

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Тольяттинский государственный университет»

ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ

Кафедра «Дошкольная педагогика и психология»

44.04.02 Психолого-педагогическое образование

Психолого-педагогическое сопровождение детей с проблемами в развитии

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

на тему **РАЗВИТИЕ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ 6-7 ЛЕТ
С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ПОСРЕДСТВОМ
КЕЙСОВ**

Студент(ка)

А.В. Малахова

(И.О. Фамилия)

(личная подпись)

Научный
руководитель
Консультант

А.Ю. Козлова

(И.О. Фамилия)

(личная подпись)

(И.О. Фамилия)

(личная подпись)

Руководитель программы д.п.н., профессор О.В. Дыбина

(ученая степень, звание, И.О. Фамилия)

(личная подпись)

« ____ » _____ 2016г.

Допустить к защите

Заведующий кафедрой д.п.н., профессор О.В. Дыбина

(ученая степень, звание, И.О. Фамилия)

(личная подпись)

« ____ » _____ 2016г.

Тольятти 2016

Оглавление

Введение	3
Глава 1. Теоретические основы развития монологической речи детей с задержкой психического развития	13
1.1 Особенности развития детей с задержкой психического развития ...	13
1.2 Проблема развития связной речи у детей 6–7 лет с задержкой психического развития	20
1.3 Кейс-технология как средство развития монологической речи детей 6–7 лет с задержкой психического развития	31
Выводы по первой главе	41
Глава 2. Экспериментальная работа по развитию монологической речи детей 6–7 лет с задержкой психического развития посредством кейсов.	43
2.1 Методика исследования связной монологической речи детей 6–7 лет с задержкой психического	43
2.2 Анализ результатов исследования связной монологической речи детей 6–7 лет с задержкой психического развития	53
2.3 Организация и содержание работы по развитию монологической речи детей 6–7 лет с задержкой психического развития посредством кейсов	60
2.4 Определение эффективности экспериментальной работы	80
Выводы по второй главе	91
Заключение	95
Список используемой литературы	98
Приложение	104

Введение

Одним из направлений развития дошкольников является речевое развитие. Владение родным языком – это не только умение правильно построить предложение. Ребенок должен научиться описывать предметы, рассказывать о событиях, явлениях, об их последовательности, т.е. речь ребенка должна быть связной. Связная речь является самой сложной формой речевой деятельности. Она представляет собой последовательное развернутое изложение мысли. В формировании связной речи большую роль играет связь речевого и умственного развития детей, развития их мышления, восприятия, наблюдательности. Чтобы рассказать о чем-нибудь связно, нужно представлять себе то, о чем будешь рассказывать. Это может быть объект, предмет или событие. Также нужно уметь устанавливать причинно-следственные, временные и другие связи между предметами и явлениями, анализировать, отбирать основные свойства и качества, подходящие для данной ситуации общения. Для того, чтобы достичь связности рассказа, нужно уметь строить сложные предложения, правильно менять интонацию, использовать фразовое ударение, подбирать подходящие для выражения данной мысли слова, использовать различные языковые средства для связи предложений. У детей с достаточным уровнем речевого развития в старшем дошкольном возрасте связная речь достигает довольно высокого уровня. Развитие связной речи важно для дальнейшего успешного обучения в школе, межличностного общения со сверстниками и взрослыми, а также для всестороннего развития личности ребенка.

В последние десятилетия в школах продолжает расти число детей, испытывающих затруднения в обучении. Как показали исследования М.С. Певзнер, Т.А. Власовой, В.И. Лубовского, У.В. Ульенковой, Л.И. Переслени, Е.М. Мастюковой, И.Ф. Марковской, М.Н. Фишман и др. большую часть контингента учащихся с трудностями в обучении составляют дети, специфические особенности развития которых квалифицируются как

«задержка психического развития». Одним из факторов, который препятствует полноценному обучению детей, является недостаточный, а часто низкий уровень развития их связной (монологической и диалогической) речи. Необходимым условием успешного обучения, конструктивного общения с окружающими людьми является умение последовательно, грамматически правильно выражать свои мысли. Данные положения определяют актуальность исследования на социально-педагогическом уровне.

Психолого-педагогические исследования в коррекционной педагогике показывают, что в настоящее время наблюдается устойчивая тенденция к росту числа детей с низким уровнем речевого развития. Среди них велика категория детей с ЗПР – задержкой психического развития. При ЗПР наблюдаются различные сложные речевые расстройства, когда у детей нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к смысловой и звуковой стороне. Особенности процесса овладения языком, формирования речевой деятельности и овладения навыками связных высказываний у детей с ЗПР до сих пор остаются недостаточно изученными, что определяет актуальность нашего исследования на научно-теоретическом уровне.

В практике коррекционной педагогики полностью не описаны и не решены вопросы коррекционно-развивающего обучения детей дошкольного возраста с сочетанными психоречевыми нарушениями (ЗПР в сочетании с общим недоразвитием речи). Содержание коррекционно-развивающей работы с детьми с первичной задержкой психического развития по развитию связной речи недостаточно полно и подробно представлено в выпущенных на данном этапе развития коррекционной педагогики программах. Этим обусловлена актуальность проблемы коррекции недостатков развития связной монологической речи у детей с ЗПР на научно-методическом уровне.

Г.И. Жарекова (1977) и А.Д. Кошелева (1972) указывают в своих работах на значительные трудности детей с ЗПР в речевом оформлении

своих действий, на неполноценность не только их спонтанной, но и отраженной речи. В исследованиях А.Д. Кошелевой показано, что не только при глубокой задержке развития, но и при легких ее формах имеются такие видимые нарушения речевой деятельности, как речевая инактивность, рассогласованность речевой и предметной деятельности. Р.Д. Тригер, как одну из особенностей речи этих детей, выделяет недостаточность словообразовательных процессов (1972). Е.С. Слепович (1981), при изучении особенностей монологической речи у старших дошкольников с ЗПР, отмечает, что речь у данной категории детей в основном носит ситуативный характер. Это выражается в наличие большого количества личных и указательных местоимений, частом использовании прямой речи, усиливающих повторениях. В старшем дошкольном возрасте у детей с ЗПР только начинается переход к контекстной речи.

На несформированность развернутой речевой фразы (предложения), на нарушение операций внутреннего программирования и грамматического структурирования указывается в исследованиях Н.Ю. Боряковой (1982). В работах А.Р. Лурия (1958), Е.Д. Хомской (1958), В.В. Лебединского и А.Д. Кошелевой (1974) указывается, что значительную роль в нарушении познавательной деятельности таких детей играет недоразвитие речевой регуляции, т.е. не осуществляется отчет в речевом плане о произведенных действиях, отсутствует поэтапный контроль за действиями, нет словесного сопоставление результатов с предложенным заданием.

Одним из новых эффективных методов развития монологической речи детей старшего дошкольного возраста с ЗПР является кейс-технология. Название «кейс» произошло от латинского термина «casus» – запутанный или необычный случай. Впервые кейсы были применены в учебном процессе на факультете права Гарвардского университета в 1920 году. В настоящее время кейсы широко используется в обучении за рубежом. В России эту технологию можно считать молодой.

Понятие кейс-технология определяется специалистами как интерактивная технология обучения, на основе реальных или вымышленных ситуаций, направленных не столько на освоение знаний, сколько на формирование у дошкольников новых качеств и умений, в частности на формирование умения рассуждать, то есть на развитие у дошкольников монологической речи.

Кейс-технология имеет большое влияние на сенсорное, умственное и речевое развитие ребенка. Психологами (П.Я. Гальперин, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев) доказана взаимосвязь развития восприятия, мышления и речи: при назывании ребенком вслух воспринимаемых предметов, они различаются и осмысливаются быстрее, появляется возможность активизировать и закрепить словарь, принять правильное решение. Кейсы помогают принять правильное решение ребенку путем рассуждения вслух. Использование кейсов предполагает знакомство с реальной или смоделированной проблемой и представление своего взгляда на её решение. Сущностью кейс-технологии является анализ проблемной ситуации. Анализ как логическая операция мышления способствует речевому развитию ребенка, «поскольку речь является формой существования мышления, между речью и мышлением существует единство» (С.Л. Рубинштейн). Особенно актуально использование кейсов для детей с ограниченными возможностями здоровья или с детьми, имеющими трудности в освоении основной образовательной программы. Активное речевое взаимодействие детей, многократное проговаривание материала в совместной деятельности содействует развитию речи, мышления и психических функций, способствует их социализации в обществе.

Наряду с пониманием актуальности проблемы, анализ научных исследований и педагогической практики позволил выявить существующее **противоречие** между необходимостью организации коррекционного процесса, направленного на развитие монологической речи детей 6–7 лет с

ЗПР и недостаточным использованием кейсов как коррекционно-развивающего средства.

На основании выявленного противоречия сформулирована **проблема исследования:** каковы возможности кейсов как средства развития монологической речи детей 6–7 лет с ЗПР?

Цель исследования: теоретически обосновать и экспериментально доказать эффективность кейсов как средства развития монологической речи детей 6–7 лет с ЗПР.

Объект исследования: процесс развития монологической речи детей 6–7 лет с ЗПР.

Предмет исследования: кейсы как средство развития монологической речи детей 6–7 лет с ЗПР.

В основу исследования положена **гипотеза**, согласно которой развитие монологической речи детей 6–7 лет с ЗПР возможно, если:

- учитывать особенности монологической речи детей с ЗПР, уровень ее развития, симптоматику и механизмы;
- организовать на основе индивидуально-дифференцированного подхода коррекционно-развивающую работу с применением кейсов;
- разработать содержание разных видов кейсов и технологию их использования в работе по развитию монологической речи детей 6–7 лет с ЗПР.

Для достижения поставленной цели и доказательства выдвинутой гипотезы в исследовании решались следующие **задачи:**

1. Проанализировать теоретический и методический аспекты исследуемой проблемы в психологических, педагогических исследованиях и научно-методических работах.
2. Выявить особенности монологической речи детей 6–7 лет с ЗПР с учетом семантических и лексико-грамматических критериев.

3. Разработать и экспериментально апробировать технологию использования кейсов в работе по развитию монологической речи детей 6–7 лет с ЗПР.

В исследовании использованы следующие **методы**:

– методы теоретического исследования: анализ общей и специальной педагогической, психологической и методической литературы по проблеме исследования;

– методы эмпирического исследования: праксиметрические – изучение, анализ личных дел и медицинских карт дошкольников, участвующих в эксперименте; экспериментальные – психолого-педагогический эксперимент по изучению и развитию монологической речи детей 6–7 лет с ЗПР, количественный и качественный анализ продуктов речевой деятельности дошкольников с ЗПР; методы статистической обработки фактических данных (статистический критерий Р. Фишера (ϕ^*)).

Методологической основой исследования являются:

– психолого-педагогические концепции М.С. Певзнер, Т.А. Власовой, В.И. Лубовского, Л.И. Переслени, Е.М. Мастюковой, К.С. Лебединской, Е.А. Екжановой, Л.Б. Баряевой, И.Ф. Фишман, С.Г. Шевченко и др. об этиологии, механизмах и симптоматике задержки психического развития;

– концепция о месте и роли языка в процессе развития ребенка, теория речевой деятельности (И.Т. Власенко, Л.С. Выготский, Н.И. Горелов, А.А. Леонтьев, А.Н. Леонтьев, Н.И. Жинкин и др.);

– теория системного подхода в решении коррекционных задач (О.Л. Алексеев, В.И. Бельтюков, Л.С. Выготский, В.В. Коркунов, Р.Е. Левина, А.Р. Лурия и др.).

Теоретическую основу исследования составили:

– положения лингвopsихологических и психологических теорий о механизмах речевой деятельности, порождении и восприятии речевого сообщения, взаимодействии речевых процессов (Т.В. Ахутина,

В.И. Бельтюков, Л.С. Выготский, Н.И. Жинкин, И.А. Зимняя, А.А. Леонтьев, Л.А. Чистович и др.);

- положение, представленное в научных трудах А.Р. Лурии, Н.И. Жинкина, Т.М. Дридзе и др. о двух объективно существующих сторонах (планах) речевого сообщения: плана содержания (внутреннего, семантического плана) и плана выражения (внешнего, языкового);

- лингвистические представления об организации текста и основных его характеристиках Е.С. Кубряковой, Г.А. Золотовой, Л.П. Доблаева, Ю.А. Сорокина, К. Кожевниковой, Е.А. Реферовской, и др.;

- психолого-педагогические основы использования кейс-технологий в образовательном процессе (В.П. Беспалько, Е.С. Полат, О.Г. Смолянинова, Н.Ф. Талызина и др.).

- положения исследований в области коммуникативных методов обучения, в том числе, кейс-метода (М.Ю. Бухаркина, В. Давиденко А.М. Долгоруков, А.В. Духавнев, Л.Н. Козырева, А.В. Коренева, Э.А. Михайлова, А.П. Панфилова, Г.Г. Петроченко, Е.С. Полат, и др.), позволившие выявить особенности кейс-метода и возможности его использования в коррекционно-развивающей работе с дошкольниками с ЗПР.

Экспериментальная база исследования. Экспериментальная работа осуществлялась на базе АНО ДО «Планета детства «Лада» детского сада комбинированного вида № 198 «Вишенка» городского округа Тольятти.

Организация исследования. Основные этапы исследования.

Первый этап (сентябрь 2014 – февраль 2015) – поисково-аналитический. Определение проблемы исследования, уточнение объекта, предмета, цели, задач; формулирование рабочей гипотезы; составление программы исследования; изучение и теоретический анализ общей и специальной педагогической, психологической и методической литературы по проблеме исследования, анализ программ обучения и воспитания детей дошкольного возраста с ЗПР; определение показателей и уровней развития

монологической речи детей 6–7 лет с ЗПР; подбор методик констатирующего эксперимента.

