на этом этапе пользуется в своих мыслительных действиях не словами, а образами. Речь играет при этом очень важную, но пока только вспомогательную роль. Это проявляется в том, что дети нередко справляются с задачами, требующими выполнения мыслительных действий и в условиях, когда не могут выразить мысль словами. Так, дошкольники четырех-пяти лет, когда им давали специально испорченные игрушки, во многих случаях правильно выделяли причину поломки и устраняли ее, но не могли рассказать, почему они так делали, ограничиваясь указанием на какие-либо второстепенные признаки игрушек.

Для того чтобы слово стало употребляться как самостоятельное средство мышления, позволяющее решать умственные задачи без использования образов, ребенок должен усвоить выработанные человечеством понятия, т.е. знания об общих и существенных признаках предметов и явлений действительности, закрепленные в словах.

Мы уже знаем, что значение, которое приобретают для детей усваиваемые слова, лишь постепенно приближается к значению, вкладываемому в эти слова взрослыми. Пока мышление ребенка остается наглядно-образным, слова для него выражают представления о тех предметах, действиях, свойствах, отношениях, которые ими обозначаются. Взрослые, общаясь с детьми, часто ошибаются, предполагая, что слова имеют для них и для дошкольников один и тот же смысл. В действительности, хотя дети сравнительно быстро овладевают умением правильно относить слова к определенным предметам, ситуациям, событиям, тщательное изучение показывает, что между словами-представлениями ребенка и словами-понятиями взрослого имеются очень существенные различия. Представления отображают действительность более живо, ярко, чем понятия, но не обладают четкостью, определенностью и систематизированностью, свойственными понятиям.

Имеющиеся у детей представления не могут стихийно превратиться в понятия. Их можно только использовать при формировании понятий. Сами же понятия и основанные на их применении логические формы мышления дети усваивают в ходе приобретения основ научных знаний.

Систематическое овладение понятиями начинается в процессе школьного обучения. Но исследования показывают, что некоторые понятия могут быть усвоены и детьми старшего дошкольного возраста в условиях специально организованного обучения. При таком обучении прежде всего организуют особые внешние ориентировочные действия детей с изучаемым материалом. Ребенок получает средство, орудие, необходимые для того, чтобы при помощи собственных действий выделить в предметах или их отношениях те существенные признаки, которые должны войти в содержание понятия. Дошкольника учат правильно применять такое средство и фиксировать результат.

Так, при формировании понятий о количественных характеристиках и отношениях вещей детей учат пользоваться таким средством, как мера. Оно дает возможность выделять, отделять друг от друга разные параметры (показатели) величины, которые слиты в восприятии и представлении: длина измеряется одним видом мер, площадь - другим, объем - третьим, вес - четвертым и т.д. При помощи меры количество определяется объективно, независимо от внешнего впечатления. Результаты измерения дети могут фиксировать, отмечая каждую отмеренную порцию какой-либо меткой, например выкладывая в ряд одинаковые фишки. Если предлагается сравнить путем измерения два предмета между собой по заданному параметру, дети выкладывают два ряда фишек таким образом, чтобы каждая фишка одного ряда находилась точно под соответствующей фишкой другого. Получается схематическое изображение отношения предметов по заданному параметру величины (длине, площади, объему, весу). Если один из рядов фишек длиннее, это неопровержимо свидетельствует о том, что предмет, которому соответствует этот ряд, больше; если ряды одинаковы, то одинаковы и сами предметы. (30)

Следующий шаг формирования понятия состоит в том, чтобы организовать переход ребенка от внешних ориентировочных действий к действиям в уме. При этом внешние средства заменяются словесным обозначением.

Получая соответствующее задание, ребенок постепенно перестает использовать реальную меру, а вместо этого рассуждает о количествах, имея в виду возможность измерения. В этих рассуждениях его уже не сбивает изменение внешнего вида предметов, знание оказывается сильнее непосредственного впечатления.

При образовании понятий не только исходная форма внешнего ориентировочного действия, но и процесс интериоризации носит иной характер, чем при овладении наглядно-образным мышлением. Обязательным становится этап, на котором ребенок заменяет реальное действие развернутым словесным рассуждением, воспроизводя в словесной форме все основные моменты этого действия. В конечном счете, рассуждение начинает вестись не вслух, а про себя, оно сокращается и превращается в действие отвлеченного логического мышления. Это действие выполняется при помощи внутренней речи. В дошкольном возрасте, однако, полной отработки усваиваемых ребенком действий с понятиями еще не происходит. Ребенок большей частью может применять их, только рассуждая вслух.

Непосредственная зависимость развития мышления ребенка от обучения позволяет управлять этим развитием, строить обучение таким образом, чтобы оно способствовало формированию определенного типа мыслительных действий. Поскольку дошкольный возраст особо чувствителен, сенситивен к обучению, направленному на развитие образного мышления, попытки чрезмерно ускорить овладение логическими формами мышления в этом возрасте нецелесообразны. Известно, что на общей "лестнице" психического развития логическое мышление стоит выше образного в том смысле, что оно формируется позднее, на основе образного, и дает возможность решать более широкий круг задач, усваивать научные знания. Однако это вовсе не означает, что нужно стремиться как можно раньше сформировать у ребенка логическое мышление. Во-первых, усвоение логических форм мышления без достаточно прочного фундамента в виде развитых образных форм будет неполноценным. Развитое образное мышление подводит ребенка к порогу логики, позволяет ему создавать обобщенные модельные представления, на которых в значительной мере строится затем процесс формирования понятий. Во-вторых, и после овладения логическим мышлением, образное нисколько не теряет своего значения. Даже в самых, казалось бы, отвлеченных видах деятельности человека, связанных с необходимостью последовательного, строго логического мышления (например, в работе ученого), огромную роль играет использование образов. Образное мышление - основа всякого творчества, оно является составной частью интуиции, без которой не обходится ни одно научное открытие.

Образное мышление в максимальной степени соответствует условиям жизни и деятельности дошкольника, тем задачам, которые возникают перед ним в игре, в рисовании, конструировании, в общении с окружающими. Именно поэтому дошкольный возраст наиболее сенситивен к обучению, опирающемуся на образы. Что же касается логического мышления, то возможности его формирования следует использовать лишь в той степени, в какой это необходимо для ознакомления ребенка с некоторыми основами начальных научных знаний (например, для обеспечения полноценного овладения числом), не стремясь к тому, чтобы непременно сделать логическим весь строй его мышления. (22)

Таким образом, изучение детского мышления показало, что у ребенка с нормальным развитием последовательно возникают, развиваются, а затем тесно взаимодействуют между собой наглядно-действенное, наглядно-образное и словесно-логическое мышление. В практической мыслительной деятельности ребёнка все виды мышления взаимосвязаны. В действиях у детей возникают соответствующие образы действия, а оперируя понятиями, ребёнок опирается на соответствующие образы. Подчеркивая взаимосвязь различных видов мышления, нельзя забывать об их специфике, особенно ярко проявляющейся в онтогенезе мышления и характеризующейся особенностью средств, способов осуществления и функций каждого вида мышления.

## 1.4 Речевое развитие дошкольников

Расширение круга общения требует от ребенка полноценного овладения средствами общения, основным из которых является речь. Высокие требования к развитию речи предъявляет и усложняющаяся деятельность ребенка.

Развитие речи идет в нескольких направлениях: совершенствуется ее практическое употребление в общении с другими людьми, вместе с тем речь становится основой перестройки психических процессов, орудием мышления. При определенных условиях воспитания ребенок начинает не только пользоваться речью, но и осознавать ее строение, что имеет важное значение для последующего овладения грамотой.

На протяжении дошкольного периода продолжает расти словарный запас ребенка. По сравнению с ранним детством словарь ребенка-дошкольника увеличивается, как правило, в три раза. При этом рост словарного запаса непосредственно зависит от условий жизни и воспитания; индивидуальные особенности здесь наиболее заметны, чем в любой другой области психического развития.

Словарь ребенка-дошкольника быстро увеличивается не только за счет существительных, но и за счет глаголов, местоимений, прилагательных, числительных и соединительных слов. Само по себе увеличение словарного состава не имело бы большого значения, если бы ребенок параллельно не овладевал умением сочетать слова в предложении по законам грамматики. В период дошкольного детства усваивается морфологическая система родного языка, ребенок практически осваивает в основных чертах типы склонений и спряжений. В то же время дети овладевают сложными предложениями, соединительными союзами, а также большинством распространенных суффиксов.

Усвоение языка определяется активностью самого ребенка по отношению к языку. Эта активность проявляется при словообразовании и словоизменении. Именно в дошкольном возрасте обнаруживается чуткость к языковым явлениям. (33)

Наряду с ориентировкой на смысл слов, на обозначаемую словами действительность дошкольники обнаруживают большой интерес к звуковой форме слова независимо от его значения. Они с увлечением упражняются в сочинении рифм.

Ориентировка на звуковую форму слов выражается не только в стихосложении. Уже младшие дошкольники начинают изменять слова, учитывая их исходную форму. В зависимости от того, как ребенок произносит слово в именительном падеже, он будет изменять это слово и по остальным падежам.

Появление у детей ориентировки на звуковую форму слов способствует усвоению морфологической системы родного языка.

К началу школьного возраста ребенок уже в такой мере овладевает сложной системой грамматики, включая самые тонкие действующие в языке закономерности синтаксического и морфологического порядка, что усваиваемый язык становится для него действительно родным.

Ориентировка как на смысловую, так и на звуковую сторону языка осуществляется в процессе его практического применения, и до известного момента нельзя говорить об осознанности речи, что предполагает усвоение соотношения между звучанием слова и его значением. Однако постепенно развивается языковое чутье и происходит связанная с ним умственная работа.

Достаточная осмысленность речи появляется у дошкольников только в процессе специального обучения.

