

Савинова Н.В.

Кандидат педагогічних наук, доцент,
Николаевский національний університет
ім. В.А.Сухомлинського

ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК САМОКОНТРОЛЮ МОВЛЕННЕВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ДІТЕЙ ЯК НЕОБХІДНА УМОВА ЛОГОПЕДИЧНОЇ КОРЕКЦІЇ

Коригування мовленнєвих порушень та формування нормативності мовлення є можливим тільки у процесі навчання дітей. Без навчання, на думку К.Д.Ушинського, дитина не впорається з величезною мовною спадщиною, не зможе зробити її своїм “духовним багатством”. Відомий педагог і вчений наголошував, що мова дітей зазвичай не буває бездоганною, в ній трапляється багато помилок, “провінціалізмів”, перекичування смислу окремих слів. виправлення дорослими мовлення дітей, що здійснюється без навчання, мимохідь, нерідко залишаються для дітей непомітними та швидко набридають. Навчання рідної мови дає можливість не лише виправити мовленнєві помилки, а й своєчасно запобігати їм. Отже, обов’язок педагога виправляти і збагачувати словниковий запас дитини відповідно до норм її рідної мови [23].

Звичка до граматично правильного мовлення виховується в ранньому віці під час навчання, в процесі активної мовленнєвої практики, яка контролюється педагогом. К.Д.Ушинський вбачав у навчанні дітей мови (точніше граматики) один із засобів розвитку самосвідомості. На його думку, навчання формує у дитини вміння помічати свої мовленнєві помилки й огріхи. Воно має “впливати для дитини з її власних спостережень за тим, як вона розмовляє, і чим самостійнішими будуть ці спостереження, тим краще”.

У спостереженнях, описаних К.Д.Ушинським, вбачається можливість формування самоконтролю мовлення. При цьому підкреслюється керівна роль педагога, оскільки самоспостереження не можуть здійснюватися самою дитиною. Хоча вона, як зауважує автор, уже має все необхідне для таких спостережень: дитина вже розмовляє і, як дорослий, може спостерігати за своїм духовним станом та його вираженням у звуках. Потрібно лише запитаннями спрямовувати думки дитини на неї та на її мовлення [23].

Є.Тихеева, як послідовниця К.Д.Ушинського, першою ввела у лінгводидактичний обіг термін “навчання мови” щодо дітей дошкільного віку. На її думку, систематичне навчання мови та розвиток мовлення мають бути основою всієї системи виховання в дошкільному закладі. Саме у керівництві навчанням мови педагог вбачала провідне завдання дошкільного закладу. За Є.І.Тихеевою, для викорінення мовленнєвих помилок особливо важливим є формування навичок літературно правильного мовлення. Вона зазначала, що педагогу слід користуватись будь-яким зручним моментом, щоб звернути увагу дітей на помилки, застосувавши відповідні усні й письмові вправи, які впливали б на їхню свідомість, сприяли б поступовому викоріненню помилок. Досить важливо, зауважує Є.І.Тихеева, щоб діти

навчилися усвідомлювати власні помилки. Виправляти ж їх потрібно лише тоді, коли педагог впевнений, що ці виправлення дійдуть до свідомості дитини [21].

Як зазначає Ф.А.Сохін, підготовка дитини до школи, висуває нове завдання у навчанні мови – “формування усвідомленого лінгвістичного ставлення до мови, мовлення як особливої дійсності, щоб саме мовлення як специфічна дійсність і її елементи ... (звуковимова, лексичний склад, граматична правильність, послідовність викладу) стали предметом її [дитини] свідомості, її свідомої діяльності” [20].

Формуванню лінгвістичного ставлення до мови сприяють оцінно-контрольні дії, а саме: а) вміння оцінювати й контролювати діяльність однолітків, тобто самооцінка і взаємоконтроль; б) вміння оцінювати й контролювати власну діяльність, тобто самооцінка і самоконтроль.

Будь-яка людська діяльність формується за зразком і потребує не лише його відтворення, а й перевірки. Спочатку зразок для контролю має бути у вигляді предмета чи еталона. Оскільки він постійний, то досить швидко узагальнюється й засвоюється. Спершу дія контролю виконується з чітким розподілом операції. Чим більше узагальнюється робоча дія, тим більше узагальнюється дія контролю, а отже, швидше скорочується ідеальна контрольна дія. Помилки чи огріхи, яких дитина припускається в мовленні, і при цьому самостійно виправляє, є результатом її внутрішньої уваги, контролю [5].