Второй этап (март 2015 – февраль 2016) – экспериментальный. Изучение медицинских и психолого-педагогических документов, проведение констатирующего эксперимента и анализ полученных результатов, разработка и внедрение в ходе формирующего эксперимента технологии использования кейсов как средства развития монологической речи детей 6-7 лет с ЗПР.

Третий этап (март 2016 – май 2016) – заключительно-обобщающий. Проведение контрольного эксперимента, анализ и обобщение полученных результатов. Оформление результатов диссертационного исследования.

Научная новизна исследования заключается в том, что:

- выявлены и описаны дидактические особенности использования кейсов в коррекционно-развивающей работе с дошкольниками с ЗПР;
- установлено и охарактеризовано значение использования кейсов в процессе развития монологической речи детей 6–7 лет с ЗПР.

Теоретическая значимость исследования:

- дано теоретическое обоснование работы по развитию монологической речи детей 6–7 лет с ЗПР посредством кейсов (обогащено теоретическое знание в области коррекционных технологий работы с дошкольниками с ЗПР);
- выявлены и охарактеризованы уровни развития связной речи детей с задержкой психического развития; выделены наиболее специфические семантические и лексико-грамматические трудности, характерные для связной речи детей каждого из уровней.

Практическая значимость исследования состоит в возможности использования на практике апробированных материалов:

- по диагностике монологической речи детей 6–7 лет с ЗПР;
- проектированию и реализации коррекционного процесса по развитию монологической речи детей 6–7 лет с ЗПР посредством кейсов в условиях

дошкольных образовательных организаций с группами компенсирующей и комбинированной направленности.

Достоверность результатов обеспечивается проведением исследования с опорой на теоретические положения специальной психологии и коррекционной педагогики, выбором методов исследования, адекватных целям и задачам, комплексной методикой исследования и обработки полученных экспериментальных данных, количественным и качественным их анализом.

Апробация результатов исследования.

Материалы исследования систематически докладывались, и обсуждались на отчетах по научно-исследовательской работе в семестре, на секции кафедры «Дошкольная педагогика и психология» в рамках проведения Дней науки ТГУ, на научно-практических конференциях различного уровня (Всероссийских, региональных, городских). Материалы исследования нашли отражение в 4 публикациях.

Личное участие студента в исследовании выражено в изучении теоретического состояния проблемы; выявлении уровня развития монологической речи детей 6–7 лет с задержкой психического развития; организации экспериментальной работы по проверке эффективности кейсов в работе по развитию у детей 6–7 лет с задержкой психического развития монологической речи.

Основные положения, выносимые на защиту

1. У детей 6–7 лет с задержкой психического развития отмечается вариативность нарушений в овладении монологической речью, проявляющаяся в различном соотношении семантических и лексико-грамматических ошибок, как на уровне предложений, так и на уровне владения разными видами текстовой деятельности.

2. Реализация индивидуально-дифференцированного подхода в коррекционном процессе, использование кейсов способствуют более

эффективному преодолению нарушений монологической речи детей 6–7 лет с ЗПР.

3. Работа по развитию монологической речи детей 6–7 лет с задержкой психического развития посредством кейсов включает следующие этапы: подготовительный (отбор содержания материалов для создания кейсов с учетом структуры разных видов монологических высказываний); технологический (выбор вида кейса, источников, содержания, разработка кейсов, обоснование соответствия разработанных кейсов уровням развития монологической речи детей 6–7 лет с ЗПР, использование кейсов); оценочно-рефлексивный (мониторинг уровня развития монологической речи детей 6–7 лет с ЗПР).

Структура диссертации. Магистерская диссертация изложена на 113 страницах, состоит из введения, двух глав, заключения, списка используемой литературы (64) и приложения. Работу иллюстрируют 3 рисунка, 11 таблиц.

Глава 1. Теоретические основы развития монологической речи детей с задержкой психического развития

1.1 Особенности развития детей с задержкой психического развития

Одной из наиболее часто встречающихся форм нарушений психической онтогении значится задержка психического развития (далее ЗПР). Типичными признаками задержки психического развития являются: низкий уровень познавательной активности, ограниченный и не соответствующий возрасту ребенка запас знаний и представлений об окружающей действительности, недостаточная саморегуляция своей деятельности и поведения. У большего числа детей с задержкой психического развития отмечается низкая сформированность функций произвольного внимания, памяти и других высших психических функций. В дефектологии понятие "задержка психического развития" является психолого-педагогической и характеризует временное отставание в развитии психической деятельности ребенка. Основной причиной такого отставания является слабовыраженные органические повреждения мозга, полученные в антенатальном, перинатальном, натальном и раннем постнатальном периодах. В отличие от умственной отсталости, где психическое (интеллектуальное) развитие имеет выраженный неконвертируемый характер, при задержке психического развития речь, прежде всего, идет о замедлении темпа психической онтогении, носящий временный характер. Кроме того, в отличие от умственной отсталости, при задержке психического развития часто доминирующими выступают явления не интеллектуального, а эмоционального нарушения развития, т.е. по-другому психического или психофизического инфантилизма [10].

Термин "задержка" подчеркивает временный характер несоответствия уровня психического развития возрасту. Чем раньше создаются

соответствующие условия обучения, воспитания и развития детей данной категории, тем быстрее преодолевается временный характер отставания в развитии [24].

У детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития преобладают разобщенные, а не обобщенные знания, связанные в основном с определенной ситуацией. Также понятия, которые используют такие дети, небогаты по содержанию, зачастую неправильно осмысливаются и понимаются [38]. Таким образом, по уровню своих знаний дети с задержкой психического развития не готовы к школьному обучению, к овладению школьной программой.

Говоря о готовности к школьному обучению, мы подразумеваем определенный уровень сформированности всех психических функций и процессов, которые позволят ребенку полноценно овладевать материалом школьной программы.

Исследования психологов Г.А. Каше и У.В. Ульенкова детей с ЗПР, говорят нам о том, что у многих детей данной категории отмечены неполноценное развитие различных форм зрительного и слухового восприятия, недостаточное планирование и выполнение сложных двигательных программ. Таким детям нужно гораздо больше времени, по сравнению с нормально развивающимися сверстниками, для приема и переработки зрительной, слуховой и прочей информации. Особенно хорошо это можно наблюдать в сложных для детей с ЗПР условиях (например, при наличии одновременно действующих речевых раздражителей, имеющих для ребенка значимое смысловое и эмоциональное содержание). У таких дошкольников недостаточно сформированы пространственные представления: ориентировка в направлениях пространства осуществляется на уровне практических действий, затруднено восприятие перевернутых изображений, возникают трудности при пространственном анализе и синтезе ситуаций. Развитие пространственных представлений тесно связано со становлением конструктивного мышления. Так, при складывании сложных

геометрических фигур дети с задержкой психического развития часто не могут осуществить полноценный анализ формы, соединить их в единое целое.

У всех детей с задержкой психического развития к окончанию дошкольного возраста не сформирована готовность к школьному обучению. Это проявляется в незрелости функционального состояния центральной нервной системы (слабость процессов торможения и возбуждения, затруднения в образовании сложных условных связей), что в свою очередь является причиной затруднения у таких детей при овладении письмом и чтением. Дети с ЗПР часто смешивают буквы, сходные по написанию, сложные по составу гласные. Большинство психических функций (пространственные представления, мышление, речь и др.) имеют сложное комплексное строение и основаны на взаимодействии нескольких функциональных систем. Формирование такого рода взаимодействий у детей с задержкой психического развития не только замедлено, но и значительно изменено, происходит иначе, чем у нормально развивающихся сверстников [21]. Следовательно, и соответствующая психическая функция складывается не так, как при нормальном развитии.

У детей с задержкой психического развития отмечается несформированность предвосхищающего анализа, что приводит к неумению предвидеть результаты своих действий. Особые трудности вызывают те задания, при выполнении которых нужно установить причинно-следственные связи разной сложности, построить программу события. Для диагностики весьма показательным заданием является "Последовательные картинки". При выполнении такого задания требуется расположить серию сюжетных картинок в логической последовательности. Задание основано на наглядном материале, однако требует необходимого анализа основных элементов изображения на каждой картинке, установление их взаимосвязей и причинно-следственных отношений. Опираясь на разрозненные картинки, следует построить программу происходящего цельного события. Дошкольники с ЗПР

из всех заданий на наглядном материале показывают наиболее низкие результаты при выполнении именно этого задания.

У детей с задержкой психического развития обнаруживается недостаточный уровень сформированности основных мыслительных операций: анализа, синтеза, сравнения, обобщения, абстракций. Отмечается односторонность, бессистемность анализа, недостаточная его тонкость. Обобщения слабо дифференцированы и расплывчаты.

В.И. Лубовский и У.В. Ульенкова считают, что особенностью мышления детей с задержкой психического развития является отсутствие готовности к решению мыслительных задач, неспособность приложить к решению умственное усилие, неумение контролировать себя в ходе выполнения задания [24,36].

У детей с задержкой психического развития отмечается большая распространенность нарушений речи [10,17,25,39]. Патогенетические факторы нарушений речи у детей с задержкой психического развития многообразны, однако, прежде всего они связаны с особенностями психомоторного развития этих детей.

Особенности речевого развития детей данной категории, обусловленные своеобразием их познавательной сферы, изучались в психолого-педагогическом аспекте исследования. Одной из особенностей развития речи детей с ЗПР является отставание в овладении ими речью: позднее возникновение периода детского словотворчества, запаздывание периода образования новых слов (неологизмов) [35], слабая речевая активность, бедность, недифференцированность словаря [38], недостаточная сформированность грамматического строя, низкий уровень ориентировки в звуковой действительности речи, слабое осознание звукового строения слова [35, 25]. Отмечается неполноценность не только спонтанной, но и отраженной речи [12], затрудненные в построении предложений [28].

У детей с задержкой психического развития процесс нарушения устной речи влечет за собой трудности в овладении ими письменной речью в условиях школьного обучения [15,40].

В связи с этим возрастает роль профилактической работы по предупреждению нарушения письменной речи у детей 5–7 лет, посещающих коррекционные группы дошкольных организаций компенсирующего вида.

О необходимости особого подхода к этим детям свидетельствуют: распространенность нарушений письменной речи, а также длительная по времени и не всегда достаточная эффективность работы [31].

У детей с задержкой психического развития имеют место все нарушения речи, наблюдающиеся у детей с нормальным интеллектом. Однако, наиболее распространенным являются нарушения звукопроизношения и, в следствие, нарушения письменной речи. По данным В.А. Ковшикова, Ю.Г. Демьянова, нарушения письменной речи у этих детей наблюдаются чаще, чем нарушения звукопроизношения [17]. По данным Е.В. Мальцевой, наиболее распространенным являются нарушения фонетической стороны устной речи [25].

Для дифференциальной диагностики нарушений речи у детей с задержкой психического развития и отличия их от нарушений речи у детей с другими формами дизонтогении необходимо уточнить сущность дизонтогении и различных форм нарушений развития психических процессов.

Речевые нарушения при задержке психического развития обусловлены в первую очередь недостаточной скоростью межанализаторных связей, а не локальным органическим поражением речевого анализатора.

Характерное для задержки психического развития отставания в развитии аналитико-синтетической деятельности мозга проявляется в дошкольном возрасте в низком уровне сформированности звукового анализа. Устная речь дошкольников старшего возраста может быть лишена

выраженных нарушений в звукопроизношении и грамматического строя речи.

У этих детей наблюдается сниженная способность к обучению. При переходе от одной системы знания и навыков к другой, эти дети склонны применить старые способы, не видоизменяя их. При обучении у них формируются неподвижные связи, воспроизводимые в неизменном порядке. Наблюдается ослабление регуляции и контроля во всех звеньях процесса обучения. У всех детей с задержкой психического развития наблюдается пониженная активность во всех видах деятельности.

Дети с задержкой психического развития характеризуются сниженной умственной работоспособностью. В качестве причин, вызвавших ее нарушения, могут выступать выраженные нейродинамические расстройства. У таких детей снижены все свойства внимания. По данным Г.И. Жаренковой, снижение устойчивости внимания у них может носить разный характер: максимальное напряжение внимания в начале выполнения задания и последующее его снижение; сосредоточение внимания после некоторого периода работы; периодические смены напряжения внимания и его спада на протяжении всей работы [12].

Для деятельности ребенка с задержкой психического развития характерны:

- малая значимость образца и низкий уровень самоконтроля при выполнении задания (очень бегло осматривает образец, не сверяется с ним ни в ходе выполнения задания, ни после его завершения, образец не привлекает к себе внимание даже при неудовлетворительном выполнении задания);
- отсутствие целенаправленности в работе (хаотичность действий, неумение подчинить свою деятельность единой цели, обдумать ход выполнения работы);
- низкая продуктивность деятельности (даже в сюжетно-ролевой игре недостаточно творческих элементов);
- нарушения или утраты программы деятельности;

– ярко выраженные трудности в оречевлении деятельности, которые иногда принимают форму грубого несоответствия речи и действия.

Требование непременно объяснить выполнение каждой операции вызывает поступление эмоционального срыва; дети отказываются отвечать, выполнять задания. Все это они объясняют наступлением усталости.