Фонематический слух формируется у ребенка на основе непосредственного речевого общения. Уже к концу раннего детства дети хорошо дифференцируют слова, отличающиеся друг от друга хотя бы только одним звонким или глухим, твердым или мягким звуком. Таким образом, первичный фонематический слух оказывается достаточно развитым очень рано. Однако производить звуковой анализ слова, расчленять слово на составляющие его звуки и устанавливать порядок звуков в слове ребенок не умеет и к концу дошкольного возраста. Речевое общение не ставит перед ним такие задачи. Поэтому ребенок пяти-шести лет затрудняется дать анализ простейших слов, содержащих, например, три звука (мак, сыр, дом, кит). Обучение детей звуковому анализу слова показало, что при определенных условиях даже младшие дошкольники могут выделять первый и последний звуки в слове, а для детей среднего дошкольного возраста эта задача не представляет сколько-нибудь значительных трудностей. При анализе звукового состава слова ребенок начинает произносить его особым образом - с интонационным выделением того звука, который затем должен быть назван отдельно. Например, слово "морж" дети произносят "м-м-морж", если им нужно выделить первый звук, и "морж-ж-ж", если стоит задача выделить последний звук. Начиная с пяти–шестилетнего возраста дети могут производить полный звуковой анализ слова, если они овладевают приемом подчеркнутого произношения отдельных звуков. Такой прием позволяет детям свободно ориентироваться в звуковом составе слова. Таким образом, ребенок дошкольного возраста может научиться произносить слова с целью выявления звукового состава, отказываясь при этом от сложившихся в общении привычных форм произнесения слов. Умение производить звуковой анализ слова способствует успешному овладению чтением и письмом. (32)

В отличие от практического овладения речью, которое в дошкольном детстве идет весьма успешно, осознание самой речевой действительности (как действительности, самостоятельно существующей) и осознание словесного состава речи значительно отстает. Долгое время в процессе общения ребенок ориентируется не на словесный состав речи, а на предметную ситуацию, которая и определяет для него понимание слов. Но для овладения грамотой ребенку необходимо научиться осознавать словесный состав речи. Без специального обучения дети относятся к предложению как к единому смысловому целому, единому словесному комплексу, который обозначает собой реальную ситуацию.

В том случае, если ребенок начинает читать, он начинает осознавать и словесный состав речи. Однако при стихийном формировании способность к осознанию словесного состава речи складывается чрезвычайно медленно. Значительно ускоряет формирование этой способности специальное обучение, благодаря которому к концу дошкольного возраста дети начинают четко вычленять слова в предложении.

Одна из основных функций речи, развивающихся в дошкольном возрасте, - коммуникативная функция, или функция общения. Уже в раннем детстве ребенок пользуется речью как средством общения. Однако он общается лишь с близкими или хорошо знакомыми людьми. Общение в этом случае возникает по поводу конкретной ситуации, в которую включены взрослые и сам ребенок. Общение в конкретной ситуации по поводу тех или иных действий и предметов осуществляется с помощью ситуативной речи. Эта речь представляет собой вопросы, возникающие в связи с деятельностью или при знакомстве с новыми предметами или явлениями, ответы на вопросы, наконец, определенные требования.

Ситуативная речь вполне ясна собеседникам, но обычно непонятна постороннему лицу, не знающему ситуации. Ситуативность может быть представлена в речи ребенка многообразными формами. Так, например, типичным для ситуативной речи является выпадение подразумеваемого подлежащего. Оно по большей части заменяется местоимением. Речь так и пестрит словами "он", "она", "они", причем по контексту невозможно установить, к кому (или к чему) эти местоимения относятся. Точно так же речь изобилует наречиями и словесными шаблонами, которые, однако, вовсе не уточняют ее содержания. Указание "там" выступает, например, как указание по форме, но не по существу.

Партнер ребенка по диалогу ждет от него ясной, выразительной речи, требует построения речевого контекста, более независимого от речевой ситуации. Под влиянием окружающих ребенок начинает перестраивать ситуативную речь на речь, более понятную слушателю. Постепенно он вводит вместо бесконечно повторяющихся местоимений существительные, которые вносят определенную ясность. У старших дошкольников, когда они пытаются что-то рассказать, появляется типичная для их возраста речевая конструкция: ребенок сначала вводит местоимение ("она", "он"), а затем, как бы чувствуя неясность своего изложения, поясняет местоимение существительным: "Она (девочка) пошла"; "Она (корова) забодала"; "Он (волк) напал"; "Он (шар) покатился" и т.д. Это существенный этап в речевом развитии ребенка. Ситуативный способ изложения как бы прерывается пояснениями, ориентированными на собеседника. Вопросы по поводу содержания рассказа вызывают на этом этапе речевого развития желание ответить более подробно и понятно.

По мере расширения круга общения и по мере роста познавательных интересов ребенок овладевает контекстной речью. Контекстная речь достаточно полно описывает ситуацию с тем, чтобы она была понятной без ее непосредственного восприятия. Пересказ книг, рассказ об интересном факте или описание предмета не могут быть поняты слушателем без вразумительного изложения. Ребенок начинает предъявлять требования к самому себе и пытается следовать им при построении речи.

Овладевая законами построения контекстной речи, ребенок не перестает пользоваться ситуативной речью. Ситуативная речь не является речью низшего ранга. В условиях непосредственного общения ею пользуется и взрослый. Со временем ребенок начинает все более совершенно и к месту пользоваться то ситуативной, то контекстной речью в зависимости от условий и характера общения.

Контекстной речью ребенок овладевает под влиянием систематического обучения. На занятиях в детском саду детям приходится излагать более отвлеченное содержание, чем в ситуативной речи, у них появляется потребность в новых речевых средствах и формах, которые дети усваивают из речи взрослых. Ребенок дошкольного возраста в этом направлении делает лишь самые первые шаги. Дальнейшее развитие контекстной речи происходит в школьном возрасте.

Особым типом речи ребенка является объяснительная речь. В старшем дошкольном возрасте у ребенка возникает потребность объяснить сверстнику содержание предстоящей игры, устройство игрушки и многое другое. Часто даже незначительное недопонимание приводит к взаимному неудовольствию говорящего и слушателя, к конфликтам и недоразумениям. Объяснительная речь требует определенной последовательности изложения, выделения и указания главных связей и отношений в ситуации, которую собеседник должен понять.

На протяжении дошкольного возраста речь ребенка превращается в средство планирования и регуляции его практического поведения. В этом заключается вторая функция речи. Выполнять эту функцию речь начинает в связи с тем, что она сливается с мышлением ребенка.

Мышление ребенка в раннем детстве включено в его практическую предметную деятельность. Что касается речи, то она в процессе решения задач выступает в виде обращений к взрослому за помощью. К концу раннего детства в речи детей, взявшихся за разрешение какой-либо задачи, появляется много слов, которые как будто никому не адресованы. Частично это восклицания, выражающие отношение ребенка к происходящему, частично - слова, обозначающие действия и их результаты (например, ребенок берет молоток, стучит и комментирует свои действия следующим образом: "Тук-тук... забил. Вова забил! ").

Речь ребенка, возникающая во время деятельности и обращенная к себе самому, называется эгоцентрической речью. На протяжении дошкольного возраста эгоцентрическая речь изменяется. В ней появляются высказывания, не просто констатирующие то, что делает ребенок, а предваряющие и направляющие его практическую деятельность. Такие высказывания выражают образную мысль ребенка, опережающую практическое поведение. Ближе к старшему дошкольному возрасту, эгоцентрическая речь встречается реже. Если ребенок в это время ни с кем не общается, чаще всего он выполняет работу молча. Это не значит, однако, что его мышление перестает протекать в речевой форме. Эгоцентрическая речь подвергается интериоризации, превращается во внутреннюю речь и в этой форме сохраняет свою планирующую функцию. Эгоцентрическая речь является, таким образом, промежуточной ступенью между внешней и внутренней речью ребенка.

В игре, рисовании и других видах продуктивной деятельности ребенок открывает для себя возможность использовать предметы-знаки в качестве заместителей отсутствующих предметов.

Развитие речи как знаковой формы деятельности не может быть понято вне соотношения с развитием других знаковых форм. В игре ребенок открывает знаковый смысл предмета-заместителя, а в рисовании - знаковый смысл графических построений. Одновременное называние одним словом-наименованием отсутствующего предмета и его заместителя или предмета и графического построения насыщает значение слова знаковым смыслом. Знаковый смысл постигается в предметной деятельности (ребенок постепенно овладевает функциональным назначением предметов), слово, оставаясь одним и тем же в своем наименовании, меняет свое психологическое содержание. Слово выступает как своеобразный знак, используемый для хранения и передачи некоторой идеальной информации о том, что лежит за пределами словесного обозначения.

На этапе развития знаковой функции в дошкольном возрасте ребенок интенсивно продвигается в пространство знаковых замещений объективных природных и собственно человеческих реалий. Знаковая функция речи - ключ для вхождения в мир человеческого социально-психологического пространства, средство для понимания людьми друг друга.

Генетически самая древняя функция, свойственная всем высокоорганизованным животным, - экспрессивная функция. Вся эмоциональная сфера работает на экспрессивную функцию речи, окрашивая ее коммуникативную и все остальные стороны.

Экспрессивная функция сопутствует всем видам речи, начиная от автономной (речи для себя). В дошкольном возрасте, особенно в возрасте трех-четырех лет, чувства господствуют над всеми сторонами жизни ребенка, придавая им особую окраску и выразительность. Маленький ребенок еще не умеет управлять своими переживаниями, он почти всегда оказывается в плену у захватившего его чувства.

Общаясь с другими людьми, ребенок в речи проявляет свое эмоциональное отношение к тому, о чем он стремится рассказать, или к самим участникам общения. Экспрессивная функция пронизывает не только невербальные формы общения, но и влияет на построение речи ребенка. Эта особенность детской речи делает ее весьма выразительной.

Эмоциональная непосредственность детской речи с приязнью принимается окружающими ребенка взрослыми. Для хорошо рефлексирующего малыша это может стать средством воздействия на взрослыx. Однако "детскость", нарочито демонстрируемая ребенком, не принимается большинством взрослых, поэтому ему приходится совершать над собой усилие - контролировать себя и быть естественным, а не демонстративным. (22)

## 1.5 Взаимосвязь интеллектуального и речевого развития ребёнка

Проблема умственного развития изучается отечественными психологами в неразрывном единстве с речевым развитием детей, исходя из представлений о том, что язык является средством общения, взаимопонимания, закрепления и передачи знаний, опыта. (36)

В формировании высших психических функций у ребенка как личности речь играет исключительную, ни с чем не сравнимую роль. Выполняя функцию общения ребёнка со взрослым, она является базой для развития мышления; обеспечивает возможность планирования и регуляции поведения ребёнка, организации всей его психической жизни, влияет на развитие личности в целом.