Визначення сутності, ролі та значення самоконтролю при протіканні всіх довірливих психічних та пізнавальних процесів представлено в роботах Н.А.Бернштейна, О.А.Конопкіна, Б.Ф.Ломова, А.Р.Лурія, І.М.Сеченова та ін. Функціональна структура процесу саморегуляції розкривається у роботах Б.Г.Ананьєва, П.К.Анохіна, Т.В.Ахутіної, О.А.Конопкіна, А.Н.Леонтєва, А.А.Леонтєва, А.Р.Лурія, І.М.Сеченова, Л.С.Цветкової та ін.

У роботах учених (Н.А.Бернштейн, А.В.Запорожець, І.М.Сеченов та ін.) зосереджено увагу на вирішальному значенні самоконтролю за здійсненням рухів, формуванням відповідних відчуттів, розумінням власних рухових дій, наведено результати досліджень механізмів та закономірностей управління рухами, визначено значення самоконтролю за процесом організації рухових дій та рухового акту [2; 5].

Теоретичною основою вивчення нейрофізіологічних механізмів саморегуляції стали наукові концепції П.К.Анохіна, Н.А.Бернштейна, І.П.Павлова про принцип підкріплення, кільцевої регуляції, акцептору дії, оцінної інформації як основи коригування цілеспрямованих актів, операції самоконтролю як ланцюга регуляції, що перетворює саморегуляцію у замкнений процес. Принцип контролю (зворотного зв'язку, за П. Анохіним, М. Бернштейном, О. Лурією та ін.) полягає в тому, що порівняння дії, яка виконується, з вихідним положенням (зразком, вимогою, еталоном) забезпечується постійним потоком зворотньої сигналізації [1; 2; 9; 10; 11; 12].

Результати вивчення механізмів, структури, складу операцій контролю та самоконтролю представлено у роботах П.Я.Гальперіна, С.Л.Кабильницької, С.Н.Карпової, І.Н.Колобової, Е.І.Труве, Д.Б.Ельконіна та ін. У дослідженнях вчених висвітлюються види та зміст самоконтролю у структурі мовленнєвої діяльності; сутність поняття самоконтроль, який розглядається як процес, що включає в себе осмислене регулювання та планування власної діяльності, цілеспрямований аналіз

завдання, критичну оцінку процесу його виконання та виправлення помилок [6; 7; 9; 10; 22; 24].

У роботах Н.А.Бернштейна, А.В.Запорожця, Н.І.Сачко та ін. значне місце приділяється дослідженню інтегрованої діяльності всіх аналізаторних систем, сенсорно-перцептивної сфери для формування операцій самоконтролю, використання у процесі роботи зорового, слухового, м'язево-мануального співвіднесення, взаємозв'язку самоконтролю та уваги [2; 5; 15].

П.Я.Гальперіним на основі діяльнісного підходу було досліджено структуру дії, виокремлені етапи, зміст операцій самоконтролю як процесуальних компонентів дії. Вагомим внеском ученого є визначення орієнтувальної основи дії та опис трьох основних її типів та, відповідно, трьох основних типів орієнтування у завданні [6; 7].

Перший тип орієнтування у завданні містить лише зразки вихідного та кінцевого продукту, у ньому відсутня вказівка щодо виконання завдання. Це змушує дітей діяти методом «спроб та помилок», самостійно шукати шляхи вирішення поставлених задач. На основі зазначеного орієнтування дія формується повільно, її загальний спосіб є недостатньо осмисленим та засвоєним, а також не завжди переноситься у нові умови.

В орієнтувальній основі другого типу визначено: а) зразки вихідного та кінцевого продукту; б) детальний алгоритм та інструкція щодо поетапного виконання завдання. Вся робота спрямована на засвоєння загального способу дії. Етапи дії спочатку визначаються педагогом, а потім багаторазово здійснюються дитиною, поступово аналізуються з орієнтуванням на майбутню дію. Цим забезпечується засвоєння загального способу дії, стійкість до змін умов та переносу умінь та навичок на нові завдання.