Как известно, ведущей деятельностью в дошкольном возрасте является сюжетно-ролевая игра. У детей с задержкой психического развития она имеет свои особенности становления. Если у нормально развивающихся ребят к шести годам сюжетная игра достигает своего наивысшего уровня развития, то у дошкольников с ЗПР она находится на значительно более ранних этапах своего развития, которые обычно отмечаются в преддошкольном – младшем дошкольном возрасте. Дети с задержкой психического развития испытывают большие трудности в создании воображаемой ситуации и принятии на себя роли. Сюжетная игра как совместная деятельность детей не возникает. Игра носит, в основном, не речевой, а ситуативный характер. Сюжет игры не выходит за пределы бытовой темы, он обычно привязан к какой-либо бытовой ситуации и характеризуется своей нестойкостью. Без помощи взрослого дети склонны условный план игры сводить к реальному плану предметной деятельности [31]. При овладении дидактической игрой эти дети не могут одновременно ориентироваться на игровую и дидактическую задачу.

У детей данной категории снижена потребность в общении как со сверстниками, так и со взрослыми. М.И. Лисина считает, что у большинства детей с задержкой психического развития обнаруживается повышенная тревожность по отношению к взрослым, от которых они зависимы. Новый человек привлекает их внимание в значительно меньшей мере, чем новый предмет. В случае затруднения выполнения предложенной деятельности такой ребенок скорее прекратит работу, чем обратиться к взрослому за помощью. У детей с ЗПР наблюдается малое количество контактов, обусловленных познавательным отношением к объектам деятельности,

относительно редко наблюдается налаживание личностных контактов со взрослым.

Если общение со взрослым окрашено в эмоционально положительные тона, то такие дети стремятся сделать его более продолжительным по времени, более продуктивным в своей деятельности, реже ссылаются на усталость. Среди личностных контактов преобладают наиболее простые. Исследование Е.С. Слепович выявило сниженную потребность в общении детей с задержкой психического развития со сверстниками, а также низкую эффективность их общения друг с другом во всех видах деятельности [31].

Таким образом, как считают авторы (В.И. Лубовский, В.В. Лебединский и др.), изучение детей с задержкой психического развития показывает, что среди множества психофизических особенностей, присущих им, на первый план выдвигается общее недоразвитие личности, эмоционально-волевая незрелость, трудности в произвольной регуляции деятельности, динамические нарушения во всех видах деятельности. Интеллектуальное недоразвитие этих детей в значительной мере обусловлено перечисленными факторами [21, 24].

1.2 Проблема развития связной речи у детей 6–7 лет с задержкой психического развития

Одной из важнейших проблем в общей и специальной педагогике выступает проблема развития речи.

Решение вопросов развития связной речи учащихся тесно связано с изучением особенностей формирования в речи детей предложений разной структурной сложности. Возможности построения предложений определяются достаточной сформированностью фонетики и лексики. В исследованиях, освещающих особенности речевого развития детей, указывается, что нормально развивающийся ребенок ко времени поступления

в школу использует разные по своей структурной сложности предложения [15, 28].

Во многих исследованиях, касающихся детей с задержкой психического развития, отмечается, что низкий уровень перцептивной активности этих детей, несформированность мотивации к учебной деятельности, пониженная способность к приему и переработки познавательной информации, низкая сформированность операций анализа, сравнения и синтеза приводит к отклонениям в речевом развитии при сохранности анализаторов, необходимых для нормально становления речи [21].

Связная монологическая речь представляет собой самую сложную форму речи. Она формируется в онтогении позже, чем диалогическая речь, и требует достаточно высокого уровня развития перцептивной сферы ребенка.

Процесс формирования связного текста представляет собой многоступенчатую речевую деятельность. Он включает в себя операции как смыслового, так и языкового уровня.

В процессе формирования связного текста большое значение имеет планирование предстоящего высказывания. Сложность планирования будущего текста одна из характерных особенностей данного процесса. В устной речи это планирование должно совершаться быстро, оно не терпит длительной подготовки, так как длительные паузы разрушают смысловое единство текста, его целостность. В связи с этим, при формировании связных высказываний процесс планирования непосредственно вплетается в процесс формирования речи и особенно активно осуществляется во время пауз [13]. В дальнейшем в процессе формирования связного текста осуществляются такие операции, как внутреннее программирование отдельных предложений, лексико-грамматического структурирования, моторная реализация.

Форма связной речи с учетом ее понятности различается в разных ситуациях общения. В этом отношении вне зависимости от вида речи (диалогическая или монологическая) устная или письменная речь

важнейшим условием ее способности служить средством общения является связность.

Умение правильно, точно и логически связно оформлять в речь свои мысли – один из главных показателей владения языком. Это умение выражается в сохранении предмета высказывания, в единстве смыслового содержания, в соблюдении законов построения предложений, в правильном использовании различных языковых средств для их связи. Т.А. Ладыженская отмечает, что связная речь – сложное явление, подход к которому возможен с нескольких сторон. Она связывает показатели уровня развития связной монологической речи с умением отразить "содержательную" сторону в высказываниях: раскрыть тему, основную мысль, собрать материал и систематизировать его, правильно оформить в своих высказываниях [20].

К тому же, составляющие текст компоненты, т.е. предложения, должны быть также связаны между собой по смыслу, а значит содержание следующего предложения перекликается с содержанием предыдущего. Единство текста оказывается обусловленным единством передаваемой мысли. Также семантические связи реализуются в тексте на основе определенных структурных правил соединения не только слов в предложении, но и предложений между собой.

Н.И. Жинкин считает, что именно "на стыке двух предложений лежит, то зерно, из которого развивается текст", так как переход от одной мысли к другой составляет логический фундамент текста. Такую связь между предложениями обеспечивают различные языковые средства [13].

Процесс развития связной монологической речи является одним из важнейших направлений в изучении детей с задержкой психического развития.

По Е.С. Слепович, особенности построения высказывания детей с задержкой психического развития – это результат затруднений в планировании и оформлении речевого сообщения. Анализ речевых сообщений детей с задержкой психического развития свидетельствует о

многочисленных сбоях в грамматическом оформлении речевого высказывания. Чем больше его объем, тем чаще встречаются разнообразные ошибки. Наиболее характерными видами ошибок являются:

- пропуск, недостаток или, наоборот, избыточность членов предложения;
- ошибки в согласовании слов;
- ошибки в употреблении служебных слов;
- ошибки в определении времени глагола;
- трудности в словоизменении и словообразовании;
- отсутствие структуры в оформлении высказывания.

Сложноподчиненные предложения, которые составляют дети с задержкой психического развития, очень длинные, иногда состоят из двадцати слов. Создается впечатление, что ребенок, начав высказывание, не может его закончить. По сравнению с нормально развивающимися сверстниками, эти дети часто используют прямую речь.

Анализ текстов, с точки зрения употребления слов, показывает, что особенностью рассказов детей с задержкой психического развития являются: избыток употребления существительных, местоимений, наречий, служебных слов. Трудности в развертывании высказывания могут быть вызваны необоснованно частым применением существительных. Предложение не строится каждый раз заново, а воспроизводится фраза-штамп или просто перечисляются субъекты и объекты действия. Некоторые рассказы по сюжетным картинкам и устные сочинения состоят из одних существительных, т. е. представляют собой простое перечисление. Частое использование местоимений и наречий с обобщенным значением объясняется ограниченным словарным запасом.

Излишнее употребление служебных и вводных слов – результат неумения структурно оформить предложение. Их употребление не требует строить каждый раз новую программу высказывания, а идет по пути воспроизведения уже известного.

Все перечисленные особенности монологической речи детей с задержкой психического развития позволяют говорить о динамических нарушениях речевой деятельности.

Переход от ситуативной речи к речи, понятной вне ситуации, т. е. к контекстной означает не только новый этап в речевом развитии ребенка, но и определенное его продвижение в перцептивном развитии, в частности, овладение умением выйти за пределы конкретной ситуации. Речь нормально развивающихся детей носит, в основном, логически законченный характер, понятна человеку, не знакомому с речевой ситуацией. Элементы, характерные для ситуативной речи, встречаются в рассказах нормально развивающихся детей только изредка. Другая картина у дошкольников с задержкой психического развития. Они часто используют личные и указательные местоимения в своей речи, в их речи присутствует явление персеверации, а также облегчают процесс порождения связного высказывания с помощью вспомогательных жестов. О монологической речи этой категории детей можно сказать, что она "привязана" к ситуации и непонятна вне ее [53].

О.С. Ушакова считает, что речь детей с задержкой психического развития старшего дошкольного возраста носит ситуативный характер, у этих детей только начинается переход к относительно законченной в смысловом отношении, к понятной вне ситуации, т.е. к контекстной речи. На первый план выступает недостаточная сформированность программирования и грамматического оформления речевого высказывания [37].

Работа по развития связной речи, которая может быть вполне понятна на основе предметного содержания, начинается в специальных дошкольных организациях в подготовительной группе (6– 7 лет).

Научить детей связно и последовательно, грамматически и фонетически правильно излагать свои мысли, рассказывать о событиях из окружающей жизни – основная задача коррекционно-развивающей работы с детьми с задержкой психического развития. Это имеет важное значение для

дальнейшего их обучения в школе, общения со взрослыми и детьми, формирование личностных качеств [27].

Дети с ЗПР часто отвлекаются, быстро утомляются, не удерживают в памяти задания, зачастую не могут довести начатую работу до конца. Все эти и многие другие особенности психических процессов детей не могут не сказываться на развитии их связной речи. Поэтому в коррекционно-развивающей работе основное внимание уделяется: формированию монологической речи, обучению детей составлению предложений и обучению рассказыванию разного вида.

Работа по развитию связной речи детей 6–7 лет с ЗПР ведется по следующим направлениям: обогащение словарного запаса, обучение составлению пересказа, придумыванию рассказов, разучивание стихотворений, составление загадок.

Значительное место в работе над развитием связной речи детей с задержкой психического развития занимают задания, целью которых является обучение ребенка отличать законченную мысль от беспорядочного набора слов, найти связи между предложениями:

- составление предложений из набора слов;
- завершение неоконченного предложения;
- завершение неоконченного текста;
- установление логической связи между двумя-тремя предложениями.

Для преодоления трудностей в оформлении высказывания в методической литературе по развитию речи детей 6-7 лет с ЗПР рекомендуется использовать ряд приемов:

- пересказ знакомого текста по образцу;
- восстановление плана рассказа при помощи последовательных картинок;
- составление рассказов по опорным словам, иллюстрируемых картинкой.

– составление рассказа по серии картинок. Ребенку дается готовая наглядная программа высказывания. От него требуется проговорить ее, а затем, опираясь на программу, построить рассказ;

– составление рассказа по серии сюжетных картинок, предлагаемых в нарушенной последовательности. Ребенку необходимо самостоятельно построить программу высказывания из разрозненных элементов и реализовать ее.

Картинки и слова служат опорой при построении высказывания, помогают сделать программу высказывания более стабильной, удерживают ребенка от возможности соскользнуть на другую, более легкую и привычную для него тему.

Работа над связными устными и письменными высказываниями тесно переплетается с направлениями в работе над лексикой, над синтаксисом, они подготавливают его правильное смысловое восприятие и становятся основой для самостоятельных связных высказываний. При обучении связной речи следует обращать особое внимание на ее содержательную сторону. Процесс порождения связного текста можно проследить при рассмотрении психологической структуры порождения связного рассказа по картинке.

Словесное описание ситуации, изображенной на картинке, подготавливается целым рядом операций. Сюда входят: расчленение симультанно восприимчивых компонентов ситуации, выделение главного и второстепенного (анализ и синтез), адекватная трансформация воспринятых компонентов. Таким образом, рассказ по сюжетной картинке – это не просто копирование увиденной ситуации, а творческий процесс преобразования объективных характерных ситуации в индивидуальную систему говорящего, а в дальнейшем – в определенный синтез языковых значений.

Еще более сложной речевой деятельностью для детей 6–7 с ЗПР является порождение связного текста на заданную тему. В этом случае отсутствует опора на наглядность, на конкретную ситуацию, то есть имеет место порождение контекстной речи или речи вне ситуации. Кроме того, в

рассказах на заданную тему планирование связных высказываний осуществляется ребенком в полной мере самостоятельно.

Текст представляет собой единство внутреннего (содержательного, смыслового) плана и внешнего (формально-языкового) плана [33, 37].

Смысловая структура текста определяется признаком его цельности. Цельность текста, по А.А. Леонтьеву, представляет собой смысловое единство. Сущность цельности является, прежде всего, психологической. Она выражается в единстве стремления к коммуникации говорящего и в порядке подчиненности низших звеньев высшим в программе высказывания. По своему характеру смысловые отношения представляют собой психологическое явление, непосредственно не соотносимое с категориями и единицами лингвистики речи, то есть относятся к "синтаксису мысли", "психологическому синтаксису внутренней речи" (по Л.С. Выготскому). Смысловая структура текста рассматривается как процесс динамической структуризации содержания. Организация смысловой структуры высказывания осуществляется по законам смыслового синтаксиса, в основе которого лежат правила "влияние и слияние смыслов" [5].

Исследования связной речи показали, что у детей с задержкой психического развития наблюдаются нарушения как смысловой структуры текста, так и языкового его оформления. При этом смысловая структура текста, его внутреннее программирование страдает в большей мере [8,19].

Специальные исследования внутреннего программирования связного текста показало, что смысловой компонент структурирования текста у детей с задержкой психического развития характеризуется более низким уровнем сформированности по сравнению с нормально развивающимися сверстниками, но более высоким по сравнению с уровнем детей, страдающих олигофренией [7,19]. Таким образом, при усложнении структуры текста, возможности смыслового структурирования у дошкольников с задержкой психического развития начинают приближаться к уровню детей с олигофренией.

Организация их речевой практики, в которой ведущая роль отводится самостоятельной активной речевой деятельности ребенка, – одно из важнейших условий коррекционно-развивающей работы над речью детей с задержкой психического развития.