Онтогенетический путь речевого развития ребёнка, сначала в виде речевых реакций, претерпевает существенные изменения, которые относятся как к обогащению словарного запаса и совершенствованию структуры речи, так и к усложнению взаимодействия её с другими высшими психическими функциями.

Усвоение слов помогает формированию мыслительных действий с образами предметов, с развитием речи у детей появляется возможность решать задачи не только с помощью практических действий, но и в уме. На этом этапе развития мышления у нормально развивающегося ребёнка речь начинает играть роль вспомогательного средства мыслительной деятельности, приобретает функцию планирования решений. Это происходит вследствие того, что слово является элементом не только речи, но и речевого мышления, так как в нём заключены все виды семантики: значение – общая единица речи и мышления, смысл и предметная отнесённость. Таким образом, речь включается в процесс мышления и становится одним из его компонентов.

В трудах Л.С. Выготского отмечается, что единство мышления и речи возникает в развитии и является характерным для человеческой интеллектуальной деятельности (4).

По мысли С.Л. Рубинштейна, единство мышления и речи заключается в следующем: "Создавая речевую форму, мышление само формируется. Мышление в речи не только выражается, но по большей части оно в речи и совершается" (28, с.395)

## 1.6 Речевые нарушения у детей

Речь маленьких детей в период её формирования всегда отличается недостатком звукопроизношения. Прежде всего, это вызвано недостаточным развитием движений органов артикуляционного аппарата: языка, губ, мягкого неба, нижней челюсти. Второй причиной является недостаточная сформированность речевого, или фонематического, слуха, т.е. способности воспринимать на слух и точно дифференцировать все звуки речи (фонемы). Поэтому к началу дошкольного возраста, хотя ребёнок уже в значительной мере овладевает речью, она ещё недостаточно ясна и чиста по звучанию.

В возрасте 5-6 лет у детей уже довольно высокий уровень фонематического развития: они правильно произносят звуки родного языка, у них формируются также и дифференцированные звуковые образы слов и отдельных звуков. Всё это составляет основу для овладения звуковым анализом и синтезом и является необходимым условием для усвоения письма и чтения в школьный период.

Однако изучение большого количества дошкольников показало, что в возрасте 5-6 лет имеется достаточно высокий процент детей, у которых отмечаются выраженные отклонения в формировании как произносительной стороны речи, так и её восприятия, и их готовность к обучению во многом зависит от своевременного преодоления этих недостатков речи.

Характерной особенностью фонетической стороны речи этих детей является не только неправильное произношение звуков, но и их перестановка, замены, пропуски, что значительно снижает внятность речи, усугубляет её смазанность и неотчетливость.

Подобные отклонения в речевом развитии называют фонетико-фонематическим недоразвитием речи (ФФН). Фонетико-фонематическое недоразвитие – нарушение процессов формирования произносительной системы родного языка у детей с различными речевыми расстройствами вследствие дефектов восприятия и произношения фонем. К этой категории относятся дети с нормальным слухом и интеллектом (34)

С развитием логопедической науки и практики, физиологии и психологии речи (Р.Е. Левина, Р.М. Боскис, Н.Х. Жвачкин, Л.Ф. Чистович, А.Р. Лурия и др.), стало ясно, что в случаях нарушения артикуляционной интерпретации слышимого звука может в разной степени ухудшаться и его восприятие.Р.Е. Левина на основе психологического изучения речи детей пришла к выводу о важнейшем значении фонематического восприятия для полноценного усвоения звуковой стороны речи. Было установлено, что у детей с сочетанием нарушения произношения и восприятия фонем отмечается незаконченность процесса формирования артикулирования и восприятия звуков, отличающихся тонкими акустико-артикуляционными признаками.

Состояние фонематического развития детей влияет на овладение звуковым анализом.

Уровень сформированности действия по выделению последовательности звуков в слове и умение сознательно ориентироваться в звуковых элементах слова находятся в зависимости от степени недоразвития фонематического восприятия и от того, является ли это недоразвитие первичным или вторичным.

Вторичное недоразвитие фонематического восприятия наблюдается при нарушениях речевых кинестезий, имеющих место при анатомических и двигательных дефектах органов речи. В этих случаях нарушается нормальное слухопроизносительное взаимодействие, которое является одним из важнейших механизмов развития произношения. Имеет значение и низкая познавательная активность ребёнка в период формирования речи, и ослабленное произвольное внимание.

При первичном нарушении фонематического восприятия предпосылки к овладению звуковым анализом и уровень сформированности действия звукового анализа ниже, чем при вторичном (16, с.472).

Несформированность произношения звуков выражается вариативно. Так, звонкие заменяются глухими, "р" и "л" звуками "л´" и "й": "лёза" (роза), "йак" (рак), "йампа" (лампа), "с" и "ш" заменяются звуками "ф" и т.п. Некоторые дети всю группу свистящих и шипящих звуков заменяют более простыми по артикуляции звуками "т", "т´", "д", "д´".

В других случаях процесс дифференциации звуков ещё не произошёл, и вместо двух или нескольких артикуляционно близких звуков ребёнок произносит средний, неотчётливый звук, например: мягкий звук "т´" вместо "т", вместо "с" - "с´", вместо "ч" - "т´", нечто вроде смягчённого "ч" и т.п.

При обследовании речи ребенка необходимо самым тщательным образом установить, какие звуки нарушены в произношении и как именно.

Наиболее распространенной формой нарушения является искажённое произнесение звуков, при котором сохраняется некоторая сходность звучания с нормативным звуком. Обычно при этом восприятие на слух и дифференциация с близкими звуками не страдает.

Такая форма нарушения, как отсутствие звука или замена близким по артикуляции, создаёт условия для смешения соответствующих фонем и осложнений при овладении грамотой (16).

Логопедическая помощь детям с ФФН осуществляется в специальных детских садах, в поликлинике путем целенаправленной логопедической работы по коррекции звуковой стороны речи и фонематического недоразвития.

Система обучения и воспитания детей дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием включает коррекцию речевого дефекта и подготовку к полноценному обучению грамоте.

Дети, поступающие в группы с ФФН, должны усвоить объём основных знаний, умений и навыков, который необходим для успешного обучения в общеобразовательной школе.

Важную роль в обучении и воспитании детей с ФФН играет четкая организация их жизни в период посещения детского сада. Поэтому следует создать необходимые условия, чтобы обеспечить разнообразную активную деятельность детей. Кроме того, очень важно, чтобы окружающая ребёнка речевая среда была полноценной, т.е. и родители, и воспитатели говорили правильно, внятно.

Раннее выявление детей с фонетико-фонематическим недоразвитием и оказание им логопедической помощи в специально организованных условиях помогает коррегировать речевую функцию у дошкольников и своевременно предупреждать неуспеваемость учащихся общеобразовательной школы (11).

При нормальном речевом развитии дети к пяти годам свободно пользуются развернутой фразовой речью, разными конструкциями сложных предложений. Они имеют достаточный словарный запас, владеют навыками словообразования и словоизменения. К этому времени окончательно формируется правильное звукопроизношение, готовность к звуковому анализу и синтезу.

Однако не во всех случаях эти процессы протекают благополучно: у некоторых детей даже при нормальном слухе и интеллекте резко задерживается формирование каждого из компонентов языка: фонетики, лексики, грамматики. Это нарушение впервые было установлено Р.Е. Левиной и коллективом научных сотрудников НИИ дефектологии в 50-60-х годах двадцатого века и определено как общее недоразвитие речи (16, с.126).

Общее недоразвитие речи (ОНР) – различные сложные речевые расстройства, при которых у детей нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к её звуковой и смысловой стороне, при нормальном слухе и интеллекте.

Общее недоразвитие речи может наблюдаться при наиболее сложных формах детской речевой патологии: алалии, афазии, а также ринолалии, дизартрии – в тех случаях, когда выявляется одновременно недостаточность словарного запаса, грамматического строя и пробелы в фонетико-фонематическом развитии.

Несмотря на различную природу дефектов, у этих детей имеются типичные проявления, указывающие на системные нарушения речевой деятельности. Одним из ведущих признаков является более позднее начало речи: первые слова появляются к трём-четырём, а иногда и к пяти годам. Речь аграмматична и недостаточно фонетически оформлена. Наиболее выразительным показателем является отставание экспрессивной речи при относительно благополучном, на первый взгляд, понимании обращённой речи. Речь этих детей малопонятна; наблюдается недостаточная речевая активность, которая с возрастом, без специального обучения, резко падает.

Неполноценная речевая деятельность накладывает отпечаток на формирование у детей сенсорной, интеллектуальной и аффективно-волевой сферы. Отмечается недостаточная устойчивость внимания, ограниченные возможности его распределения. При относительно сохранной смысловой, логической памяти у детей снижена вербальная память, страдает продуктивность запоминания. Они забывают сложные инструкции, элементы и последовательность заданий. У наиболее слабых детей низкая активность припоминания может сочетаться с ограниченными возможностями развития познавательной деятельности.

Связь между речевыми нарушениями и другими сторонами психического развития обусловливает специфические особенности мышления. Обладая в целом полноценными предпосылками для овладения мыслительными операциями, доступными их возрасту, дети отстают в развитии словесно-логического мышления, без специального обучения с трудом овладевают анализом и синтезом, сравнением и обобщением. Наряду с общей соматической ослабленностью и замедленным развитием локомоторных функций, им присуще и некоторое отставание в развитии двигательной сферы, которая характеризуется плохой координацией движений, неуверенностью в выполнении дозированных движений, снижением скорости и ловкости выполнения. Небольшие трудности выявляются при выполнении движений по словесной инструкции.

Дети с общим недоразвитием речи отстают от нормально развивающихся сверстников в воспроизведении двигательного задания по пространственно-временным параметрам, нарушают последовательность элементов действия, опускают его составные части. Например, перекатывание мяча с руки на руку, передача его с небольшого расстояния, удары об пол с попеременным чередованием; прыжки на правой и левой ноге, ритмические движения под музыку.

Отмечается недостаточная координация пальцев, кисти руки, недоразвитие мелкой моторики. Обнаруживается замедленность, застревание на одной позе.

Правильная оценка неречевых процессов необходима для выявления закономерностей атипичного развития детей с общим недоразвитием речи, и в то же время для определения их компенсаторного фона.