Орієнтувальна основа третього типу передбачає високий рівень самостійних дій дітей. Діти навчаються аналізувати нові завдання засобом самостійного визначення алгоритму дій, умов правильного виконання з подальшим відтворенням завдання.

Орієнтувальна основа дій є базою для поетапного формування розумових дій. П.Я.Гальперін підкреслює, що кожна дія (навіть при збереженому механізмі) з метою профілактики можливих порушень, потребує контролю. Особливу потребу при цьому відчувають дії, процес формування яких ще не має готового механізму. «Визначена дія реалізується за окремими, посилюваними для суб'єкта відрізками, правильне поєднання яких може бути представленим загальною схемою подібної дії» [6; 7].

Автоматизація дії самоконтролю, перетворення її у динамічний стереотип відбувається поступово, переходить від однієї фази до іншої.

На першій фазі самоконтроль спрямовується на основну дію та відбувається після її виконання.

На другій фазі самоконтроль здійснюється з метою систематичного застосування та підкріплення, поступово наближається до основної дії, співпадає з нею.

На третій фазі схема орієнтовної основи дії засвоюється і самоконтроль перетворюється в автоматизовану дію.

На четвертій фазі контроль випереджає дію, розповсюджується на

попереднє орієнтування та облік індивідуальних та поодиноких особливостей дії, які не були включені у загальну схему.

Потупово контроль розповсюджується на ранні фази орієнтувальної діяльності, визначає спрямованість на об'єкт, потребує уваги у процесі виконання розгорнутої предметної діяльності. У процесі формування контроль набуває рівня скороченої, автоматизованої дії. Таким чином, зазначає П.Я.Гальперін, у процесі діяльності «увага залишається предметною дією – дією контролю» [6; 7].

П.Я.Гальперіним детально представлено зміст операційного або виконавчого етапу дії. Механізмом цього етапу є узгодження або неузгодження аферентних імпульсів з центральними моделями. Це є тим механізмом, який регулює зміну умовно-рефлекторної та орієнтовно-дослідницької поведінки. Завдання заключається у тому, щоб з'ясувати причину, яка викликає неузгодженість, накреслити дію відповідно до нових обставин, що забезпечить її виконання.

Операції контролю та самоконтролю на виконавчому етапі здійснюються у вигляді накладання зразку, екстраполяції на проміжні та кінцеві результати робочої дії засобом примірювання на око, по пам'яті, мануального випробовування, відслідковування етапів дії тощо.

До якісних характеристик дій контролю та самоконтролю відносяться наступні (за П.Я.Гальперіним): осмисленість діяльності: суб'єкт повинен вибрати серед багатьох операцій такі, що є необхідними для виконання певної дії; узагальненість діяльності: при виконанні дії в різних умовах, навіть при перешкодах, необхідно виділяти необхідні операції для зазначеної дії; пізнавальність діяльності: уміння представити вербальний коментар власної дії; критичність діяльності: співставлення, розуміння адекватності критеріїв; ступінь оволодіння дією: чи може дія виконуватися з необхідною швидкістю на предметному рівні, у словесній, символічній формі, подумки [6; 7].

У дослідженнях П.Я.Гальперіна, А.Р.Лурія, А.Н.Леонтьєва, А.А.Леонтьєва та ін. представлено алгоритм послідовних розумових дій контролю та самоконтролю при виконанні завдання [6; 7; 8; 11; 12; 13; 14;15]: орієнтування в умовах завдання; виокремлення та співставлення окремих елементів завдання; визначення чіткої програми щодо виконання завдання; послідовність операцій; використання різноманітних видів контрольовано-вимірювальних операцій; порівняння кожної операції з вихідною умовою; співставлення кінцевого результату з вихідним завданням; знаходження відповідності або невідповідності результату з вихідним завданням; дії самокорекції.

Вчені (Д.Б.Ельконін, А.В.Запорожець, С.Н.Карпова, А.К.Маркова, та ін.) підкреслюють, що формування узагальнених прийомів самоконтролю, орієнтація на способи дії активізують пізнавальний інтерес, розширюють та поглиблюють мотивацію пізнавальної діяльності [6; 7; 8; 9; 10; 11; 15].