Умение участвовать в диалоге есть одно из важнейших проявлений способностей к общению. Диалогическая речь – наиболее простая и часто встречающаяся форма коммуникации. Стимулом для диалога служит желание узнать что-то о предметах и явлениях окружающей действительности, благодаря этому общение будет успешным.

Поскольку для данной категории детей характерна низкая речевая активность, то для возникновения диалога им необходим сильный собеседник, роль которого выполняет взрослый. Особое внимание обращается на формирование умения отвечать на вопросы, спрашивать, высказываться в присутствии других, слушать окружающих.

Ещё одна из важнейших задач при коррекции речевой деятельности детей с задержкой психического развития – совершенствование регулирующей функции речи. Психолог Г.И. Жаренкова предлагает для этого использовать образовательную деятельность по изготовлению поделок [20]. Во время проведения образовательной деятельности надо добиваться от ребенка подробного и точного описания образца изготавливаемой поделки. Затем должно следовать перечисление всех операций, которые ему предстоит выполнить. И наконец, необходимо обучать умению дать отчет о выполненной работе. На начальных этапах обучения рекомендуется добиваться от ребенка проговаривания своих действий в ходе реализации деятельности. Ребенок выполняет отдельную операцию, одновременно ее называет и описывает. В начале коррекционно-развивающей работы основные операции и их проговаривание осуществляются под руководством педагога. Особое значение для развития регулирующей функции речи имеет обучение самоконтролю. Можно предложить ребенку сравнить изготовленное им изделие с образцом, самостоятельно сделать

сравнительный анализ, доказать в речевой форме правильность выполненного задания.

Процесс создания любого речевого высказывания начинается с мотива. Потребность в общении с другими людьми, в познании окружающего мира определяет мотивацию речевой деятельности ребенка. Эта потребность у детей с задержкой психического развития сильно понижена: отсутствует интерес к расширению представлений об окружающем мире, усвоению новых знаний. Они не желают долго разговаривать, быстро прекращают речевой контакт, играют в большинстве своем молча, общаются в процессе игры только по необходимости. Однако любое побуждение к дальнейшему поддержанию речевого контакта (похвала, побуждение типа "вспомни, что ты еще хотел сказать", "подумай") приводит к резкому увеличению объема высказывания. Поэтому особое внимание необходимо уделять развитию мотивационной стороны речевой деятельности таких детей. Один из эффективных способов, побуждающих речь, – введение добавочных мотивов. Перед выполнением любого задания надо объяснить его цель, стараться сделать ее значимой для ребенка, т.е. замотивировать, вызвать желание к его выполнению. Для детей 6–7 лет с ЗПР существенным мотивом может оказаться стремление пойти в школу [54].

Для наиболее успешного коррекционно-развивающего процесса по формированию монологической речи детей 6–7 лет с ЗПР, С.А. Логинова считает, что необходимо разработать для каждого ребенка индивидуально-ориентированную программу коррекционно-развивающего обучения, при этом подход к каждому ребенку должен учитывать индивидуальные психологические особенности детей с задержкой психического развития [23].

Как уже отмечалось, ведущей деятельностью в дошкольном возрасте является игра, в рамках которой, наряду с ситуативной, развивается и монологическая речь вне ситуации. Формирование связной речи тесно связано с умением детей проговорить свои действия. Под "вербализацией"

понимается возможность ребенка рассказать о выполняемом: при этом учитывается точность и понятность высказывания.

Одновременно с игровой у детей 6–7 лет развиваются элементы учебной деятельности. Это приводит к началу перехода к новым формам речи ребенка. Ее содержание выходит за рамки непосредственного опыта, появляется ориентировка на слушателя.

Исследование психологов показывают, что как игровая, так и учебная деятельность детей с задержкой психического развития не вполне полноценно развиты. В частности, у этих детей не сформирована высшая форма игровой деятельности – ролевая игра. Она требует относительно высокого уровня познавательной и речевой деятельности: умение выполнять взятую на себя роль, спланировать и удержать в памяти программу сложного сюжета и т.д. Неполюценная игровая деятельность тормозит развитие новых форм речи. Только при условии опоры на ведущую деятельность дошкольного возраста можно достичь успехов в коррекционно-развивающей работе. Для дошкольников, особое место в системе коррекции должны занимать сюжетно-ролевая игра и развивающие дидактические игры.

Однако, научные исследования и практика показывают, что в условиях аномального развития наблюдается своя специфика в формировании и смене ведущих видов деятельности. Ни одна из них не достигает уровня развития, соответствующего возрастным нормам, и фактически не берет на себя функций ведущей деятельности. Отсюда вытекает необходимость целенаправленного коррекционно-развивающего обучения, обеспечение условий для формирования предметной и игровой деятельности, а позднее – предпосылок к овладению учебной деятельностью. Все это позволит проводить качественную и результативную коррекционно-развивающую работу по формированию связной монологической речи детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Все выше перечисленные традиционные приемы и методы, направленные на формирование связной монологической речи детей 6–7 лет

с задержкой психического развития успешно используются на протяжении многих лет в детских дошкольных организациях компенсирующего вида.

Однако, так как развитие связной монологической речи детей с ЗПР является трудным процессом, то в современном мире информационных технологий просто необходимо искать, подбирать и внедрять в работу по формированию монологической речи детей 6–7 лет с ЗПР новые особые способы, средства и методы.

1.3 Кейс-технология как средство развития монологической речи детей 6-7 лет с задержкой психического развития

Модернизация системы образования в России предъявляет новые требования к дошкольным образовательным организациям, к организации в них воспитательно-образовательного процесса, а, следовательно, и к поиску эффективных методов обучения детей. Современное общество ставит перед педагогами задачу подготовки дошкольника, способного самостоятельно добывать знания и применять их на практике. Решение этой задачи осуществляется через поиск содержания, форм, методов обучения, обеспечивающих более широкие возможности развития личности.

Но так как мы говорим о воспитании и обучении детей с задержкой психического развития, нужно при организации работы с ними учитывать особенности их развития. Л.С. Выготский подчеркивал, что компенсация умственного и сенсорного нарушений детей возможна путем формирования высших психических функций, для чего необходимо создавать благоприятные условия. Принимая во внимание эти особенности, важно учитывать неравномерность проявлений познавательной активности ребенка и опираться на те виды психической деятельности, в которых легче всего вызывается эта активность. То есть необходимо искать виды заданий, максимально повышающие интерес и активность ребенка. Учитывая образовательные потребности детей с ЗПР, исследователи обоснованно на

первое место ставят использование практических и наглядных методов, формирующих сенсомоторную основу представлений и понятий о познавательной действительности.

В практике современных дошкольных организаций для наиболее успешного обучения детей дошкольного возраста по разным образовательным областям давно применяются информационные интерактивные технологии. Использование таких технологий обусловлено тем, что компьютер, обладая огромным потенциалом игровых и обучающих возможностей, оказывает значительное воздействие на современного ребёнка. Поскольку 80% информации человеческий мозг усваивает через органы зрения, мультимедийное оборудование становится эффективным техническим средством, при помощи которого можно значительно разнообразить образовательный процесс. Преимущества информационных технологий в том что, предъявление информации на экране в игровой форме вызывает у детей огромный интерес, материал несет в себе образный тип информации, понятный дошкольникам, движения, звук, мультипликация привлекает внимание ребенка и обладает стимулом познавательной активности детей.

Использование ИКТ дает возможность моделировать различные ситуации, которые нельзя увидеть в повседневной жизни, осуществлять контроль и подводить итоги. Оценка результатов деятельности ребенка осуществляется с помощью мультипликационных образов, заведомо исключается отрицательная оценка с целью создания ситуации успеха и формирования у детей положительного настроения на преодоление затруднений. Кроме того при использовании ИКТ реализуется деятельностный подход (ребенок имеет возможность самостоятельно или с помощью педагога выполнять манипуляции с образным материалом на интерактивной доске), что способствует более эффективному усвоению и закреплению предлагаемого материала. Что особенно важно в работе с детьми с задержкой психического развития, т.к. использование информационных технологий

позволяет оптимизировать образовательную деятельность с детьми с задержкой психического развития. В работе с данной категорией воспитанников наиболее эффективны практические и наглядные методы, формирующие сенсомоторную основу представлений и понятий об окружающей действительности.

Одним из новых эффективных видов информационных интерактивных технологий, используемых в дошкольных образовательных организациях для интеллектуального, речевого развития дошкольников является кейс-технология. По нашему мнению, кейс-технология успешно можно применить для развития монологической речи детей 6–7 лет с ЗПР.

Выбор кейс-технологий был обусловлен их направленностью не столько на освоение представлений, сколько на формирование у дошкольников самостоятельности, активности, коллективной деятельности. В процессе использования кейс-технологий не только активизируется индивидуальная интеллектуальная активность каждого ребенка, но и развиваются межличностные отношения, дети учатся преодолевать коммуникативные барьеры в общении, формируются условия для саморазвития личности каждого ребенка. Интерактивная деятельность в процессе кейс-технологий предполагает организацию и развитие диалогового общения, взаимодействие, совместное решение общих и значимых для каждого участника задач. Особенно актуально использование кейс-технологий для детей с ограниченными возможностями здоровья. Активное речевое взаимодействие детей, многократное проговаривание материала в совместной деятельности содействует развитию речи, мышления и психических функций у дошкольников, способствует их социализации в обществе.

Название "кейс" произошло от латинского термина "casus" – запутанный или необычный случай. Впервые кейсы были применены в учебном процессе на факультете права Гарвардского университета в 1920

году. В настоящее время кейсы широко используется в обучении за рубежом. В России эту технологию можно считать молодой.

Понятие кейс-технология определяется специалистами как интерактивная технология обучения, на основе реальных или вымышленных ситуаций, направленных не столько на освоение знаний, сколько на формирование у дошкольников новых качеств и умений, в частности на формирование умения рассуждать, то есть на развитие у дошкольников монологической речи [5].

Кейс-технология имеет большое влияние на сенсорное, умственное и речевое развитие ребенка. Психологами (П.Я. Гальперин, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев) доказана взаимосвязь развития восприятия, мышления и речи: при назывании ребенком вслух воспринимаемых предметов, они различаются и осмысливаются быстрее, появляется возможность активизировать и закрепить словарь, принять правильное решение. Кейсы помогают принять правильное решение ребенку путем рассуждения вслух. Использование кейсов предполагает знакомство с реальной или смоделированной проблемой и представление своего взгляда на её решение. Сущностью кейс-технологии является анализ проблемной ситуации. Анализ как логическая операция мышления способствует речевому развитию ребенка, "поскольку речь является формой существования мышления, между речью и мышлением существует единство" (С.Л. Рубинштейн). Особенно актуально использование кейсов для детей с ограниченными возможностями здоровья или с детьми, имеющими трудности в освоении ООП. Активное речевое взаимодействие детей, многократное проговаривание материала в совместной деятельности содействует развитию речи, мышления и психических функций, способствует их социализации в обществе [17].

Кейс-технология актуальна, соответствует требованиям современной государственной образовательной политики, нацелена на личностно ориентированное деятельностное обучение, способствует реализации комплексного подхода, развитию личности ребенка, его высших психических

функций. Кейс-технология активизирует образовательный процесс, преодолевает классический дефицит традиционного обучения, предлагаемый на кейсах материал интересен детям и вызывает у них эмоциональный отклик.

Основным достоинством кейс-технологии, позволяющим использовать её в работе с дошкольниками, является возможность прорабатывать различные проблемы и находить их решение используя уже имеющиеся знания, развивать способность взаимодействовать со сверстниками и взрослыми. Иными словами, в процессе работы над кейсом совместными усилиями группа анализирует какую-либо конкретную или абстрактную проблемную ситуацию и вырабатывает практическое решение поставленной проблемы или жизненной ситуации. Особенно важно то, что здесь сочетается индивидуальная работа воспитанников с проблемной ситуацией и групповое обсуждение предложений, подготовленных каждым членом группы. При этом работа с предлагаемой ситуацией имитирует механизм принятия решения в жизни, он адекватен аналогичной жизненной ситуации. Кроме того использование кейс-технологии способствует формированию у детей умений оперировать имеющимися знаниями, выстраивая логические схемы решения проблемы, аргументировать свое мнение, что способствует развитию у дошкольников не только речевых навыков, но и системы ценностей и жизненных установок.

Выбор кейс-технологии обусловлен также их направленностью не столько на освоение представлений (когнитивная составляющая), сколько на формирование у дошкольников эмоционально-оценочного отношения к окружающему миру (желание, стремление выполнять правила и нормы поведения, оценивать и высказывать свое отношение к поступкам других) и поведенческой составляющей (самостоятельность, активность в выборе средств и способов деятельности, умения применять имеющиеся знания и добывать новые знания). Кейс-технологии позволяют ребенку усваивать определенные знания в новой для себя ситуации и перенести их на себя, что

является наиболее актуальным при работе с материалом абстрактного характера (правила и нормы поведения, нравственные и моральные принципы и т.д.).

Особенности использования кейс-технологии в работе с детьми с ЗПР обусловлено, с одной стороны, особенностью использования этих технологий (необходимость сформированности определенных умений и навыков: умения высказывать свою точку зрения, грамотно и правильно строить высказывание, воспринимать точку зрения собеседника, умение договариваться, выбирать среди нескольких вариантов наиболее приемлемый в конкретной ситуации), с другой стороны – особенностями развития данной категории воспитанников (недостаточное развитие всех компонентов речи, прежде всего – связной, мышления: сложности в установлении причинно-следственных связей, слабая сформированность коммуникативных навыков и др.)