Детей с общим недоразвитием речи следует отличать от детей, имеющих сходные состояния – временную задержку речевого развития. При этом следует иметь в виду, что у детей с общим недоразвитием речи в обычные сроки развивается понимание обиходно-разговорной речи, интерес к игровой деятельности, эмоционально-избирательное отношение к окружающему миру.

Весь ход речевого развития (как спонтанного, так и корригируемого логопедическими мероприятиями) у детей с задержкой речи качественно отличается от речи детей при общем её недоразвитии. Особенно это касается формирования лексико-грамматической системы языка.

У детей с задержкой речевого развития характер речевых ошибок менее специфичен, чем при общем недоразвитии речи. Преобладают ошибки типа смешения продуктивной и непродуктивной форм множественного числа ("стулы", "листы"), унификации окончаний родительного падежа множественного числа ("карандашов", "деревов"). У этих детей отстаёт от нормы объём речевых навыков, для них характерны ошибки, свойственные детям более младшего возраста.

Развитие речи при задержке отличается от нормального только по своему темпу, переход от одной стадии речевого развития к другой чаще происходит, как и при нормальном речевом развитии, скачкообразно. Поэтому с каждым годом такой ребёнок всё больше и больше догоняет своих здоровых сверстников, и при раннем начале логопедических занятий к началу школьного возраста может полностью преодолеть свою речевую недостаточность (20, с.174).

Общее недоразвитие речи может проявляться в разной степени. Поэтому выделяют три уровня речевого развития.Р.Е. Левиной и её сотрудниками в 1969 г. была разработана периодизация проявлений общего недоразвития речи: от полного отсутствия речевых средств общения до развернутых форм связной речи с элементами фонетико-фонематического и лексико-грамматического недоразвития.

Каждый уровень характеризуется определённым соотношением первичного дефекта и вторичных проявлений, задерживающих формирование зависящих от него компонентов. Переход с одного уровня на другой определяется появлением новых языковых возможностей, повышением речевой активности, изменением мотивационной основы речи и её предметно-смыслового содержания, мобилизацией компенсаторного фона.

Индивидуальный темп продвижения ребёнка определяется тяжестью первичного дефекта и его формой.

Первый уровень речевого развития. Речевые средства общения крайне ограничены. Активный словарь детей состоит из небольшого количества нечетко произносимых обиходных слов, звукоподражаний. Нередко свои "высказывания" ребёнок подкрепляет мимикой и жестами. Дети пользуются одним и тем же комплексом для обозначения предметов, действий, качеств, интонацией и жестами обозначая разницу значений. Лепетные образования в зависимости от ситуации можно расценивать как однословные предложения.

Дифференцированное обозначение предметов и действий почти отсутствует. Названия действий заменяются названиями предметов, и наоборот – названия предметов заменяются названиями действий. Характерна многозначность употреблённых слов. Небольшой запас слов отражает непосредственно воспринимаемые предметы и явления.

Звуковая сторона речи характеризуется фонетической неопределённость. Отмечается нестойкое фонетическое оформление. Произношение звуков носит диффузный характер, обусловленный неустойчивой артикуляцией и низкими возможностями их слухового распознавания. Число дефектных звуков может быть значительно большим, чем правильно произносимых. Фонематическое развитие находится в зачаточном состоянии.

Низким речевым возможностям детей сопутствует и бедный жизненный опыт, и недостаточно дифференцированные представления об окружающем мире (особенно в области природных явлений). Задача выделения отдельных звуков для ребенка этого уровня речевого развития в мотивационном и познавательном отношении непонятна и невыполнима. Отличительной чертой является ограниченная способность восприятия и воспроизведения слоговой структуры слова.

Второй уровень речевого развития. Переход к нему характеризуется возросшей речевой активностью ребёнка. Общение осуществляется посредством использования постоянного, хотя всё ещё искажённого и ограниченного запаса общеупотребительных слов.

Дифференцированно обозначаются названия предметов, действий, отдельных признаков. На этом уровне возможно пользование местоимениями, а иногда – союзами, простыми предлогами в элементарных значениях. Дети могут ответить на вопросы по картине, связанные с семьёй, знакомыми событиями окружающей жизни. Однако рассказ строится примитивно, на коротких, хотя и грамматически более правильных фразах, чем у детей первого уровня. При этом недостаточная сформированность грамматического строя речи легко обнаруживается при усложнении речевого материала или при возникновении необходимости употреблять такие слова и словосочетания, которыми ребёнок в быту пользуется редко.

Речевая недостаточность отчётливо проявляется во всех компонентах. Дети пользуются только простыми предложениями, состоящими из двух-трёх, редко – четырёх слов. Словарный запас значительно отстаёт от возрастной нормы: выявляется незнание многих слов, обозначающих части тела, животных и их детёнышей, предметы одежды, мебели, профессии.

Отмечаются ограниченные возможности использования предметного словаря, словаря действий, признаков. Дети не знают названий цвета предмета, его формы, размера, заменяют слова близкими по смыслу.

Понимание обращённой речи на втором уровне значительно развивается за счёт различения некоторых грамматических форм (в отличие от первого уровня), дети могут ориентироваться на морфологические элементы, которые приобретают для них смыслоразличительное значение.

Это относится к различению и пониманию форм единственного и множественного числа существительных, форм мужского и женского рода глаголов прошедшего времени. Затруднения остаются при понимании форм числа и рода прилагательных.

Значения предлогов различаются только в хорошо знакомой ситуации. Усвоение грамматических закономерностей в большей степени относится к тем словам, которые рано вошли в активную речь детей.

Фонетическая сторона речи характеризуется наличием многочисленных искажений звуков, замен и смешений. Нарушено произношение мягких и твёрдых звуков, шипящих, свистящих, звонких и глухих. Проявляется диссоциация между способностью правильно произносить звуки в изолированном положении и их употреблением в спонтанной речи.

У детей выявляется недостаточность фонематического восприятия, их неподготовленность к овладению звуковым анализом и синтезом.

Третий уровень речевого развития. Этот уровень характеризуется наличием развернутой фразовой речи с элементами лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития.

Дети этого уровня вступают в контакты с окружающими, но лишь в присутствии родителей (воспитателей), вносящих соответствующие пояснения. Свободное же общение крайне затруднено. Даже те звуки, которые дети умеют произносить правильно, в их самостоятельной речи звучат недостаточно чётко.

Характерным является недифференцированное произнесение звуков (в основном свистящих, шипящих), когда один звук заменяет одновременно два или несколько звуков данной фонетической группы. Например, ребёнок заменяет звуком "с´", ещё недостаточно чётко произносимым, звуки "с" ("сяпоги" вместо "сапоги"), "ш" ("сюба" вместо "шуба"), "ц" ("сяпля" вместо "цапля").

Вместе с тем на данном этапе дети уже пользуются всеми частями речи, правильно употребляют простые грамматические формы, пытаются строить сложносочинённые и сложноподчинённые предложения.

Улучшаются произносительные возможности ребёнка, воспроизведение слов разной слоговой структуры и звуконаполняемости. Дети обычно уже не затрудняются в назывании предметов, действий, признаков, качеств и состояний, хорошо знакомых им из жизненного опыта. Однако неумение пользоваться способами словообразования создаёт трудности в использовании вариантов слов, детям не всегда удаётся подбор однокоренных слов, образование новых слов с помощью приставок и суффиксов. Нередко они заменяют название части предмета названием целого предмета, нужное слово другим, сходным по значению.

Понимание обращённой речи значительно развивается и приближается к норме. Отмечается недостаточное понимание изменений значения слов, выражаемых приставками, суффиксами, наблюдаются трудности в различении морфологических элементов, отражающих значение числа и рода, понимание логико-грамматических структур, выражающих причинно-следственные, временные и пространственные отношения.

Описанные пробелы в развитии фонетики, лексики и грамматического строя речи ребёнка служат серьёзным препятствием для овладения им программой детского сада общего типа, а в дальнейшем и программой общеобразовательной школы.

Таким образом, обобщая анализ обсуждаемой проблемы, представленной в психолого-педагогической литературе, можно сделать следующие выводы.

Проблема умственного развития изучается отечественными психологами в неразрывном единстве с речевым развитием детей, поскольку онтогенетическое развитие характеризуется взаимодействием высших психических функций. В настоящее время в массовой средней школе наблюдается усиление неоднородности состава учащихся по уровню их умственного, речевого и в целом психического развития. Как известно, готовность к школьному обучению и последующее успешное осуществление учебной деятельности детьми во многом определяется их умственными и речевыми способностями, проявляющимися в дошкольный период. Следовательно, дошкольники с речевыми нарушениями должны привлекать особое внимание специалистов-психологов. Однако особенности интеллектуального развития таких детей изучены и представлены в психологической литературе еще недостаточно. В связи с этим и было проведено данное исследование.

## Глава 2. Исследование особенностей интеллектуального развития старших дошкольников с речевыми нарушениями

## 2.1 Организация и методы исследования

Как уже говорилось выше, в психолого-педагогической литературе представлены данные, свидетельствующие о значении речевых и мыслительных процессов дошкольников для познавательного и психического развития в целом. Целью настоящего исследования стало выявление особенностей интеллектуального развития детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями. Была выдвинута гипотеза, что умственное развитие детей с различными речевыми нарушениями характеризуется определенной спецификой (по сравнению со сверстниками с нормальным речевым развитием).

Задачами эмпирической части исследования являлись:

диагностика интеллектуального развития старших дошкольников с нормальным речевым развитием;

диагностика интеллектуального развития старших дошкольников с речевыми нарушениями;

сравнительный анализ интеллектуального развития детей старшего дошкольного возраста с нормальным речевым развитием и с речевыми нарушениями.

В исследовании принимали участие дети старшего дошкольного возраста, воспитанники подготовительных групп детских садов города …. В соответствии с целями и задачами исследования было сформировано две группы детей: экспериментальная ("речевая") группа - логопедическая, дети с фонетико-фонематическим недоразвитием речи (ФФН), в количестве 8 человек, дети с общим недоразвитием речи (ОНР), в количестве 7 человек, и контрольная группа – дети из обычного детского сада в количестве 15 человек. Общий объём выборки составил 30 человек.

Известно, что в старшем дошкольном возрасте одним из важнейших показателей интеллектуального развития является школьная зрелость (или интеллектуальная готовность к школьному обучению). Это обусловило выбор соответствующих методик, использованных в данной работе. В блок диагностических методик вошли следующие:

Методика экспресс-диагностики интеллектуальных способностей (МЭДИС).