У дослідженнях Д.Б.Ельконіна, Е.В.Мальцевої, К.П.Мальцевої, О.І.Політики, зазначається, що обов'язковою умовою формування довільної навчальної діяльності є методи спеціальної постановки задач із самоконтролю, осмислення власних дій щодо поставлених навчальних задач та оцінки їх виконання. У роботах вчених містяться вказівки щодо необхідності спеціального акцентування на мотиваційно-смыслову сторону самоконтролю для учнів [6; 7; 15; 16].

Л.С.Виготський, П.Я.Гальперін, А.Н.Леонтьєв, А.Р.Лурія та ін. зазначають, що формування самоконтролю загальної довільної та мовленнєвої діяльності починається у ранньому віці. При цьому, мовленнєве опосередкування предметно-практичної діяльності виступає як регулятивна операція, яка спостерігається на всіх ступенях формування довільної діяльності, саморегуляції та самоконтролю. Л.С.Виготський писав, що «за допомогою мовлення дитина вперше набуває здібності до оволодіння власною поведінкою, оглядає себе зі сторони, як певний об'єкт. Мовлення допомагає організувати та планувати власні дії та поведінку [6; 7; 8; 11; 12; 13; 14; 15].

Розвиток самоконтролю мовленнєвої діяльності в онтогенезі є переривчастим процесом, який розділяється на періоди, що відзначаються появою нових здібностей та перебудовою наступних. Процес розвитку самоконтролю мовленнєвої діяльності можна умовно поділити на два періоди: період формування передумов самоконтролю мовленнєвої діяльності та період формування самоконтролю мовленнєвої діяльності.

1. Період формування передумов самоконтролю мовленнєвої діяльності.

Першим етапом розвитку передумов самоконтролю мовленнєвої діяльності є рефлекторна фаза нейрофізіологічної регуляції, яка триває від народження до трьох місяців. Потребнісно-мотиваційна та операційно-технічна діяльність дитини представлена у цьому періоді звуковими та руховими комплексами різної емоційної забарвленості. Вона є базою для формування передумов довільної поведінки та цілеспрямованих дій немовляти.

Другий етап розвитку передумов самоконтролю мовленнєвої діяльності (3-12 місяців) характеризується появою чітких циклів сну, бадьорості та нового сенсорного механізму, який визначає дозрівання нервової системи, адаптації до зовнішніх умов. Цей період становлення регуляторних функцій виражається у цілеспрямованих рухах, їх змінах відповідно до зовнішніх умов. Подібна регуляція не є осмисленою. Вона створює умови для різних своїх та чужих дій, є перехідною до наступної фази. Протягом першого року життя з появою спілкування з дорослими виникає орієнтувальна реакція дитини на мовлення. Яскравими орієнтувально-настановчими реакціями є слухове зосередження на звук голосу та зорове – на обличчя дорослого. Активні форми орієнтування на мовленнєву діяльність проявляються у спрямованості на інтонацію мовлення дорослого. Інтонація виступає засібом емоційного спілкування. Внаслідок того, що ритм несе у собі особливу семантичну функцію, цей етап визначається початком засвоєння мовних засобів.

Третій етап розвитку передумов самоконтролю мовленнєвої діяльності (12-24 міс.).

Цей етап характеризується розвитком здібності дитини до розуміння соціальних вимог та завдань дорослого, початком образного мислення. Дитина починає виділяти себе від інших людей та об'єктів, у неї з'являється бажання відповідати очікуванням дорослого. На цьому етапі передумови навичок самоконтролю мовленнєвої діяльності формуються через опосередкування предметною діяльністю у процесі спілкування з дорослими. У процесі оволодіння діями з предметами, розвитку лепету виникає самостійна орієнтовно-дослідницька діяльність, яка спрямована на матерію мовлення. Дитина у свою діяльність, крім інтонації та ритму, починає включати звук, який ще не є фономом, він залишається

ще фізичним звуком.

2. Період формування самоконтролю мовленнєвої діяльності.

Початкові етапи формування самоконтролю мовленнєвої діяльності описані в роботах А.Р.Лурія. Вчений зазначає, що розвиток осмисленого самоконтролю мовленнєвої діяльності у дитини залежить від оволодіння різноманітними функціями, якими послуговується мовлення.