Но особенностью внедрения современных образовательных технологий в образовательный процесс является необходимость адаптировать оригинальную кейс-технологию к условиям коррекционно-воспитательного процесса в работе с детьми с ОВЗ (в специализированных группах для детей 6–7 лет с ЗПР). Особенности использования кейс-технологии в работе с детьми 6–7 лет с ЗПР представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Особенности использования кейс-технологии в работе с детьми с ЗПР

Особенности детей с ОВЗ	Адаптация технологии
Особенности восприятия (узость, нарушение целостности, ограниченность объема восприятия) и внимания (неустойчивое, рассеянное, низкая концентрация).	Ограничение количества объектов, предъявляемых одновременно на экране, иллюстрационный материал (картинки) яркие, понятные, контрастные.
Особенности восприятия (сниженная скорость восприятия), недоразвитие мелкой моторики.	Увеличение времени для восприятия наглядного материала
Нарушение понимания обращенной речи (трудность восприятия речевых и	Упрощение инструкций при выполнении заданий

инструкций)	(односоставные инструкции)
Нарушение связной речи (неумение самостоятельно грамотно строить высказывание).	Обсуждение вариантов решения проблемы на этапе мозгового штурма под руководством (или с помощью на начальном этапе) взрослого.
Недоразвитие диалогической речи (сложности в ведении диалога, неумение выслушивать точку зрения сверстника, договариваться).	Обсуждение на этапе мозгового штурма преимущественно не всей группой, а в парах, малых группах. Использование в процессе проведения обсуждения алгоритмов, карт-схем с правилами обсуждения.
Недоразвитие словесно-логического мышления (трудности в установлении причинно-следственных связей).	Включение, например, в фото-кейс дополнительных фотографий: одна (с изображением проблемной ситуации) в начале работы над кейсом, вторая (с изображением решения проблемной ситуации) на этапе решения проблемы.
Особенности восприятия (ограниченность объема восприятия, сниженная скорость восприятия).	Поэтапное предъявление объектов при работе с кейсами.
Недоразвитие наглядно-образного и словесно-логического мышления, трудности переноса имеющихся знаний в новую ситуацию.	Включение в технологическую карту работы над кейсом (на этапе этапа мозгового штурма) практической деятельности (например, выбрать картинки, на которых изображено решение данной проблемной ситуации, реальных предметов, которые помогут в решении данной ситуации и т.д.).

Данная технология, с одной стороны, требует наличия у дошкольников определенных знаний и умений, а с другой – способствует их развитию. В нашем случае, развитию коммуникативных навыков, а точнее связной монологической речи. Ребенок учится формулировать, определять, анализировать предлагаемую ситуацию, а затем обосновывать свои мысли и идеи по отношению к ней. Публичное изложение собственных мыслей и

идей – это достаточно сложный процесс, как с лингвистической, так и с психологической точки зрения. Использование кейс-технологии способствует формированию и развитию не только речевых навыков, но и также навыков публичного выступления. Дети проговаривают ситуацию и пропускают её через себя. Они учатся делать выводы, находить решения проблемы в реальной действительности, учатся сравнивать предполагаемый результат с достигнутым, доказывать свою точку зрения, аргументировать свой ответ.

Таким образом, кейс-технология – это общее название технологий обучения, представляющих собой методы анализа. Существует несколько видов кейсов:

- метод игрового проектирования – процесс создания или совершенствования объектов;
- метод проигрывания ролей (инсценировки) – предлагается в виде инсценировки создать ситуацию и дать возможность оценить поступки;
- дебрифинг – достоинством является подчеркнутая связь первоначальных целей с обзором окончательных результатов;
- метод инцидентов – поиск информации для принятия решения самим слушателем;
- метод «информационного лабиринта» - заключается в умении занять позицию человека и справиться с задачами, которые она подразумевает;
- метод ситуационного анализа (конкретной ситуации, кейс-иллюстрации, фото-кейс) – предлагается картинка и текст с описанием сложившейся ситуации, задача, требующая решения.

Наиболее адекватным, на наш взгляд, при работе по формированию монологической речи у детей 6-7 лет с задержкой психического развития будет использование технологии фото-кейс.

В фото-кейс входят:

- фотография (фотографии), сюжет которой соответствует реальности, либо смоделирован и отражает какую-либо проблему;
- текст к кейсу, который характеризует определенный период или событие, ситуацию, описывает совокупность взаимосвязанных факторов и явлений, размышлений и надежд персонажей;
- задание (правильно поставленный вопрос), которое мотивирует воспитанников анализировать данный случай, выявить проблему, искать альтернативные решения и принимать оптимальное решение проблемы.

Планируя работу с кейсом, целесообразно придерживаться этапов технологической карты. Содержание тем могут варьироваться в зависимости от поставленных целей, задач. Ситуация разбирается последовательно по этапам, связанным друг с другом. Выделяются пять этапов, они представлены в таблице 2.

Таблица 2 – Этапы работы с фото-кейсом

Этапы	Деятельность педагога	Деятельность детей
Первый этап Подготовительный Знакомство с ситуацией (фотографией), её особенностями	- Знакомит детей с реальной ситуацией на фотографии. - Фиксирует внимание детей. - Создает положительное отношение к ситуации.	- Воспринимают данную ситуацию. - Интересуются яркой красочной фотографией. - Принимают ситуацию.
Второй этап Мотивационный Выделение основной проблемы	- Формулирует или помогает сформулировать проблему. - Мотивирует детей к принятию проблемной ситуации. - Определяет целевую установку.	- Участвуют в формулировке проблемы. - Концентрируются на принятии проблемной ситуации. - Осознают цель поиска.
Третий этап «Мозговой штурм»	- Побуждает детей к активизации при помощи ключевых вопросов кейса.	- Активизируют своё восприятие, выделяют и называют определённые свойства предмета, объекта.

Продолжение Таблицы 2

	- Поддерживает эмоционально-чувственный опыт детей. - Осуществляет консультационную и коррекционную помощь в процессе поиска.	- Испытывают эмоциональные чувства. - Проводят поисковую деятельность.
Четвертый этап Аналитический Анализ последствий принятия того или иного решения	- Вовлекает детей в процесс разработки определённого плана действий. - Фиксирует внимание детей на высказанные точки зрения.	- Принимают план действий. - Демонстрируют умение логически мыслить.
Пятый этап Оценочно-рефлексивный Принятие правильного решения (решений)	- Формирует аналитические способности детей, умение обобщать материал и делать выводы. - Указывает на возможные механизмы решения проблемы. - Организует применение полученных знаний	- Участвуют в обсуждении (размышляют, высказывают свое мнение). - Выдвигают свои аргументы. - Применяют полученные знания.

Главная особенность использования технологии фото-кейс заключается в изучении и анализе ситуаций, которые предлагаются детям на фотографии с вариантом реальной или смоделированной ситуации и текст, заканчивающийся заданием – вопросом, который требует принятия решения. Важным достоинством этой технологии является появление активного речевого взаимодействия со сверстниками и со взрослым, активного высказывания и доказывания (аргументации) своего мнения, что является неоспоримым преимуществом перед традиционными формами обучения.

Выводы по первой главе

Одним из направлений развития дошкольников является речевое развитие. Владение родным языком – это не только умение правильно построить предложение. Ребенок должен научиться описывать предметы, рассказывать о событиях, явлениях, о последовательности событий, – то есть речь ребенка должна быть связной. Связная речь представляет собой наиболее сложную форму речевой деятельности. Она носит характер последовательного систематического развернутого изложения. В формировании связной речи отчетливо выступает тесная связь речевого и умственного развития детей, развития их мышления, восприятия, наблюдательности.

Анализ общей и специальной педагогической, психологической и методической литературы по проблеме исследования позволил нам сделать следующие выводы:

- в последние десятилетия в школах неуклонно растет число детей, испытывающих трудности в обучении, специфические особенности развития которых квалифицируются как "задержка психического развития" (ЗПР). Одним из факторов, препятствующих полноценному обучению детей, является недостаточная сформированность их связной речи;

- в настоящее время наблюдается устойчивая тенденция к увеличению числа детей с нарушениями речевого развития. Среди них велика категория детей с ЗПР;

- в практике коррекционной педагогики полностью не решены организационные вопросы обучения и воспитания детей дошкольного возраста с комбинированным (психическими и речевыми) нарушениями (ЗПР в сочетании с общим недоразвитием речи).

Поэтому, на наш взгляд, в число актуальных задач, требующих решения на научно-методическом уровне и в практике коррекционно-развивающего обучения детей дошкольного возраста с ЗПР, а именно детей

6– 7 лет с ЗПР, следует отнести необходимость разработки и применения нетрадиционной технологии развития связной монологической речи у детей 6– 7 лет с ЗПР, такой как кейс-технология.

Глава 2. Экспериментальная работа по развитию монологической речи детей 6–7 лет с задержкой психического развития посредством кейсов

Цель экспериментальной работы – изучить состояние связной монологической речи детей 6–7 лет с ЗПР и экспериментально апробировать эффективность кейсов, как средства развития связной монологической речи детей 6–7 лет с ЗПР.

Основные задачи экспериментальной работы:

- выявить уровень развития монологической речи детей 6–7 лет с ЗПР;
- разработать и экспериментально апробировать технологию использования кейсов в работе по развитию монологической речи детей 6–7 лет с ЗПР;
- проанализировать полученные результаты экспериментальной работы и сделать выводы.

Экспериментальная работа проходила в три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный.

В констатирующем эксперименте были определены критерии, показатели и соответствующие диагностические методики. Выявлен уровень развития связной монологической речи детей 6–7 лет с ЗПР, сделаны количественный и качественный анализы полученных данных, на основе которых дети были поделены на 2 группы: экспериментальную и контрольную.

В ходе формирующего эксперимента было разработано содержание разных видов кейсов и технологию их использования в работе по развитию монологической речи детей 6–7 лет с ЗПР. А также на основе индивидуально-дифференцированного подхода была организована коррекционно-развивающая работа с детьми 6–7 лет с ЗПР с применением кейсов.

Завершающим этапом нашей экспериментальной работы стало проведение контрольного среза, в ходе которого была выявлена динамика

уровня развития монологической речи детей 6-7 лет с ЗПР, проведены сравнение результатов констатирующего и контрольного экспериментов и анализ полученных результатов экспериментальной работы.

2.1 Методика исследования связной монологической речи детей 6–7 лет с задержкой психического развития

Эксперимент проводился на базе детского сада комбинированного вида № 198 "Вишенка" АНО ДО "Планета детства "Лада" г.о. Тольятти.

Выборку составили 24 ребенка 6–7 лет с ЗПР, посещающие коррекционные группы старшего возраста для детей с ЗПР детского сада № 198 "Вишенка".

Уровень развития монологической речи детей оценивался по следующим критериям:

- умение детей составлять адекватное законченное высказывание на уровне фразы по отдельным сюжетным картинкам;
- умение детей составить предложение по трем отдельным картинкам, связанными между собой тематически;
- умение детей воспроизводить небольшой по объему и простой по структуре знакомый им литературный текст;
- умение детей составлять связный рассказ по серии сюжетных картинок, последовательно связанных между собой;
- умение детей составлять связный рассказ на основе личного опыта;
- умение детей составлять рассказ-описание объекта по наглядной схеме.

Методика исследования развития связной речи представлена у многих современных исследователей: Н.В. Нищевой, Н.С. Жукова, В.П. Глухова, Т.Б. Филичевой, Э.П. Коротковой, Ф.А. Сохиным, А.М. Быховской и Н.А. Казовой, О.С. Ушаковой и др., как в общей дошкольной, так и

специальной педагогике. Для изучения состояния связной речи детей дошкольного возраста предлагаются следующие методы:

- изучение медико-педагогической документации (данные анамнеза, медицинских и психологических исследований, педагогические характеристики и заключения и т.п.); использование данных бесед с родителями, воспитателями и детьми;
- наблюдения за детьми в процессе учебной, предметно-практической, игровой и обиходно-бытовой деятельности в условиях детского образовательного учреждения;
- обследование словарного запаса по специальной схеме;
- исследование связной речи с помощью серии заданий.

Для исследования монологической речи детей 6–7 лет с ЗПР за основу нами была взята комплексная методика В.П. Глухова, которая была адаптирована, учитывая особенности развития детей с ЗПР. При этом был использован наглядный материал из следующих игр и пособий: д/и "Что сначала, что потом?", д/и "Составь веселую историю", пособие "Грамматика в картинках", схема составления рассказа, РНС "Теремок".

В целях комплексного исследования связной речи детей по выделенным критериям использовались серии заданий, которые включали:

- составление предложений по отдельным сюжетным картинкам;
- составление предложения по трем отдельным картинкам, связанным между собой тематически;
- пересказ небольшого по объему и простого по структуре знакомого детям литературного текста;
- составление рассказа по серии сюжетных картинок, последовательно связанных между собой;
- составление рассказа на основе личного опыта,
- составление рассказа-описания объекта по наглядной схеме.

Методика 1. Составление предложений по отдельным сюжетным картинкам.

Цель: выявить умение детей составлять адекватное законченное высказывание на уровне фразы по отдельным сюжетным картинкам.

Для проведения исследования были использованы картинки следующего содержания:

- Девочка сидит на стуле и держит игрушку.
- Мальчик поднимает корзину с яблоками.
- Девочка стоит и плачет, потому что мяч упал в воду.
- Девочка поднимается по лестнице.

Исследование проводилось в индивидуальной форме. При показе каждой картинки ребенку задавался вопрос-инструкция: "Скажи, что здесь нарисовано? Кто (что) это? Что он (она) делает?"

Анализ уровней выполнения задания методики 1 представлен в таблице 3.