Картиночно-словарный тест (КСТ).

Скрининговый тест школьной зрелости (СТШЗ).

Рассмотрим диагностический инструментарий более подробно.

Методика экспресс-диагностики интеллектуальных способностей (МЭДИС)

Методика предназначена для выявления интеллектуальных способностей детей 6-7-летнего возраста. Тест даёт хорошую ориентировочную информацию о способности к обучению в начальной школе и об индивидуальной структуре интеллекта ребёнка, поэтому может использоваться в качестве основной части батареи методик для определения готовности детей к обучению в школе.

МЭДИС представляет собой оригинальную авторскую разработку на основе всемирно известных зарубежных тестов интеллекта. Тест полностью адаптирован на детях 6-7 лет г. Москвы.

Преимущество теста МЭДИС состоит в том, что его задания представлены в виде рисунков, что позволяет диагностировать детей независимо от их умения читать, а разнообразие заданий позволяет изучить многие стороны интеллектуальной деятельности в минимальные промежутки времени.

МЭДИС состоит из четырёх субтестов, каждый из которых содержит по 5 заданий:

I субтест направлен на выявление общей осведомлённости детей, их словарного запаса;

II субтест диагностирует понимание количественных и качественных отношений;

III субтест – исключение лишнего – выявляет уровень сформированности логического мышления;

IY субтест направлен на выявление математических способностей.

Кроме того, по результатам выполнения всех четырёх субтестов можно определить общий показатель интеллектуальных способностей.

МЭДИС может использоваться индивидуально и в группах по 5-10 человек. Перед каждым субтестом даётся два тренировочных задания. МЭДИС имеет две эквивалентные формы А и В, которые могут чередоваться при повторном тестировании (21).

Картиночно-словарный тест (КСТ).

Тест направлен на диагностику интеллектуального компонента школьной зрелости и, прежде всего, на измерение вербальных способностей ребенка, от которых во многом зависит успешность его обучения в школе. Вербальные способности включают в себя ряд частных когнитивно ориентированных процессов, и прежде всего "процесс обозначения" или ("процесс наименования", который представляет собой своеобразный переход от невербального содержания к вербальному, причём он непосредственно связан с объёмом словарного запаса.

Тест КСТ является адаптацией чехословацкого варианта теста, который, в свою очередь, создавался как модификация известного американского теста "Phonik Key Card".

Картиночно-словарный тест выявляет уровень развития высших психических функций, включающих ориентировку в окружающем мире, информированность, словарный запас, зрительную перцепцию, "словарную находчивость".

Для проведения тестирования исследователь должен иметь набор из 25 картинок и бланк ответов. Тестирование проводится индивидуально. Время тестировании 5-10 минут.

Перед началом тестирования ребёнку даётся следующая инструкция: "Я сейчас буду показывать тебе картинки. Постарайся сказать, что на них нарисовано". После этого экспериментатор предъявляет ребёнку одну за другой все картинки и дословно записывает в бланк все его ответы под соответствующим номером. Кроме того, во время тестирования экспериментатор должен делать пометки относительно того, как ведёт себя ребёнок во время обследования (с какой готовностью он соглашается работать, как часто отвлекается и т.д.) Вся эта информация будет полезна при вынесении общего суждения об измеряемом явлении.

Обработка результатов проводится при помощи "ключа". За каждый ответ ребёнку присваивается 0 баллов, 0,5 балла или 1 балл. Сумма всех полученных баллов является первичной оценкой по тесту. Затем первичная оценка переводится в стандартную оценку IQ (x=100, σ=10). Таким образом, полученные ребёнком первичные оценки (П. О) с помощью нормативной таблицы переводятся в нормированные баллы по шкале IQ (x=100, σ=10). (35)

Скрининговый тест школьной зрелости.

Понятие "Школьная зрелость" возникло в связи с проблемой поступления в школу детей шести лет. "Школьная зрелость" - это термин для обозначения такого состояния психики и организма ребёнка, когда он по интеллектуальным, социальным, физическим и эмоциональным характеристикам достигает способности посещать школу и учиться в ней. Подобной точки зрения придерживается чешский психолог Я. Йерасек, выделяя в школьной зрелости три компонента: интеллектуальный, эмоциональный и социальный.

Интеллектуальный компонент включает в себя способность выделять существенные признаки каких-либо явлений и устанавливать причинно-следственные отношения между ними, рациональный подход к действительности, логическое запоминание, интерес к работе с поставленной целью, где результат достигается путём напряжённой деятельности, интерес к новым знаниям, овладение по слуху разговорной речью и способность понимать и использовать другие символы, развитие тонкой моторики руки и зрительно-двигательной координации.

Признаки эмоционального компонента школьной зрелости – достижение определённого уровня эмоциональной устойчивости (уменьшение импульсивных реакций), развитие учебной мотивации.

Социальная зрелость – потребность ребёнка общаться с другими детьми и подчиняться интересам и обычаям детских групп, способность исполнять роль школьника в ситуации обучения (13)

"Скрининговый тест школьной зрелости" является адаптацией чехословацкой методики "Ориентировочный тест школьной зрелости" Я. Йерасека, который в свою очередь создавался как модификация теста А. Керн.

В "Скрининговый тест школьной зрелости" вошли два субтеста: невербальный и вербальный. Невербальный субтест (НС) включает три задания:

1. рисование мужской фигуры по представлению;

2. срисовывание фразы, подражание рукописному письму;

3. срисовывание группы точек.

Все три задания данного субтеста в первую очередь направлены на оценку развития психомоторики ребёнка. Они диагностируют развитие тонкой моторики руки и зрительно-двигательной координации. Кроме того, первое задание НС – рисование мужской фигуры – ориентировочно позволяет судить об общем уровне интеллектуального развития ребёнка.

Задания "подражание рукописному письму" и "срисовывание группы точек" раскрывают способность дошкольника к воспроизведению письменных букв и геометрических фигур, являющихся для него формами исключительно абстрактными, диагностируя тем самым достижение ребёнком такого уровня психического развития, при котором он в состоянии понять принцип задания (подражание образцу) и овладеть им.

Кроме того, абстрактность и малая привлекательность заданий требует от ребёнка усидчивости, произвольной концентрации внимания.

Вербальный субтест (ВС) содержит двадцать вопросов. Данный субтест направлен на диагностику общего уровня развития мышления и информированности ребёнка. Он включает задания на поиск аналогий, сходства и различия, определение предметов и явлений окружающего мира, отнесение их к соответствующему классу. Для ответа на вопросы данного субтеста, кроме достижения определенного уровня сформированности основных мыслительных операций, ребёнку необходимо иметь достаточно высокий уровень осведомлённости об окружающем его мире.

Для проведения тестирования необходимо иметь руководство по СТШЗ, бланк ответов, простой карандаш.

Работа с невербальным субтестом. Ребёнку (группе детей) предлагают бланк ответов. В нём последовательно расположены краткие инструкции, даны образцы для копирования (2 и 3 задания), а также предусмотрено свободное пространство для детского рисунка (задание 1) и место для выполнения заданий (1 и 2).

Оценивание выполнения невербального субтеста производится по пятибалльной шкале, где 5 – высший балл, 1 – низший балл. После оценивания каждого задания невербального субтеста выставленные баллы складываются в первичную оценку по субтесту, которая затем соотносится с данными по нормативной выборке.

Работа с вербальным субтестом. Экспериментатор должен полностью протоколировать ответ ребенка на каждый вопрос субтеста.

Инструкция к вербальному субтесту: "Сейчас я буду задавать тебе вопросы о самых разных вещах, с которыми ты, конечно, знаком, и поэтому сможешь мне о них рассказать. Слушай вопрос первый…"

Субтест проводится индивидуально. Каждый вопрос зачитывается только один раз. Нельзя допускать наводящих вопросов, исправлять ребёнка, если он ошибся, дополнительно побуждать к более полному ответу. Необходимые исключения из этого требования специально оговорены в "ключе" к тесту.

Обработка результатов проводится при помощи "ключа" (критериев оценки). За каждый ответ ребёнку присваивается 0 баллов, 1 балл или 2 балла. После оценивания ответов на все вопросы вербального субтеста выставленные баллы складываются в первичную оценку по субтесту, которая затем соотносится с данными по нормативной выборке.

Полученные ребёнком первичные оценки по субтестам (П. О) с помощью таблиц переводятся в нормированные баллы по шкале IQ Векслера (x=100, σ=15), которые позволяют оценить уровни общего психического развития ребёнка и его школьной зрелости. (35)

## 2.2 Результаты исследования интеллектуального развития старших дошкольников с нормальным речевым развитием и с речевыми нарушениями

Рассмотрим эмпирические данные, полученные в ходе исследования, отдельно по диагностическим методикам и двум группам испытуемых: "речевой" (с речевыми нарушениями) и контрольной (с нормой речевого развития).

На первом этапе исследования диагностика интеллектуального развития осуществлялась с помощью "Методики экспресс-диагностики интеллектуальных способностей" (МЭДИС). Результаты сгруппированы в две таблицы (см. Табл.1 и Табл.2 в Приложении).

По уровню выполнения заданий теста испытуемые экспериментальной группы (с речевыми нарушениями) разделились почти поровну: у 47% испытуемых (7 человек) выявлен уровень ниже среднего, а у 53% испытуемых (8 человек) – низкий. При этом средние арифметические значения, характеризующие выполнение каждого отдельного субтеста составили: 3,3 балла за 1 субтест; 1,1 балла – за 2 субтест; 1,9 балла – за 3 субтест и всего 0,73 балла – за субтест №4.

В контрольной группе испытуемые распределились по трём уровням выполнения заданий теста: у 13% (2 человека) обнаружен высокий уровень сформированности интеллектуальных способностей, у 67% (10 человек) – средний уровень, у 20% (3 человека) – уровень ниже среднего.

На втором этапе исследования для изучения интеллектуального развития дошкольников использовался "Картиночно-словарный тест" (КСТ).

Словесное обозначение картинки, составлявшее сущность заданий данной диагностической методики, оказалось сформированным у испытуемых экспериментальной группы на среднем уровне и ниже среднего. При этом количественный состав этих подгрупп представлен следующим образом: средний уровень выявлен у 40% детей (6 человек), а уровень ниже среднего – у 60% детей (9 человек).