Розвиток мовлення дитини і, зокрема, становлення її регулювальної та контролювальної функцій, як показали дослідження, проведені під керівництвом О. Лурія, відбувається поетапно. Як тільки регулювальна роль переходить до смислового мовлення і стає провідною, відпадає необхідність у зверненні до зовнішнього мовлення. Функція регулювального впливу переходить до системи внутрішніх зв'язків, що виникають на основі внутрішнього мовлення, становить вищий рівень регуляції поведінки, характерний для людини.

У роботах А.Р.Лурія сформульовані три етапи формування осмисленого самоконтролю мовленнєвої діяльності [11; 12; 13].

Перший етап формування самоконтролю мовленнєвої діяльності (3 роки). У цей період діти засвоюють знання про дії з предметами. Це приводить до встановлення стійких значень слів, більш повного вираження комунікативної та довідкової функцій мовлення. Активне використання семантично складних інструкцій формує перші навички наслідувальної поведінки, виконання інструкцій, соціальних та ігрових правил.

Другий етап формування самоконтролю мовленнєвої діяльності (4 роки). У цьому віці у дитини формуються чотири основні функції мови, які є базою для розвитку пізнавальних процесів та набуття осмисленої навички самоконтролю мовленнєвої діяльності. Для цього віку характерним є діяльність з практичного підлаштовування до мовленнєвих зразків дорослих, «самодіалог» вголос, поява випадків контролю за власним та чужим мовленням на основі норм рідної мови. Про орієнтовні дії свідчать обігрування ритму, морфологічних елементів слова, рифмування беззмисловних звукосполучень.

Третій етап формування самоконтролю мовленнєвої діяльності (6 років). На цьому етапі більш стійко засвоюються основні функції мови, які визначають виконання дитиною самоспрямованої, самокоригуючої та самоконтролюючої ролі у процесі навчання та в грі. З розвитком сюжетно-рольової гри, творчих видів предметно-практичної діяльності виникає розгорнуте діалогічне та монологічне мовлення. З'являється мовлення «про себе і для себе» у формі «зовнішнього» та «внутрішнього» мовлення. Воно виступає засобом планування та регулювання довільної діяльності та поведінки, орієнтування на мовленнєву діяльність, предмети та явища оточуючого середовища на основі зразків (еталонів). Відповідно, на кінець дошкільного віку діти з нормальним рівнем психофізичного розвитку досягають достатнього рівня розвитку самоконтролю загальної довільної та мовленнєвої діяльності.

Таким чином, аналіз наукової літератури засвідчує, що дослідженню механізмів, компонентів, етапів формування контролю та самоконтролю загальної довільної та мовленнєвої діяльності присвячено чимало наукових робіт. У фундаментальних дослідженнях П.Я.Гальперіна, А.Н.Леонтьєва, А.А.Леонтьєва,

А.Р.Лурія зазначається, що дія відбувається тоді, коли відбувається співставлення суб'єктом зразку та власного відображення певного зразку, його якостей, взаємовідношень із зовнішніми умовами [6; 7; 8; 11; 12; 13; 14].

За відсутності узгодженості виникає потреба в дії, яка стає мотивом. Проблемна ситуація, що виникає, стає пусковим механізмом контролю та самоконтролю. Відповідно, контроль та самоконтроль – це найважливіші процесуальні складові дії, які забезпечують продуктивність, цілеспрямованість та якість.

Контроль та самоконтроль як процесуальні акти мають свої компоненти, алгоритм, засоби. Визначення компонентів самоконтролю мовленнєвої діяльності обумовлюється наявністю його у всіх видах інтелектуальної діяльності, а його формування забезпечується інтегрованою участю всієї сенсорно-перцептивної сфери у процесі мовленнєвої діяльності.

Змістом мотиваційно-потребнісного компоненту самоконтролю мовленнєвої діяльності є інтерес до завдання (рівень мотиваційної спрямованості, наслідувальної діяльності), повнота осмислення завдання, увага (срямованість, стійкість, зосередженість), вид необхідної допомоги та характер її сприйняття. Сенсорно-перцептивний компонент самоконтролю мовленнєвої діяльності забезпечує спрямованість, стійкість слухової, зорової, м'язевої зосередженості на завданні, сприйняття, аналіз та осмислення еталону, операційні дії (зорові: зорове співставлення та співвіднесення з еталоном; мануальні: торкання, обмацування, вимірювання, відстежування контуру пальцем; слухові: вслуховування; вербальні: спряжене промовляння, промовляння пошепки, мовленнєвий супровід дій). Вербалізаційно-комунікативний компонент самоконтролю мовленнєвої діяльності відображає стан усного мовлення та рівень використання мовних та мовленнєвих засобів з метою спілкування та організації особистої довільної діяльності[6; 7; 8; 11; 12; 13; 14;15].