Таблица 3 – Шкала оценки методики 1

Уровень выполнения задания	Анализ результатов	Оценка в баллах
Высокий уровень	Ответ на вопрос-задание в виде грамматически правильно построенной фразы или предложения, соответствующих по смыслу и содержанию предложенной картинки, полное или точно отображенное предметное содержание картинки.	3 балла
Средний	Наличие длительных пауз, поиск нужного слова.	2 балла
Недостаточный	Сочетание недостатков информативности и лексико-грамматического построения фразы при выполнении всех (или большинства) вариантов задания. Фраза-высказывание составлена с помощью дополнительного вопроса, указывающего на выполненное субъектом действие. Выполнены не все варианты задания.	1 балл

Низкий	Соответствующее высказывание (фраза или предложение) не было составлено даже при оказании помощи.	0 баллов
--------	---	----------

Методика 2. Составление предложения по трем отдельным картинкам, связанным между собой тематически

Цель: выявить умение детей составлять предложение по трем отдельным картинкам, связанными между собой тематически.

Исследование проводилось в индивидуальной форме. Ребенку предлагалось назвать картинки (ежик, лес, грибы), а затем составить предложение так, чтобы в нем говорилось о всех трех предметах.

Анализ уровней выполнения задания методики 2 представлен в таблице 4.

Таблица 4 – Шкала оценки методики 2

Уровень выполнения задания	Анализ результатов	Оценка в баллах
Высокий	Фраза составлена, учитывается содержание всех предложенных картинок. Достаточно информативна, составлена грамматически правильно, передан смысл.	3 балла
Средний	Имеются недостатки в построенных фразе или предложении, но передан смысл.	2 балла
Недостаточный	Фраза или предложение составлены по содержанию только двух картинок. При оказании помощи (указание на пропуск) ребенок исправляется.	1 балл
Низкий	Не смотря на оказываемую помощь, задание не выполнено.	0 баллов

Методика 3. Пересказ небольшого по объему и простого по структуре знакомого детям литературного текста.

Цель: выявить умение детей воспроизводить небольшой по объему и простой по структуре знакомый им литературный текст.

Исследование проводилось в индивидуальной форме. Для этого мы использовали знакомую детям сказку "Теремок". Текст произведения прочитывался дважды, перед повторным чтением давалась установка на составление пересказа. При анализе составленных пересказов особое внимание обращалось на полноту передачи содержания текста, наличие смысловых пропусков, повторов, соблюдение логической последовательности изложения, а также наличие смысловой и синтаксической связи между предложениями, частями рассказа.

Анализ уровней выполнения задания методики 3 представлен в таблице 5.

Таблица 5 – Шкала оценки методики 3

Уровень выполнения задания	Анализ результатов	Оценка в баллах
Высокий	Пересказ составлен самостоятельно, содержание текста передается полностью.	3 балла
Средний	Пересказ составлен с помощью педагога, его побуждающих или стимулирующих вопросов. Содержание текста передано полностью.	2 балла
Недостаточный	Отмечаются пропуски отдельных моментов, действий или целого фрагмента.	1 балл
Низкий	Не смотря на оказываемую помощь, задание не выполнено.	0 баллов

Методика 4. Составление рассказа по серии сюжетных картинок, последовательно связанных между собой

Цель: выявить умение детей составлять связный рассказ по серии сюжетных картинок, последовательно связанных между собой.

Исследование проводилось в индивидуальной форме. По трем сюжетным картинкам детям предлагалось составить рассказ "Утро мальчика". Картинки в нужной последовательности раскладываются перед ребенком, который их внимательно рассматривает и затем составляет рассказ по ним. Содержание картинок:

- Мальчик встает с кровати.
- Мальчик делает зарядку.
- Мальчик умывается.

Анализ уровней выполнения задания методики 4 представлен в таблице 6.

Таблица 6 – Шкала оценки методики 4

Уровень выполнения задания	Анализ результатов	Оценка в баллах
Высокий	Ребенок самостоятельно смог составить связный рассказ.	3 балла
Средний	Рассказ составлен с помощью педагога, его побуждающих или стимулирующих вопросов, указаний на картинку. Содержание текста передано достаточно полно.	2 балла
Недостаточный	Рассказ составлен с помощью наводящих вопросов, связность его нарушена, присутствует пропуск существенных моментов, действий и даже целых фрагментов. Смысловое соответствие рассказа изображенному сюжету нарушено.	1 балл
Низкий	Не смотря на оказываемую помощь, задание не выполнено.	0 баллов

Методика 5. Составление рассказа на основе личного опыта

Цель: выявить умение детей составлять связный рассказ на основе личного опыта.

Исследование проводилось в индивидуальной форме. Детям предлагалось рассказать запомнившийся им эпизод из их жизни, передать свои впечатления, чувства.

Анализ уровней выполнения задания методики 5 представлен в таблице 7.

Таблица 7 – Шкала оценки методики 5

Уровень выполнения задания	Анализ результатов	Оценка в баллах
Высокий	Ребенок самостоятельно составил рассказ.	3 балла
Средний	Рассказ составлен с помощью педагога, его наводящих вопросов. Большинство фрагментов представлены в виде связных и информативных предложений.	2 балла
Недостаточный	Рассказ составлен с помощью педагога, его наводящих вопросов. Некоторые фрагменты рассказа представляют собой простое перечисление предметов и действий. Рассказ недостаточно информативен.	1 балл
Низкий	Не смотря на оказываемую помощь, задание не выполнено.	0 баллов

Методика 6. Составление рассказа-описания объекта по наглядной схеме.

Цель: выявить умение детей составлять рассказ-описание объекта по наглядной схеме.

Исследование проводилось в индивидуальной форме. Детям предлагалось составить рассказ-описание о любом овоще на выбор. Педагог знакомит детей с каждым условным обозначением, рассказывает о том, как схема будет помогать составлять рассказ об овощах. Алгоритм схемы: название – где растет – размер – цвет – форма – вкус – способ употребления.

Анализ уровней выполнения задания методики 6 представлен в таблице 8.

Таблица 8 – Шкала оценки методики 6

Уровень выполнения задания	Анализ результатов	Оценка в баллах
Высокий	Рассказ-описание составлен точно по предложенной схеме: название – где растет – размер – цвет – форма – вкус – способ употребления.	3 балла
Средний	В рассказе-описании представлена большая часть предложенного алгоритма.	2 балла
Недостаточный	Рассказ составлен с помощью педагога, его наводящих и побуждающих вопросов. Нарушена последовательность алгоритма, пропущены некоторые его части.	1 балл
Низкий	Не смотря на оказываемую помощь, задание не выполнено.	0 баллов

Уровень развития связной монологической речи определялся на основании суммирования баллов за все 6 заданий.

К высокому уровню развития связной монологической речи относятся дети, набравшие от 15 до 18 баллов по всем методикам.

К среднему уровню развития связной монологической речи относятся дети, набравшие от 12 до 14 баллов по всем методикам.

К недостаточному уровню развития связной монологической речи относятся дети, набравшие от 6 до 11 баллов по всем методикам.

К низкому уровню развития связной монологической речи относятся дети, набравшие от 0 до 5 баллов по всем методикам.

Высокий уровень развития связной монологической речи характеризуется наличием умений составлять адекватное законченное высказывание на уровне фразы по отдельным сюжетным картинкам;

составлять предложение по трем отдельным картинкам, связанными между собой тематически; умением воспроизводить небольшой по объему и простой по структуре знакомый литературный текст; составлять связный рассказ по серии сюжетных картинок, последовательно связанных между собой; составлять связный рассказ на основе личного опыта; составлять рассказ-описание объекта по наглядной схеме.

Средний уровень развития связной монологической речи характеризуется наличием длительных пауз с поиском нужного слова при составлении предложений по отдельным ситуационным картинкам; наличием отдельных недостатков в построении фразы, адекватной по смыслу и соответствующей вероятной предметной ситуации при составлении предложения по трем отдельным картинкам, связанным между собой тематически; составлением пересказа небольшого по объему и простого по структуре знакомого литературного текста с некоторой помощью (побуждения, стимулирующие вопросы), но при этом полностью передается содержание текста; составлением связного рассказа по серии сюжетных картинок, последовательно связанных между собой с некоторой помощью (стимулирующие вопросы, указания на картинку), но при достаточно полном отражении содержания картинок; составлением рассказа из личного опыта с помощью наводящих вопросов, но при этом большая часть фрагментов представляет связные, достаточно информативные высказывания; составлением достаточно информативного рассказа-описания объекта по наглядной схеме, который отличается логической завершенностью и в котором отражена большая часть основных свойств и качеств предмета.

Недостаточный уровень развития связной монологической речи характеризуется наличием недостатков информативности и лексико-грамматического структурирования фразы при выполнении всех (или большинства) вариантов задания при составлении предложений по отдельным ситуационным картинкам или составлением фразы-высказывания с помощью дополнительного вопроса, указывающего на выполненное

субъектом действие; составлением фразы на основе предметного содержания только двух картинок при составлении предложения по трем отдельным картинкам, связанным между собой тематически, но при оказании помощи (указание на пропуск) ребенок составляет адекватное по содержанию высказывание; наличием пропусков отдельных моментов, действий или целого фрагмента при составлении пересказа небольшого по объему и простого по структуре знакомого литературного текста; составлением рассказа по серии сюжетных картинок, последовательно связанных между собой с помощью наводящих вопросов, резким нарушением его связности, наличием пропусков существенных моментов, действий и целых фрагментов, что нарушает смысловое соответствие рассказа изображенному сюжету; составлением рассказа из личного опыта с помощью наводящих вопросов, когда отдельные его фрагменты представляют собой простое перечисление предметов и действий, недостаточной информативностью рассказа; составлением рассказа-описания по наглядной схеме с помощью отдельных побуждающих и наводящих вопросов, недостаточной информативностью рассказа, не отражением некоторых существенных признаков предмета.

Низкий уровень развития связной монологической речи характеризуется невыполнением задания или выполнением некоторых заданий в виде простого перечисления предметов, изображенных на картинках, неумением составить фразу даже с помощью педагога.

2.2 Анализ результатов исследования связной монологической речи детей 6–7 лет с задержкой психического развития

В ходе реализации диагностических заданий получены следующие данные.

По результатам проведения первого диагностического задания "Составление предложений по отдельным сюжетным картинкам" высокий уровень показали 0% (0) детей, средний уровень отмечен у 46% (11) детей, недостаточный – у 38% (9) детей, низкий – у 16 % (4) детей. Дети со средним

уровнем справились с заданием, но при составлении предложений по картинкам в их речи присутствовали длительные паузы с поиском нужного слова или нужный глагол заменялся вспомогательными словами. Например:

Тимур В.: "Девочка...э-э-э... сидит на стуле, в руках ...это... игрушка".

Миша С.: "Девочка ...м-м-м...грустная, потому что мяч унесло в воду".

У детей с недостаточным уровнем наблюдалось нарушение лексико-грамматического структурирования фразы-высказывания при выполнении большинства вариантов задания. Например:

Артем А.: "Девочка может стоять, мяч в воде".

Никита Г.: "Мальчик держать корзина с яблоками".

Ильнара А.: "Девочка на стуле, у неё игрушка".

Адекватная фраза-высказывание была составлена с помощью дополнительных вопросов, указывающих на выполненное субъектом действие.

Дети с низким уровнем адекватную фразу-высказывание составить не смогли, не смотря на оказываемую им помощь. Выполнение задания сводилось только к называнию субъекта и объектов, изображенных на картинках. Например:

Аделина Ш.: "Девочка, мячик".

Катя Ш.: "Мальчик, яблоки".

Никита К.: "Девочка".

По результатам проведения второго диагностического задания "Составление предложения по трем отдельным картинкам, связанным между собой тематически" высокий уровень показали 0% (0) детей, средний уровень отмечен у 38% (9) детей, недостаточный – у 46% (11) детей, низкий – у 16 % (4) детей.

Дети со средним уровнем справились с заданием, но у них имеются отдельные недостатки в построении фразы, адекватной по смыслу и соответствующей вероятной предметной ситуации. Например:

Женя Я.: "Ежик идти в лес за грибами".

Кирилл М.: "Грибы в лесу и ежик тоже".

Дима Л.: "Ежик жил в лесу и нравились грибы".

У детей с недостаточным уровнем фразы в основном была составлена на основе предметного содержания только двух картинок. Например:

Арина С.: "Ежик идет в лесу".

Данил С.: "Грибы расти в лесу".

Дима Ж.: "Ежик собирать грибы".

При оказании помощи (указание на пропуск) ребенок составляет адекватное по содержанию высказывание, но при этом наблюдалось нарушение грамматического оформления высказывания.

Дети с низким уровнем не смогли составить фразу высказывание с использованием всех трех картинок, несмотря на оказываемую ему помощь. Выполнение заданий сводилось к простому перечислению предметов, изображенных на картинках без использования глаголов, предлогов или других грамматических категорий. Например:

Никита К.: "Ежик, деревья, грибы".

Никита Е.: "Ежик, листья, гриб".

По результатам проведения третьего диагностического задания "Пересказ небольшого по объему и простого по структуре знакомого детям литературного текста" высокий уровень показали 0% (0) детей, средний уровень отмечен у 21% (5) детей, недостаточный – у 46% (11) детей, низкий – у 33 % (8) детей.

У детей со средним уровнем пересказ составлен с некоторой помощью (побуждения, стимулирующие вопросы), но полностью передается содержание текста, наблюдается соблюдение логической последовательности изложения. Все части рассказа передаются в правильной последовательности, но некоторые повторы в тексте передаются с ошибками. При напоминании, ошибки устраняются. Также у этих детей наблюдается нарушение грамматического оформления некоторых фраз. Например:

Женя Я.: "Стоит в поле теремок. Бежит мимо Мышка-норушка и т.д. А потом бежит Лягушка-квакушка и т.д."