Результаты испытуемых контрольной группы могут быть представлены в следующем виде: уровень ниже среднего обнаружен у 13% (2 человека), средний уровень – у 60% (9 человек), уровень выше среднего – у 20% (3 человека) и высокий уровень – у 7% (1 человек).

На третьем этапе исследования оценка умственного развития детей старшего дошкольного возраста производилась с помощью "Скринингового теста школьной зрелости". Поскольку данный тест включает в себя два разнонаправленных субтеста: невербальный и вербальный, необходимо оценивать выполнение заданий детьми отдельно по каждому субтесту.

В экспериментальной группе задания невербального субтеста были выполнены детьми на низком, ниже среднего и среднем уровнях. При этом выполнение низкого уровня составило 20% (3 человека), ниже среднего уровня – 53% (8 человек), среднего уровня – 27% (4 человека). Охарактеризовать школьную зрелость дошкольников этой группы можно как сомнительную зрелость – у 47% (7 человек) и как незрелость - у большинства – 53% (8 человек).

В результате выполнения вербального субтеста у 40% (6 человек) выявлен средний уровень и у 60% (9 человек) – уровень ниже среднего. Характеристика школьной зрелости по этому субтесту включает следующие оценки: зрелость обнаружена у 7% детей (1 человек), сомнительная зрелость – у 40% (6 человек) и незрелость – у большинства испытуемых – 53% (8 человек)

В контрольной группе при выполнении невербального субтеста в 60% случаях (у 9 человек) был выявлен средний уровень, а в 40% случаях (6 человек) – уровень ниже среднего. При этом степень школьной зрелости дошкольников выглядела так: у 53% детей (8 человек) диагностирована зрелость и у 47% детей (7 человек) – сомнительная зрелость.

Вследствие выполнения вербального субтеста испытуемые разделились на четыре подгруппы: результаты оказались ниже среднего уровня у 20% дошкольников (3 человека), достигли среднего уровня – у 53% (8 человек), выше среднего – так же у 20%, и высокий уровень обнаружился у 7% (1 человек).

Характеристика школьной зрелости контрольной группы по вербальному субтесту СТШЗ включает: незрелость у 7% (1 человек), сомнительную зрелость – у 20% (3 человека) и зрелость – у 73% (11 человек).

## 2.3 Анализ полученных результатов

Эмпирические данные, полученные с помощью "Методики экспресс-диагностики интеллектуальных способностей" (МЭДИС), представлены в таблицах 1 и 2 (см. Приложение). Они подверглись количественному и качественному анализу, в ходе которого сопоставлялись результаты выполнения заданий отдельно по каждому субтесту испытуемыми обеих групп. Целью этого сопоставления было обнаружение статистически значимых различий в уровне выраженности различных аспектов интеллектуальных способностей между дошкольниками с речевыми нарушениями и с нормальным речевым развитием. С той же целью сравнивались индивидуальные значения общего показателя интеллектуальных способностей.

В результате проведенного количественного анализа с помощью статистической обработки экспериментальных данных было выявлено два параметра, проявления которых у двух групп испытуемых значимо различались.

Во-первых, это выполнение IY субтеста, который, как уже говорилось, направлен на выявление математических способностей. Средний балл (по группе) выполнения этого субтеста в контрольной группе почти в три раза выше аналогичного в экспериментальной группе (2,1 балла и 0,73 балла соответственно)

Во-вторых, это значения общего показателя интеллектуальных способностей. Среднегрупповое значение в контрольной группе более чем в полтора раза превышает такое же в экспериментальной ("речевой".

В обоих случаях результаты, полученные в контрольной группе (дети с нормальным речевым развитием), оказались достоверно выше результатов, полученных в экспериментальной ("речевой" группе детей с речевыми нарушениями).

В качестве математического инструментария использовался Q-критерий Розенбаума. С его помощью было обнаружено, что различия между группами в выполнении IY субтеста статистически значимы (при p<0,05). Различия между группами в выраженности значений общего показателя интеллектуальных способностей ещё более достоверны (при p<0,01).

Таблица 1

Сравнительная таблица средних (по группе) значений выполнения испытуемыми ЭГ и КГ каждого субтеста и общего показателя по МЭДИС

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | 1 субтест | 2 субтест | 3 субтест | 4 субтест | Общ. показ.  |
| ЭГ | 3,3 | 1,1 | 1,9 | 0,73 | 7,1 |
| КГ | 3,9 | 2,3 | 3,4 | 2,1 | 11,5 |
| Достоверностьразличий | не значимы | не значимы | не значимы | значимыp<0,05 | значимыp<0,01 |

Состав экспериментальной группы по степени выраженности речевых нарушений оказался неоднородным: в группу вошли дети с фонетико-фонематическим недоразвитием речи (ФФН) и с общим недоразвитием речи (ОНР). В связи с этим представляет интерес внутригрупповой анализ выполнения субтестов МЭДИС испытуемыми экспериментальной группы.

Таблица 2

Сравнительная таблица средних значений (по подгруппам) выполнения испытуемыми экспериментальной группы с разными речевыми нарушениями (ФФН и ОНР) каждого субтеста и общего показателя по МЭДИС

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Подгруппа | Кол-во (чел)  | 1 субтест | 2 субтест | 3 субтест | 4субтест | Общийпоказатель |
| ФФН | 8 | 3,8 | 1,1 | 2,3 | 0,8 | 7,9 |
| ОНР | 7 | 2,7 | 1,1 | 1,6 | 0,7 | 6,1 |
| Достоверностьразличий |  | значимыp<0,05 | не значимы | не значимы | незначимы | значимыp<0,01 |

Анализ данных, представленных в вышерасположенной таблице показал, что имеются различия в выполнении заданий методики МЭДИС между подгруппами испытуемых экспериментальной группы с фонетико-фонематическим и общим недоразвитием речи. Так, при помощи методов статистической обработки данных (в частности, U-критерия Манна-Уитни) были обнаружены достоверные различия в выполнении дошкольниками с разными речевыми нарушениями заданий первого субтеста указанной методики (различия достоверны при p<0,05). Дети с ФФН успешнее справляются с диагностическими заданиями, направленными на исследование общей осведомлённости и словарного запаса, чем дети с ОНР. Действительно, в случае общего недоразвития речи у ребёнка нарушается формирование всех компонентов речевой системы: фонетического, фонематического восприятия, лексического и грамматического. Вследствие этого у детей с ОНР затруднено понимание значения слова, ограничен запас знаний об окружающем мире и объём словаря, что и привело к более низкому, по сравнению с дошкольниками с ФФН, диагностическому результату. Таким образом, полученные нами эмпирические данные обусловлены особенностями развития детей с ОНР и согласуются с данными, представленными в научной психолого-педагогической литературе (Антипова, МПСИ).

Кроме того, достоверно различаются и общие показатели интеллектуальных способностей детей с ФФН и ОНР: у дошкольников с ФФН общий показатель выше (различия достоверны при p<0,01).

Диагностические данные, полученные в результате использования методики "Картиночно-словарный тест" (КСТ), представлены в таблицах 4 и 5 (в Приложении).

Количественный и качественный анализ данных с использованием методов математической статистики (Q-критерий Розенбаума) позволил выявить значимые различия в уровне выполнения КСТ между экспериментальной ("речевой") и контрольной группами. Обнаружилось, что результаты старших дошкольников с нормальным речевым развитием (контрольная группа) достоверно выше (при p<0,01), чем у испытуемых из экспериментальной группы (с речевыми нарушениями).

Так же выявлены значимые различия и внутри экспериментальной группы между подгруппами детей с разными нарушениями речи: результаты детей с ФФН выше, чем результаты детей с ОНР (U-критерий Манна-Уитни показывает достоверность различий при уровне значимости p<0,01).

Поскольку диагностическая направленность Картиночно-словарного теста близка к диагностической направленности субтеста №1 МЭДИС, все обоснование полученных результатов, сформулированное для МЭДИС, можно отнести и к результатам по КТС.

Эмпирические данные, полученные как результат диагностики дошкольников "Скрининговым тестом школьной зрелости", сгруппированы в таблицах 5 и 6 (см. Приложение). Сравнительный анализ данных показывает, что существуют значимые различия в выполнении вербального и невербального субтеста методики между контрольной и экспериментальной группами (использовался Q-критерий Розенбаума, при p<0,01).

Представляется интересным сопоставить уровни выполнения разных методик испытуемыми обеих групп. Для этого занесём данные, полученные в ходе анализа диагностических данных, в сводную таблицу:

Таблица 3

Поуровневое соотношение выполнения методик испытуемыми экспериментальной и контрольной групп (в% от общего количества испытуемых в группе)

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Уровнигруппы | Низкий | Нижесреднего | Средний | Вышесреднего | Высокий | Методика |
| ЭГ | 53% | 47% | - | - | - | МЭДИС |
| КГ | - | 20% | 67% | - | 13% |
| ЭГ | - | 60% | 40% | - | - | КСТ |
| КГ | - | 13% | 60% | 20% | 7% |
| ЭГ | 20% | 53% | 27% | - | - | НевербальныйСубтест СТШЗ |
| КГ | - | 40% | 60% | - | - |
| ЭГ | - | 60% | 40% | - | - | Вербальный субтест СТШЗ |
| КГ | - | 20% | 53% | 20% | 7% |

Сравнительный анализ данных, представленных в табл.3, а так же обобщение полученных в настоящем исследовании результатов, позволяет сформулировать некоторые особенности интеллектуального развития детей с речевыми нарушениями.

Более чем у половины дошкольников с нарушениями речи (53%) выявлен низкий уровень интеллектуальных способностей (по результатам общего показателя МЭДИС).

Процесс словесного обозначения как переход от невербального содержания к вербальному, осуществляется у большинства дошкольников с нарушениями речи на уровне ниже среднего (по результатам КСТ, у 60%).

Отставание психомоторики (в том числе, зрительно-моторная координации) выявлено у большинства детей с нарушениями речи (73%) - по результатам невербального субтеста СТШЗ.

Развитие психомоторики (в том числе, зрительно-моторной координации) недостаточно сформировано у большинства детей (73%) с речевыми нарушениями (

Специфика интеллектуального развития детей с нарушениями речи определяется, в том числе, характером речевых нарушений.

Общий уровень дошкольников с речевыми нарушениями достоверно ниже, чем у детей с нормальным речевым развитием (по результатам всех методик, включённых в данное исследование).