За допомогою спеціальних засобів (накладання зразку, примірювання, відслідковування) виконується алгоритм мовленнєвої діяльності: орієнтування в умовах завдання; виокремлення та співставлення окремих елементів завдання; відпрацювання чіткої програми виконання завдання; послідовність операцій; використання різноманітних видів контрольних-вимірювальних операцій; порівняння кожної операції з вихідною умовою; знаходження відповідності або невідповідності результату певного завдання; самокорекція [6; 7; 8; 11; 12; 13; 14; 15].

Перехід зовнішньомовленнєвих дій у внутрішньомовленнєві можливий лише на рівні їх усвідомлення, оскільки свідомість у людини, за О.Леонтєвим, є “універсальною формою ... психічного відображення”. Крім того, сама свідомість проходить аналогічний шлях розвитку. Однак не кожен матеріал, чи зміст навчання однаковою мірою усвідомлюється дітьми. У зв'язку з цим автор пропонує розрізняти поняття “актуально усвідомленого” і “того, що з'явилося у свідомості”. На думку О.Леонтєва, під час навчання актуально усвідомлюваним є тільки той зміст, на який безпосередньо спрямована дія суб'єкта, тобто те, що є безпосередньо метою дії. Для того, щоб потрібний для нас зміст свідомо контролювався в умовах, коли актуально усвідомлюваним є інший, він має перетворитись у мету конкретної дії. Якщо надалі контрольований зміст ввійде до складу діяльності та її невід'ємних операцій, то саме

на цей зміст буде звертатися увага нібито мимовільно, але вже як контроль. [3; 4].

“Ті, хто навчаються, мають не лише знати, – зазначає О. Смирнов, – правильна чи неправильна їхня відповідь, а й усвідомити правильність або неправильність відповіді (чому саме відповідь правильна або неправильна). Якщо цього не станеться, засвоєння буде неусвідомленим і ефективність підкріплення, яку одержують учні, значно знижується” [18]. Для досягнення цієї мети використовують спеціальні завдання, під час яких у дітей мають формуватися “актуально усвідомлені” дії контролю. Ці дії в подальшому слугуватимуть основою для здійснення дитиною свідомого контролю за процесом мовленнєвого висловлювання. Означеної мети можливо досягти, якщо ввести навчання дій оцінки і контролю в провідну для дошкільного віку – ігрову діяльність (О. Леонт'єв), оскільки саме гра в цьому віці викликає якісні зміни у психіці дитини. Навчально-ігрове завдання, спрямоване на коригування мовлення однолітків чи свого власного, стимулює прояви дитячої свідомості у вигляді адекватних оцінно-контрольних дій [5].

Таким чином, спостереження показують, що дитина під час говоріння і слухання звертає увагу насамперед на зміст і контролює правильність побудови висловлювання, фрази, слова. Для того, щоб мовленнєві помилки були усвідомленими, під час виконання мовленнєвого завдання вони мають посісти місце мети, тобто увага дитини має спрямовуватися на мовленнєві помилки, “неправильності” у побудові фраз і речень [5].

Проте, спеціального дослідження вимагає проблема формування навичок самоконтролю мовленнєвої діяльності у дітей з тяжкими порушеннями мовлення.