Тимур В.: "Стоял теремок. Бежит Мышка-норушка, остановилась, стучит и т.д. Потом прискачет Лягушка-квакушка и т.д. А медведь вообще всех задавить".

У детей с недостаточным уровнем отмечались пропуски отдельных моментов, действий или целого фрагмента. Они в неточной последовательности излагали части текста, путая или пропуская их. После напоминания исправлялись. Но при дальнейшем изложении текста снова путались. В основном не ошибались при перечислении двух первых героев сказки, а в перечислении остальных путались. Наблюдалось также перечисление героев без их прямой речи, но при напоминании прямая речь воспроизводилась. Также у этих детей наблюдается нарушение грамматического оформления некоторых фраз. Например:

Дима Г.: "Жил-был теремок. Бежала Мышка-норушка. Она его спрашивать и т.д."

Арина С.: "Теремок стоит. Идет Мышка-норушка, а потом Лягушка-квакушка, а потом Волчок-серый бочок и т.д."

Дети с низким уровнем задание выполнить не смогли, не смотря на оказываемую помощь. Ими просто перечислялись герои сказки в хаотичном порядке, без действий и прямой речи. Например:

Никита К.: "Лягушка, мышка, волк и т.д."

Никита Е.: "Шел мышка, лягушка. Стоит теремок".

По результатам проведения четвертого диагностического задания "Составление рассказа по серии сюжетных картинок, последовательно связанных между собой" высокий уровень показали 0% (0) детей, средний уровень отмечен у 38% (9) детей, недостаточный – у 24% (6) детей, низкий – у 38 % (9) детей.

У детей со средним уровнем рассказ составлен с некоторой помощью (стимулирующие вопросы, указания на картинку), достаточно полно

отражено содержание картинок. Но наблюдаются грамматические ошибки в оформлении некоторых фраз. Например:

Тимур Р.: "Мальчик вставать с постели. Потом идти делать зарядку, а потом умываться".

Миша С.: "Мальчик прыгать на постели. Потом делать зарядку и потом чистит зубы".

У детей с недостаточным уровнем рассказ составлен с помощью наводящих вопросов, его связность резко нарушена, отмечается пропуск существенных моментов, действий и целых фрагментов, что нарушает смысловое соответствие рассказа изображенному сюжету.

Дима Ж.: "Мальчик утром вставать не хочет. Он пошел в детский сад".

Эльвин М.: "Мальчик вставать, умываться и прыгать".

Дети с низким уровнем задание выполнить не смогли, не смотря на оказываемую помощь. Они просто перечисляли предметы, изображенные на картинках, без применения глаголов и других грамматических категорий. Например:

Катя Ш.: "Мальчик, кровать, зубная щетка".

Аделина Ш.: "Мальчик, зарядка, ванна".

По результатам проведения пятого диагностического задания "Составление рассказа на основе личного опыта" высокий уровень показали 0% (0) детей, средний уровень отмечен у 12% (3) детей, недостаточный – у 50% (12) детей, низкий – у 38 % (9) детей.

У детей со средним уровнем рассказ составлен с помощью наводящих вопросов, большая часть фрагментов представляет связные, достаточно информативные высказывания. Однако встречаются грамматические ошибки при составлении некоторых фраз. Например:

Тимур Р.: "Мы с мамой ходить туда, где много животных. Там я видеть обезьяну, тигра и т.д. Они настоящие".

Кирилл М.: "Я и мама, и папа. и Оля (сестра) ездить на море. Там тепло и мы все купаться и т.д."

У детей с недостаточным уровнем рассказ составлен с помощью наводящих вопросов, отдельные его фрагменты представляют собой простое перечисление предметов и действий, информативность рассказа недостаточна. Например:

Данил С.: "Я в море купаться. Мама, папа, гости. Все вместе ходили кафе".

Дима Г.: "Я, мама, папа ездить на дачу. Там еще бабушка, огурцы, помидоры".

Дети с низким уровнем задание выполнить не смогли, не смотря на задаваемые дополнительные наводящие вопросы. Выполнение задания сводилось к перечислению субъектов, участвующих в действиях. Например:

Никита К.: "Мама, папа, я...были там...".

Никита Е.: "Папа ездил и я.....".

По результатам проведения шестого диагностического задания "Составление рассказа-описания объекта по наглядной схеме² высокий уровень показали 0% (0) детей, средний уровень отмечен у 38% (9) детей, недостаточный – у 46% (11) детей, низкий – у 16 % (4) детей.

Рассказ-описание у детей со средним уровнем достаточно информативен, отличается логической завершенностью, в нем отражена большая часть основных свойств и качеств предмета. Составлен с помощью педагога, наводящих вопросов, указывающих на пропуски свойств предметов или непоследовательного в соответствие со схемой их перечисления. Ответы детей иногда не соответствовали алгоритму схемы, но отражали основные свойства описываемого предмета. Также наблюдались грамматические ошибки при построении рассказа. Например:

Ярослав Л.: "Это помидор. На даче у нас. Он красный, овальный, вкусный, его солят".

Арсений Н.: "Огурец вкусный, зеленый, овальный, на огороде растет".

Рассказ-описание детей с недостаточным уровнем составлен с помощью отдельных побуждающих и наводящих вопросов, недостаточно

информативен, в нем не отражены некоторые существенные признаки предмета. В основном дети затруднялись назвать форму предмета, где растет и способ его употребления. Например:

Данил С.: "Помидор красный, красивый, вкусный".

Леон Д.: "Апельсин желтый, сладкий. Есть такой сок".

Вика С.: "Яблоко круглое и кислое".

Дети с низким уровнем с заданием не справились. Они называли только сам предмет – овощ или фрукт и его цвет. Например:

Никита Е.: "Помидор красный".

Никита К.: "Огурец зеленый. Яблоко зеленый".

Все высказывания детей в примерах констатирующего эксперимента отражены без ошибок звукопроизношения.

Таким образом, проанализировав полученные результаты по всем проведенным методикам, можно подвести итоги. Высокий уровень по всем проведенным методикам не показал ни один ребенок. Средний уровень показали 33% (8) детей, недостаточный уровень показали 42% (10) детей, низкий уровень показали 25% (6) детей. В соответствии с полученными результатами дети были поделены на 2 группы – экспериментальную и контрольную с одинаковым процентным соотношением детей разных уровней развития связной монологической речи. Процентное соотношение детей в двух группах представлено на рисунке 1.

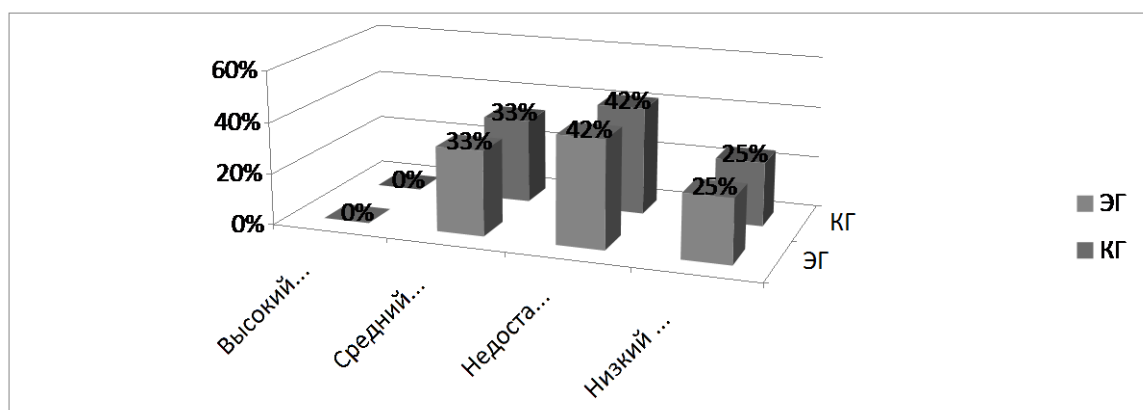


Рисунок 1 –Результаты констатирующего эксперимента в ЭК и КГ

2.3 Организация и содержание работы по развитию монологической речи детей 6–7 лет с задержкой психического развития посредством кейсов

Целью формирующего эксперимента была разработка и экспериментальная апробация технологии использования кейсов в работе по развитию монологической речи детей 6–7 лет с ЗПР.

В ходе эксперимента решались следующие задачи:

- 1) разработать содержание разных видов кейсов и технологию их использования в работе по развитию монологической речи детей 6-7 лет с ЗПР;
- 2) организовать на основе индивидуально-дифференцированного подхода коррекционно-развивающую работу с детьми 6-7 лет с ЗПР с применением кейсов.

На первом этапе формирующего эксперимента в целях решения первой задачи нами был разработан ряд фото-кейсов по лексическим темам перспективно-тематического плана подготовительной к школе группы для детей 6–7 лет с ЗПР. Тематика кейсов была следующей : "Двойка", "Брошенный мишка", "Поможем дереву", "Больной бельчонок", "Злая собака", "Болят зуб", "Пожар", "Чистый город", "Обидели маму", "На горке", "Новогодняя елка", "Как помочь птицам зимой?".

Нами была разработана технология использования фото-кейсов в работе с детьми 6-7 лет с ЗПР, которая включает в себя 3 шага:

1. Составление рассказа - описания по фото-кейсу.
2. Составление рассказа - рассуждения по фото-кейсу.
3. Составление рассказа - доказательства по фото-кейсу.

Данная технология позволяет нам идти по принципу "от простого к сложному". Рассказ-описание является наиболее простой формой связной речи, по сравнению с рассказом-рассуждением и рассказом-доказательством. Описание – это изображение какого-либо явления действительности,

предмета, объекта путем перечисления и раскрытия его основных признаков. Цель описания в том, чтобы ребенок увидел предмет, объект, явление описания, представил его в своем сознании и выразил это в развернутом высказывании. Непосредственно работу по развитию связной монологической речи мы начали с формирования навыка описания предметов, явлений, представленных на фото-кейсе. Коммуникативной задачей рассказа-описания являлось создание словесного образа объекта, предмета или явления. Детям предлагалось описать ситуацию-изображение на фото-кейсе, перечислить объекты, предметы, явления, представленные в нем, их особенности. При затруднении детьми самостоятельно описать предметы, объекты, явления, представленные на фото-картинке, педагогом задавались наводящие вопросы, например: "Кто изображен на картинке?", "Что он делает?", "Какое время года здесь изображено?", "Что делают другие дети?" и т. д. На первом шаге проходило формирование умения детей составлять простые и сложные предложения с прямым порядком слов, с использованием прилагательных (определительных характеристик), глаголами настоящего времени, с глагольными формами одновременного действия, с составными именными сказуемыми. После составления подробного рассказа-описания педагог зачитывал текст к данному фото-кейсу и ставил перед детьми проблему, содержащуюся в данном фото-кейсе. Далее работа над фото-кейсом проходила согласно технологической карты. На данном шаге педагог сам формулировал проблему и ставил ее перед детьми, помогал детям в решении поставленной перед ними проблемы (задавал наводящие и уточняющие вопросы, подводил детей к правильному выбору), а также способствовал формированию аналитических способностей детей – умению обобщать материал и делать выводы.

В рамках второго шага формировалось умение детей составлять рассказ-рассуждение по фото-кейсу, который включал в себя выдвигаемое положение (тезис), объяснение сущности или причины (аргументы, суждения) того или иного явления, представленной на фото ситуации,

события. Также формировалось умение размышлять, пояснять, делать умозаключение. Рассуждение – это логически связанная цепь умозаключений на какую-либо тему, изложенных в последовательной форме. Рассуждением называется и ряд суждений, относящихся к какому-либо вопросу, которые следуют одно за другим таким образом, что из предшествующих суждений необходимо вытекают другие, а в результате мы получаем ответ на поставленный вопрос. Цель рассказа-рассуждения – исследование сущностных свойств предметов и явлений, обоснование их взаимосвязи. На данном шаге проходило формирование умения детей составлять распространенные и сложные предложения с глаголами разных видов форм, с обстоятельствами причины, следствия, цели, с причастными и деепричастными оборотами. Работу на втором шаге педагог начинал с представленным детям фото с зачитывания текста к данному кейсу. Далее детям предлагалось самостоятельно выдвинуть проблему, объединяющую фото-кейс и текст к нему. Педагог побуждал детей к рассуждению на данную тему путем постановки наводящих вопросов, например: "Почему так могло произойти?", "Какие могут быть причины сложившейся ситуации?", "Что же теперь делать, как помочь?" и т. д. При необходимости педагог оказывал помощь в процессе поиска проблемы и путей ее решения. На данном шаге педагог подводил детей к самостоятельному поиску решений, оказывая по необходимости корректирующую помощь в формулировке принятого детьми решения. На втором шаге так же, как и на первом, все действия педагога и детей регламентировались технологической картой работы с фото-кейсом.