Существуют различия в интеллектуальных способностях у дошкольников с разными речевыми нарушениями: общая осведомлённость и словарный запас лучше сформированы у детей с ФФН (по сравнению с ОНР).

Не обнаружено значимых различий между экспериментальной и контрольной группами по показателю выявления логического мышления "исключение лишнего".

## Заключение

В настоящем исследовании была предпринята попытка проанализировать особенности интеллектуального развития старших дошкольников с речевыми нарушениями. Как уже говорилось, проблема умственного развития обсуждается в научной психолого-педагогической литературе давно. В зарубежной психологии проблема интеллекта была представлена Ч. Спирменом, Р. Кэттэллом, Л. Терстоуном, Дж. Гилфордом и др. В отечественной психологии в рамках данной проблематики рассматривались сущность и структура интеллекта, интеллектуального развития, взаимосвязь умственного развития и обучаемости, критерии и диагностика умственного развития такими авторами как Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, П.Я. Гальперин, Я.А. Пономарёв, Л.В. Занков, В.В. Давыдов, К.М. Гуревич и др. Большинство авторов придерживается тезиса о единстве мышления и речи, когда речь включается в процесс мышления и становится одним из его компонентов.

В этой связи проблема соотношения умственного и речевого развития ребенка является всегда актуальной. Исходя из вышесказанного, была выдвинута гипотеза исследования, что интеллектуальное развитие старших дошкольников с различными речевыми нарушениями характеризуется определенной спецификой (по сравнению со сверстниками с нормальным речевым развитием).

В исследовании решались задачи диагностики интеллектуального развития старших дошкольников с нормальным речевым развитием и с речевыми нарушениями; сравнительного анализа интеллектуального развития старших дошкольников с нормальным речевым развитием и с речевыми нарушениями, выявления особенностей интеллектуального развития дошкольников с нарушениями речи.

Результаты, полученные в ходе данного исследования, позволяют сделать следующие выводы.

1. Существуют некоторые различия в интеллектуальных способностях у дошкольников с разными речевыми нарушениями: общая осведомлённость и словарный запас лучше сформированы у детей с ФФН (по сравнению с ОНР).

2. Развитие интеллектуальных способностей ниже среднего уровня у детей с речевыми нарушениями встречается в два раза чаще, чем у сверстников с речевой нормой.

3. Процесс словесного обозначения как переход от невербального содержания к вербальному, осуществляется на более низком уровне в четыре раза чаще у дошкольников с нарушениями речи, чем у нормально развивающихся детей.

4. У детей с речевыми нарушениями отстаёт развитие зрительно-моторной координации.

Таким образом, в результате проведенного исследования подтвердилась выдвинутая гипотеза, что интеллектуальное развитие старших дошкольников с различными речевыми нарушениями характеризуется определенной спецификой (по сравнению со сверстниками с нормальным речевым развитием).

## Библиография

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. – СПб.: Питер, 2001
2. Антипова Ж.В. Формирование словаря у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи // Ребёнок. Раннее выявление отклонений в развитии речи и их преодоление/Под ред. Ю.Ф. Гаркуши.2-е изд. - М.: Изд-во МПСИ, 2003
3. Власенко И.Т. Особенности словесного мышления взрослых и детей с нарушениями речи. – М.: Педагогика, 1990
4. Выготский Л.С. Мышление и речь // Собр. Соч.: в 6 т.М., 1982. Т.2
5. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. - М., 1986
6. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. – СПб.: Питер, 1999
7. Жукова Н.С. Отклонения в развитии детской речи. - М., 1994
8. Занков Л.В. Обучение и развитие. - М., 1975
9. Иншакова О.Б., Качур Н.В. Особенности формирования зрительно-моторной координации у детей дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи // Ребёнок. Раннее выявление отклонений в развитии речи и их преодоление/Под ред. Ю.Ф. Гаркуши.2-е изд. - М.: Изд-во МПСИ, 2003
10. Калмыкова З.И. Обучаемость и принципы построения методов е1 диагностики. - М., 1975
11. Каше Г.А. Подготовка к школе детей с недостатками речи. - М., 1985
12. Кондратенко И.Ю. Усвоение лексических значений детьми с общим недоразвитием речи // Детская речь: психолингвистические исследовании. Сборник статей / Отв. ред. Т.Н. Ушакова и Н.В. Уфимцева. - М.: ПЕР СЭ. 2001
13. Кравцова Е.Е. Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе. – М.: Педагогика, 1991
14. Леонтьев А.Н. К теории развития психики ребёнка // Хрестоматия по возрастной психологии: Учеб. Пособие. - 2-е изд. – М.: Изд-во МПСИ, 2003
15. Лобачева Е.К. Формирование звуко-слогового анализа у детей с общим недоразвитием речи // Ребёнок. Раннее выявление отклонений в развитии речи и их преодоление/Под ред. Ю.Ф. Гаркуши.2-е изд. - М.: Изд-во МПСИ, 2003
16. Логопедия / под ред.Л.С. Волковой. - М., 1998
17. Лубовский В.И. Развитие словесной регуляции действий у детей (в норме и патологии). - М., 1978
18. Маклаков А.Г. Общая психология. - СПб.: Питер, 2006
19. Маркова А.К. Психология труда учителя. – М., 1993
20. Мастюкова Е.М. Основы психоневрологического понимания общего недоразвития речи. // Хрестоматия. Обучение и воспитание детей "группы риска". Сост.В.М. Астапов, Ю.В. Микадзе. – М.: Институт практической психологии, 1996
21. Методика экспресс-диагностики интеллектуальных способностей (МЭДИС 6-7): методическое руководство / Аверина И.С, Щебланова Е.И., Задорина Е.Н. /Под общей редакции серии В.Г. Колесникова.
22. Мухина В.С. Возрастная психология. – М.: Academia, 2006
23. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка.
24. Пиаже Ж. Теория Пиаже // История зарубежной психологии в 30 – 60-е годы XX в. Тексты. / ред.П.Я. Гальперин, А.Н. Ждан. М., 1986
25. Преснова О.В. Особенности словесно-логического мышления у детей 6-летнего возраста с общим недоразвитием речи // Ребёнок. Раннее выявление отклонений в развитии речи и их преодоление / Под ред. Ю.Ф. Гаркуши.2-е изд. - М.: Изд-во МПСИ, 2003
26. Психология развития: Учеб. для студ. высш. психол. учеб. заведений /Т.Д. Марцинковская, Т.М. Марютина, Т.Г. Стефаненко и др.; Под ред. Т.Д. Марцинковской. - 2-е изд., перераб. и доп. – М.: ИЦ "Академия", 2005
27. Психология. Учебник для гуманитарных вузов / Под общ. ред.В.Н. Дружинина. – СПб.: Питер, 2001
28. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2001
29. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии. - СПб.: ООО "Речь", 2000
30. Смирнова Е.О. Психология ребёнка. – М.: Школа-Пресс, 1997
31. Усанова О.Н. Дети с проблемами психического развития. - М.: НПЦ "Коррекция", 1995
32. Филичева Т.Б. Особенности формирования речи у детей дошкольного возраста. - М., 1999
33. Цейтлин С.Н. Язык и ребёнок: Лингвистика детской речи: Учеб. Пособие для студ. Высш. Учеб. Заведений. – М.: ВЛАДОС, 2000
34. Чиркина Г.В. Изучение нарушений речи в теории и практике логопедии // Детская речь: психолингвистические исследовании. Сборник статей/Отв. ред. Т.Н. Ушакова и Н.В. Уфимцева. - М.: ПЕР СЭ. 2001
35. Чирков В.И., Разумовская О.Л., Соколова И.В., Матвеева С.А., (авторы адаптации). Тесты диагностики умственного развития ребенка 5-7 лет. Второе издание – Ярославль. НПЦ "Психодиагностика", 1999
36. Чуприкова Н.И. Умственное развитие и обучение // Психологические основы развивающего обучения. - М., 1995

## Приложение

Таблица 1.

Результаты выполнения МЭДИС детьми контрольной группы

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| №п/п | Испытуемый | Возраст | Баллы за субтесты | Общийпоказатель | Уровеньразвития |
| 1 с.  | 2 с.  | 3 с.  | 4 с.  |
| 1.  | Наташа М.  | 7: 0 | 3 | 3 | 4 | 1 | 11 | средний |
| 2.  | Даша Х.  | 7: 7 | 3 | 2 | 5 | 1 | 11 | средний |
| 3.  | Вика Н.  | 7: 4 | 3 | 4 | 4 | 1 | 12 | средний |
| 4.  | Вика В.  | 7: 1 | 5 | 2 | 3 | 2 | 12 | средний |
| 5.  | Маша К.  | 7: 0 | 4 | 2 | 3 | 1 | 10 | н/средн.  |
| 6.  | Ира У.  | 7: 3 | 4 | 2 | 3 | 2 | 11 | средний |
| 7.  | Люда К.  | 6: 7 | 4 | 4 | 3 | 3 | 14 | высокий |
| 8.  | Настя А.  | 6: 10 | 4 | 2 | 4 | 1 | 11 | средний |
| 9.  | Юля Л.  | 6: 11 | 4 | 4 | 4 | 2 | 14 | высокий |
| 10.  | Антон С.  | 7: 1 | 4 | 2 | 2 | 2 | 10 | н/средн.  |
| 11.  | Артём Б.  | 6: 9 | 5 | 0 | 4 | 3 | 12 | средний |
| 12.  | Алёша И.  | 7: 0 | 3 | 2 | 4 | 2 | 11 | средний |
| 13.  | Игорь К.  | 7: 2 | 4 | 3 | 2 | 2 | 11 | средний |
| 14.  | Максим Н.  | 6: 7 | 4 | 2 | 3 | 3 | 12 | средний |
| 15.  | Саша П.  | 7: 0 | 4 | 1 | 3 | 2 | 10 | н/средн.  |
|  | Среднее по группе | 3,9 | 2,3 | 3,4 | 2,1 | 11,5 |  |

Таблица 2

Результаты выполнения МЭДИС детьми экспериментальной группы (с речевыми нарушениями)