Література

1. Анохин П.К. Философские аспекты теории функциональной системы / П.К.Анохин – М.: Наука, 1978. – 400 с.
2. Бернштейн, Н.А. Физиология движений и активности / Н.А. Бернштейн / Под. ред. О.А. Газенко. – М.: Наука, 1990. – 494 с.
3. Богуш А.М. Мовленнєвий розвиток дітей від народження до 7 років. Монографія. – К.: Видавничий дім “Слово”, 2004. – 376 с.
4. Богуш А.М. Формирование оценочно-контрольных действий у дошкольников в процессе обучения родному и русскому языкам / А.М. Богуш. – Дисс... докт. пед. наук. – М., 1984. – 414 с.
5. Богуш А.М., Савінова Н.В. Педагогічне коригування мовлення дітей дошкільного віку. Монографія / А.М.Богуш, Н.В.Савінова. – Миколаїв: «Атол», 2007. – 251 с.
6. Гальперин П.Я. Экспериментальное формирование внимания / П.Я.Гальперин, С.Л.Кабыльницкая. – М.: Изд. Московского университета, 1974. – 97 с.
7. Гальперин П.Я. Лекции по психологии: учеб. пособие для студ. вузов / П.Я Гальперин. – М.: Книжный дом «Университет»: Высшая школа, 2002. – 400 с.
8. Запорожец А.В. Формирование восприятия у дошкольников / А.В.Запорожец. – М.: Просвещение, 1968. – 278 с.
9. Карпова С.Н. Особенности ориентировки на слово у детей / С.Н. Карпова,

- И.Н. Колобова. – М.: Изд во Моск. ун -та, 1978. – 166 с.
10. Карпова С.Н. Психология речевого развития ребенка / С.Н. Карпова, Э.И. Труве. – Ростов на Дону: Изд-во Ростовского университета, 1987. – 96 с.
 11. Криницина Г.М. Педагогическая технология формирования самоконтроля речевой деятельности как одно из средств преодоления общего недоразвития речи у дошкольников с легкой степенью псевдобульбарной дизартрии : автореферат дис. ... кандидата педагогических наук : 13.00.03 / Криницина Галина Михайловна. – Екатеринбург, 2009. – 23 с.
 12. Леонтьев А.Н. Психологические вопросы формирования личности ребенка в дошкольном возрасте. Текст / А.Н. Леонтьев // Проблемы развития психики. -- М.: Просвещение, 1959. – 123 с.
 13. Лурия А.Р. Высшие корковые функции человека и их нарушения при локальных поражениях мозга / А.Р. Лурия. – М. : Академический проект, 2000. – 504 с.
 14. Лурия А.Р. Нейропсихологический анализ предикативной функции высказывания Текст. / А.Р. Лурия, Л.С. Цветкова. // Теория речевой деятельности. – М. : Наука, 1968. – С. 219-229.
 15. Лурия А.Р. Высшие корковые функции человека / А.Р. Лурия. –М.; СПб.: ПИТЕР, 2008. – 624 с.
 16. Мальцева К.П. Самоконтроль в учебной работе младших школьников / К.П. Мальцева // Вопросы психологии учебной деятельности младших школьников. – М.: Просвещение, 1962. – 114 с.
 17. Политика О.И. Дети с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью / О.И. Политика. – СПб.: Речь, 2005. – 208 с.
 18. Сачко Н.Н. Формирование двигательных навыков / Н.Н. Сачко, П.Я. Гальперин // Формирование знаний и умений на основе теории поэтапного усвоения умственных действий / Под ред. П.Я. Гальперина, Н.Ф. Талызиной. – М.: МГУ, 1968. – 70 с.
 19. Смирнов А. Вопросы методики программированного обучения // Новые исследования в педагогических науках: Сб. / А.Смирнов – М.: Просвещение, 1965. – С. 9 – 14.
 20. Сохин Ф.А. Психолого-педагогические основы развития речи дошкольников / Ф.А Сохин. – Москва-Воронеж, 1992. – 224 с.
 21. Тихеева Е.И. Развитие речи детей / Е.И. Тихеева. – М.: Просвещение, 1968. – 216 с.
 22. Труве Э.И. Некоторые особенности ориентировки дошкольников на фонематическую сторону речи / Э.И. Труве // Психологические исследования, вып. 6.- – М., 1976. -- С. 5-75.
 23. Ушинский К.Д. Избр. пед. произведения / К.Д. Ушинский. – М.: Просвещение, 1968. – 558 с.
 24. Эльконин Д.Б. Развитие личности ребенка дошкольника / Д.Б. Эльконин // Психология личности и деятельности дошкольника / Под ред. А.В. Запорожца, Д.Б. Эльконина. – М.: Просвещение, 1965. – 248 с.