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| №п/п | Испытуемый | Возраст | Речевыенаруше-ния | Баллы за субтесты | Общийпоказа-тель | Уровеньразвития |
| 1 | 2 | 3 | 4 |
| 1.  | Таня Б.  | 7: 5 | ФФН | 3 | 1 | 3 | 0 | 7 | низкий |
| 2.  | Настя Н.  | 7: 8 | ОНР | 3 | 3 | 2 | 0 | 8 | н/средн.  |
| 3.  | Марина К.  | 7: 1 | ФФН | 4 | 1 | 1 | 0 | 6 | низкий |
| 4.  | Марта С.  | 7: 11 | ОНР | 3 | 0 | 2 | 1 | 6 | низкий |
| 5.  | Оксана Д.  | 6: 10 | ФФН | 4 | 1 | 2 | 1 | 8 | н/средн.  |
| 6.  | Настя П.  | 7: 2 | ОНР | 3 | 1 | 2 | 0 | 6 | низкий |
| 7.  | Катя Б.  | 7: 1 | ОНР | 2 | 1 | 2 | 1 | 6 | низкий |
| 8.  | Таня О.  | 7: 3 | ФФН | 3 | 2 | 3 | 1 | 9 | н/средн.  |
| 9.  | Лариса Х.  | 6: 11 | ФФН | 3 | 2 | 2 | 2 | 9 | н/средн.  |
| 10.  | Дима К.  | 7: 6 | ФФН | 4 | 1 | 2 | 1 | 8 | н/средн.  |
| 11.  | Антон М.  | 7: 5 | ОНР | 4 | 1 | 0 | 1 | 6 | низкий |
| 12.  | Олег П.  | 7: 11 | ОНР | 1 | 1 | 2 | 1 | 5 | низкий |
| 13.  | Сергей З.  | 7: 9 | ОНР | 3 | 1 | 1 | 1 | 6 | низкий |
| 14.  | Рома К.  | 7: 4 | ФФН | 5 | 1 | 2 | 0 | 8 | н/средн.  |
| 15.  | Артём Ж.  | 6: 9 | ФФН | 4 | 0 | 3 | 1 | 8 | н/средн.  |
|  | Среднее по группе | 3,3 | 1,1 | 1,9 | 0,73 | 7,1 |  |

Таблица 3

Результаты выполнения КСТ детьми контрольной группы

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| №п/п | Испытуемый | Возраст | Первичныеоценки (ПО)  | IQ | Уровеньразвития |
| 1.  | Наташа М.  | 7: 0 | 15,5 | 100 | средний |
| 2.  | Даша Х.  | 7: 7 | 15 | 99 | средний |
| 3.  | Вика Н.  | 7: 4 | 20 | 114 | в/средн.  |
| 4.  | Вика В.  | 7: 1 | 19 | 111 | в/средн.  |
| 5.  | Маша К.  | 7: 0 | 11,5 | 89 | н/средн.  |
| 6.  | Ира У.  | 7: 3 | 17 | 105 | средний |
| 7.  | Люда К.  | 6: 7 | 20 | 121 | высокий |
| 8.  | Настя А.  | 6: 10 | 13,5 | 102 | средний |
| 9.  | Юля Л.  | 6: 11 | 19 | 118 | в/средн.  |
| 10.  | Антон С.  | 7: 1 | 11 | 87 | н/средн.  |
| 11.  | Артём Б.  | 6: 9 | 15 | 106 | средний |
| 12.  | Алёша И.  | 7: 0 | 13,5 | 95 | средний |
| 13.  | Игорь К.  | 7: 2 | 13,5 | 95 | средний |
| 14.  | Максим Н.  | 6: 7 | 15 | 106 | средний |
| 15.  | Саша П.  | 7: 0 | 13 | 93 | средний |
|  | Среднее по группе | 15,4 | 103 |  |

Таблица 4

Результаты выполнения КСТ детьми экспериментальной группы (с речевыми нарушениями)

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| №п/п | Испытуемый | Возраст | Речевыенарушения | Первичныеоценки (ПО)  | IQ | Уровеньразвития |
| 1.  | Таня Б.  | 7: 5 | ФФН | 11,5 | 89 | н/средн.  |
| 2.  | Настя Н.  | 7: 8 | ОНР | 10,5 | 86 | н/средн.  |
| 3.  | Марина К.  | 7: 1 | ФФН | 9 | 82 | н/средн.  |
| 4.  | Марта С.  | 7: 11 | ОНР | 9,5 | 83 | н/средн.  |
| 5.  | Оксана Д.  | 6: 10 | ФФН | 10,5 | 93 | средний |
| 6.  | Настя П.  | 7: 2 | ОНР | 9 | 82 | н/средн.  |
| 7.  | Катя Б.  | 7: 1 | ОНР | 10 | 83 | н/средн.  |
| 8.  | Таня О.  | 7: 3 | ФФН | 15,5 | 100 | средний |
| 9.  | Лариса Х.  | 6: 11 | ФФН | 15 | 106 | средний |
| 10.  | Дима К.  | 7: 6 | ФФН | 12 | 91 | средний |
| 11.  | Антон М.  | 7: 5 | ОНР | 9,5 | 83 | н/средн.  |
| 12.  | Олег П.  | 7: 11 | ОНР | 9 | 82 | н/средн.  |
| 13.  | Сергей З.  | 7: 9 | ОНР | 10 | 83 | н/средн.  |
| 14.  | Рома К.  | 7: 4 | ФФН | 12,5 | 92 | средний |
| 15.  | Артём Ж.  | 6: 9 | ФФН | 10 | 91 | средний |
|  | Среднее по группе | 10,9 | 88,4 |  |

Таблица 5

Результаты выполнения СТШЗ детьми экспериментальной группы (с речевыми нарушениями)

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| №п/п | Испытуе-мый | Воз-раст | Рече-выенаруш.  | Невербальный субтест | Вербальный субтест |
| П. о.  | Н. б.  | Уров. разв.  | ШЗ | П. о.  | Н. б.  | Уров. разв.  | ШЗ |
| 1.  | Таня Б.  | 7: 5 | ФФН | 11 | 82 | н/с | СЗ | 21 | 65 | н/с | СЗ |
| 2.  | Настя Н.  | 7: 8 | ОНР | 12 | 94 | с | СЗ | 20 | 79 | н/с | НЗ |
| 3.  | МаринаК.  | 7: 1 | ФФН | 10 | 70 | н/с | НЗ | 18 | 73 | н/с | НЗ |
| 4.  | Марта С.  | 7: 11 | ОНР | 9 | 68 | Н | НЗ | 18 | 73 | н/с | НЗ |
| 5.  | ОксанаД.  | 6: 10 | ФФН | 10 | 82 | н/с | НЗ | 22 | 86 | с | СЗ |
| 6.  | Настя П.  | 7: 2 | ОНР | 10 | 70 | н/с | НЗ | 18 | 73 | н/с | НЗ |
| 7.  | Катя Б.  | 7: 1 | ОНР | 10 | 70 | н/с | НЗ | 19 | 76 | н/с | НЗ |
| 8.  | Таня О.  | 7: 3 | ФФН | 12 | 103 | с | СЗ | 24 | 94 | с | СЗ |
| 9.  | ЛарисаХ.  | 6: 11 | ФФН | 11 | 91 | н/с | СЗ | 23 | 91 | с | СЗ |
| 10.  | Дима К.  | 7: 6 | ФФН | 10 | 85 | н/с | СЗ | 22 | 88 | с | СЗ |
| 11.  | Антон М.  | 7: 5 | ОНР | 9 | 76 | н/с | НЗ | 20 | 82 | н/с | НЗ |
| 12.  | Олег П.  | 7: 11 | ОНР | 8 | 58 | н | НЗ | 18 | 73 | н/с | НЗ |
| 13.  | Сергей З.  | 7: 9 | ОНР | 8 | 58 | н | НЗ | 19 | 76 | н/с | НЗ |
| 14.  | Рома К.  | 7: 4 | ФФН | 11 | 94 | с | СЗ | 23 | 88 | с | СЗ |
| 15.  | Артём Ж.  | 6: 9 | ФФН | 11 | 100 | с | СЗ | 25 | 97 | с | З |

Таблица 6

Результаты выполнения СТШЗ детьми контрольной группы

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| №п/п | Испытуе-мый | Воз-раст | Невербальный субтест | Вербальный субтест |
| П. о.  | Н. б.  | Уров. разв.  | ШЗ | П. о.  | Н. б.  | Уров. разв.  | ШЗ |
| 1.  | Наташа М.  | 7: 10 | 11 | 82 | н/с | СЗ | 25 | 97 | с | З |
| 2.  | Даша Х.  | 7: 7 | 14 | 115 | с | З | 26 | 100 | с | З |
| 3.  | Вика Н.  | 7: 4 | 14 | 115 | с | З | 31 | 124 | в/с | З |
| 4.  | Вика В.  | 7: 1 | 11 | 82 | н/с | СЗ | 31 | 124 | в/с | З |
| 5.  | Маша К.  | 7: 0 | 11 | 82 | н/с | СЗ | 21 | 85 | н/с | СЗ |
| 6.  | Ира У.  | 7: 3 | 12 | 94 | с | СЗ | 19 | 76 | н/с | НЗ |
| 7.  | Люда К.  | 6: 7 | 14 | 112 | с | З | 32 | 130 | В | З |
| 8.  | Настя А.  | 6: 10 | 13 | 112 | с | З | 25 | 97 | С | З |
| 9.  | Юля Л.  | 6: 11 | 12 | 103 | с | З | 30 | 115 | в/с | З |
| 10.  | Антон С.  | 7: 1 | 10 | 85 | н/с | СЗ | 21 | 85 | н/с | СЗ |
| 11.  | Артём Б.  | 6: 9 | 12 | 103 | с | З | 25 | 97 | С | З |
| 12.  | Алёша И.  | 7: 0 | 10 | 85 | н/с | СЗ | 25 | 97 | С | З |
| 13.  | Игорь К.  | 7: 2 | 12 | 103 | с | З | 24 | 94 | С | З |
| 14.  | Максим Н.  | 6: 7 | 13 | 118 | с | З | 26 | 100 | С | З |
| 15.  | Саша П.  | 7: 0 | 10 | 85 | н/с | СЗ | 23 | 88 | С | СЗ |

Условные обозначения:

П. о. – первичные оценки;

Н. б. – нормированные баллы;

Уров. разв. – уровень развития;

ШЗ – школьная зрелость;

н/с – ниже среднего; с – средний; в/с – выше среднего; в - высокий

З – зрелость; СЗ – сомнительная зрелость; НЗ - незрелость