На третьем, заключительном шаге работы с фото-кейсами, формировалось умение детей составлять рассказ-доказательство по предложенным фото-кейсам. Доказательство – вид словесных методов, при котором высказывающийся оправдывает фактами какое-либо высказанное им предположение или суждение. Рассказ-доказательство является одной из форм рассказа-рассуждения. При составлении рассказа-доказательства тезис и аргументы должны быть выражены в ясной форме, приводимые доводы не

должны противоречить друг другу, в ходе доказательства недопустима подмена тезиса, приводимые аргументы и их истинность должны быть неоспоримыми (например: "Если неосторожно обращаться со спичками, играть с ними, то может случиться пожар"). Тезисом доказательства называется то положение, истинность которого требуется доказать. Если нет тезиса, то и доказывать нечего. Поэтому все доказательное рассуждение целиком подчинено тезису и служит для его подтверждения (или опровержения). Главная цель всех рассуждений-доказательств – подтверждение или опровержение тезиса. Аргументами (или основаниями) доказательства называются те суждения, которые приводятся для доказательства тезиса. Доказать тезис, значит, привести такие суждения, которые были бы достаточными для обоснования истинности или ложности выдвинутого тезиса. На данном шаге формировалось умение детей составлять распространенные и сложные предложения с использованием сложных подчинительных союзов "потому что", "для того, чтобы". На третьем этапе, так же, как и на втором, педагог начинал работу с представленным детям фото с зачитывания текста к данному кейсу. Далее детям предлагалось самостоятельно выдвинуть проблему, объединяющую фото-кейс и текст к нему. Педагог так же, как и на втором шаге, побуждал детей к рассуждению на данную тему путем постановки наводящих вопросов, описанных выше. При необходимости педагог оказывал помощь в процессе поиска проблемы и путей ее решения. Особенностью данного шага являлось то, что на заключительном пятом этапе работы с фото-кейсом (согласно технологической карте), детям нужно было не просто принять единое правильное решение поставленной проблемы, но и доказать правильность принятого решения, самостоятельно обобщить материал и сделать выводы, доказать и объяснить применение полученных знаний в реальной жизни. Педагог на данном шаге активизировал речевые высказывания детей наводящими вопросами, например: "Почему вы считаете, что нужно поступить именно так?", "Что произойдет, если

поступить по-другому или вовсе ничего не сделать?" и т. д. На третьем шаге так же, как на первом и на втором, все действия педагога и детей регламентировались технологической картой работы с фото-кейсом.

Особенностью представленной технологии работы с фото-кейсами по формированию монологической речи детей 6–7 лет с ЗПР является не только разработка технологии пошаговой работы с фото-кейсами (составление рассказа-описания, рассуждения, доказательства), но и представление детям на пятом этапе (согласно технологической карте) заключительного фото с изображением положительно решенной поставленной в самом начале проблемы. Это позволяет детям с ЗПР закрепить полученные в ходе работы над фото-кейсом знания, подтвердить правильность принятого ими решения, перенести полученный опыт в реальную жизнь, получить эмоциональное удовлетворение от разрешения проблемной ситуации в положительную сторону, обогатить их чувственный опыт радостными переживаниями.

На втором этапе формирующего эксперимента в целях решения второй задачи на основе индивидуально-дифференцированного подхода нами была организована коррекционно-развивающая работа по формированию монологической речи с детьми 6–7 лет с ЗПР с применением фото-кейсов, темы которых были обозначены выше. Образовательная деятельность с детьми, включающая в себя работу с фото-кейсами, была организована еженедельно (1 раз в неделю) в рамках образовательной области "Речевое развитие". Образовательная деятельность была организована с детьми фронтально, интегрировалась с образовательными областями "Художественно-эстетическое развитие" (чтение художественной литературы), "Познавательное развитие" (закрепление уже полученных знаний), "Социально-коммуникативное развитие" (работа в команде), "Физическое развитие" (традиционные физминутки в процессе проведения образовательной деятельности). Работа с фото-кейсом реализовалась как часть образовательной деятельности в рамках решения задач по образовательной области "Речевое развитие".

На первом шаге (составление рассказа-описания по фото-кейсу) детям были представлены фото-кейсы "Брошенный мишка", "Двойка", "Поможем дереву", "Больной бельчонок". Как уже говорилось выше, детям предлагалось описать ситуацию-изображение на фото-кейсе, перечислить объекты, предметы, явления, представленные в нем, их особенности. При описании фото-кейса "Брошенный мишка" дети выделяли следующие объекты, предметы и их признаки:

Арина С.: "Игрушка лежит на полу".

Дима Г.: "Кто-то потерял мишку, он ждет хозяина" и др.

После уточняющих вопросов педагога "Как вы думаете, почему мишка лежит на улице?", "Что у мишки с лапой?", "Как вы думаете, почему так могло произойти?", дети говорили следующее:

Вика С.: "Мишку кто-то бросил".

Никита К.: "У мишки оторвана лапа, ему больно" и др.

После того, как высказались все дети, педагог зачитывал текст к фото-кейсу: "Дети гуляли во дворе, они играли с игрушками. Два брата никак не могли поделить между собой игрушечного мишку и тянули его в разные стороны. В итоге игрушка упала и все увидели, что у мишки оторвалась лапа. Мальчики заплакали. Как помочь мальчикам?".

Саша К.: "Нужно купить новую игрушку".

Женя Я.: "Надо починить мишку и помирить мальчиков" и др.

Совместно с педагогом детьми было принято единое решение: "Нужно пришить оторванную лапу мишке, а мальчикам сказать, что так делать нельзя, нужно делиться игрушками друг с другом". Далее педагогом задавались вопросы: "А как бы вы поступили в данной ситуации?", "Что нужно делать, чтобы такой ситуации не возникало?".

Ильнара А.: "Я вместе с мамой пришила бы лапу мишке".

Миша С.: "Нельзя ломать игрушки, надо их беречь".

Кирилл М.: "Сломанные игрушки мы чиним вместе с папой" и др.

В конце работы над фото-кейсом детям была представлена фотокартинка с изображением красивого отремонтированного игрушечного мишки.

При описании фото-кейса "Опять двойка" дети выделяли следующие объекты, предметы и их признаки:

Тимур В.: "Я вижу мальчика. У него портфель. Рядом тетя. Мальчик опустил голову. Кажется он грустный".

Миша С.: "Мальчик пришел домой. Наверно из школы. Он с портфелем. Он грустный, его кто-то поругал" и др.

После уточняющих вопросов педагога "Как вы думаете, кто сидит рядом с мальчиком?", "Обратите внимание на выражение лица мальчика, его мамы", "Как вы думаете, почему они грустные?", "Что могло случиться с мальчиком в школе?", дети говорили следующее:

Ильнара А.: "Рядом с мальчиком мама. Она грустная".

Женя Я.: "Мальчик грустный и мама грустная. Мальчик плохо вел себя в школе" и др.

После того, как высказались все дети, педагог зачитывал текст к фото-кейсу: "Мальчик Миша учится в школе. Вчера вечером он долго играл во дворе с друзьями и не выполнил домашнее задание, которое задала учительница. На следующий день в школе он получил двойку. Миша грустный пришел домой после школы и признался во всем маме. Мама расстроилась. Что нужно сделать Мише, чтобы исправить плохую оценку?".

Кирилл М.: "Мальчику нужно извиниться перед мамой".

Дима Л.: "Мише не надо играть вечером с друзьями, а надо делать домашнее задание".

Никита Е.: "Мише нужно извиниться перед учительницей" и др.

Совместно с педагогом детьми было принято единое решение: "Мише нужно выполнить несделанное домашнее задание. Показать его учителю и извиниться перед ней. А маме пообещать, что больше такого не повторится".

Далее педагогом задавались вопросы: "А как бы вы поступили в данной ситуации?", "Что нужно делать, чтобы такой ситуации не возникало?".

Арина С.: "Нужно всегда делать домашнее задание".

Дима Л.: "Сначала надо сделать уроки, а потом играть" и др.

В конце работы над фото-кейсом детям была представлена фото-картинка с изображением мальчика, который показывает свой дневник с пятерками.

При описании фото-кейса "Поможем дереву" дети выделяли следующие объекты, предметы и их признаки:

Саша К.: "На картинке дерево, у него сломана ветка. У дерева зеленые листочки. Значит лето, а может весна".

Тимур В.: "Наверное, весна. На дереве уже распустились листья. Кто-то сломал у дерева ветку. Дереву плохо, больно" и др.

При рассматривании данного фото-кейса дети уже самостоятельно составляли небольшой описательный рассказ. Наводящие вопросы педагог задавал только тем детям, которые не могли самостоятельно справиться с поставленной задачей и которые показали низкий уровень по результатам констатирующего эксперимента.

После того, как высказались все дети, педагог зачитывал текст к фото-кейсу: "Стояла весна. На деревьях уже распустились молодые зеленые листочки. Дети возвращались из школы. Во дворе дома они увидели, что у одного дерева обломана ветка. Дети задумались, как помочь дереву? Что нужно для этого сделать?".

Ильнара А.: "Надо спросить у родителей, как помочь дереву?".

Вика С.: "Нужно полечить дерево" и др.

Совместно с педагогом детьми было принято единое решение: "Дереву нужно помочь и вылечить его. За помощью нужно обратиться ко взрослым". После того, как было принято решение, педагог рассказал детям, как помогают люди деревьям, у которых надломились ветки. Далее педагогом

задавались вопросы: "А как бы вы поступили в данной ситуации?", "Можно ли ломать ветки деревьев?".

Никита К.: "Ломать ветки нельзя. Дерево умрет".

Никита Е.: "Нужно бережно относиться к природе, нельзя рвать листочки у дерева, ломать ветки" и др.

В конце работы над фото-кейсом детям была представлена фото-картинка с изображением здорового дерева.

При описании фото-кейса "Больной бельчонок" дети выделяли следующие объекты, предметы и их признаки:

Миша С.: "Белка живет в лесу. Она прыгает по деревьям. Она устала и решила отдохнуть около дерева".

Максим Л.: "Белка лежит около дерева. Она устала собирать орехи и ягоды. Она красивая, у нее пушистый хвост" и др.

При описании данного фото-кейса дети так же, как и при описании предыдущего фото-кейса, самостоятельно описывали ситуацию, изображенную на фотографии.

После того, как высказались все дети, педагог зачитывал текст к фото-кейсу: "Маша и Ваня гуляли в лесу с родителями. Во время прогулки они увидели лежащую около дерева белку. Дети подумали, что если они подойдут ближе, то белка запрыгнет на дерево, и наблюдали за ней на расстоянии. Однако, спустя некоторое время, дети заметили, что белка с трудом начала передвигаться по земле, на дерево она не пыталась залезть. Когда Маша и Ваня вместе с родителями подошли ближе, они увидели, что белка хромот, у нее поранена лапа. Детям стало жалко белку, они попросили родителей помочь животному. Как можно помочь белке?".

Арина С.: "Белку нужно взять домой и полечить ей лапу".

Вика С.: "Нужно отвезти белку к врачу" и др.

Совместно с педагогом детьми было принято единое решение: "Белку нужно показать врачу для животных (ветеринару). Он сможет вылечить пораненную лапу". Далее педагогом задавались вопросы: "Как бы вы

поступили в данной ситуации?", "Что делать с белкой, когда она поправится?". Все дети высказали единое мнение: "После того, как белка поправится, ее нужно отпустить на волю". Педагогом было сделано уточнение "Белку нужно отнести и оставить около того дерева, возле которого дети ее нашли".

В конце работы над фото-кейсом детям была представлена фото-картинка с изображением здоровой белки, сидящей на дереве.

На протяжении всей работы на первом шаге педагог побуждал детей изъясняться и отвечать на вопросы полным предложением, правильно согласовывая части речи.

На втором шаге (составление рассказа - рассуждения по фото-кейсу) детям были представлены фото-кейсы "Злая собака", "Болит зуб", "Пожар", "Чистый город". Алгоритм работы на втором шаге был следующий: детям сначала было предложено описать ситуацию (составление рассказа-описания), а затем перейти к рассуждению об увиденном.

Работа с фото-кейсом "Злая собака" начиналась с представления детям фото-кейса и предложением описать изображение на картинке:

Миша С.: "На картинке изображена злая собака. Кажется она хочет укусить. Кто-то тянет к ней руку. Она сейчас укусит".

Максим Л.: "Я вижу собаку, она злится. Кто-то ее обидел. А может она голодная, поэтому злая" и др.

После того, как высказались все дети, педагог зачитывал текст к фото-кейсу: "Дети шли в магазин. Около магазина к перилам был привязан пес, он, видимо, ждал своего хозяина. Соседский мальчик начал дразнить пса. Ребята подбежали к нему и попытались его остановить. Почему ребята пытались остановить соседского мальчика?". Педагог предложил детям начать свои высказывания со слов "Я думаю...".

Ильнара А.: "Я думаю, ребята пытались остановить соседского мальчика, чтобы хозяин не увидел, как он дразнит его собаку. Хозяин может поругать мальчика".

Вика С.: "Я думаю, что ребята старались остановить мальчика, чтобы собака его не укусила"

Миша С.: " Я думаю, что ребята пытались сказать мальчику, что нельзя дразнить животных" и др.

С уточняющей помощью педагога детьми было принято единое решение: "Нужно остановить мальчика, потому что собака может его укусить". Далее педагогом задавались вопросы: "Можно ли дразнить животных?", "Почему нельзя? Что может произойти?", "Как вести себя с незнакомыми вам животными?".

Тимур В.: "Животных дразнить нельзя, особенно незнакомых. К ним лучше вообще близко не подходить".

Кирилл М.: "Нельзя дразнить животных, они могут укусить, поцарапать".

Арина С.: " К незнакомым животным лучше вообще не подходить" и др.

Далее педагогом задавались вопросы: "А как бы вы поступили в данной ситуации?", "Чтобы вы сделали, если увидели рядом с магазином чужую собаку?", "Почему?", "С какой собакой можно гулять, играть?".

Никита Е.: "Если бы я увидел, что кто-то дразнит собаку, я бы сказал, что этого делать нельзя".

Дима Г.: "Если бы я шел в магазин и увидел там , что собака сидит. Я бы прошел мимо. Ведь это же не моя собака. Зачем она мне?"

Дима Л.: "Гулять и играть можно со своей собакой. У меня дома собака, мы с ней играем и гуляем" и др.

В конце работы над фото-кейсом детям была представлена фото-картинка с изображением мальчика, гуляющего с собакой.

Следующий фото-кейс, представленный детям, называется "Болит зуб". При рассматривании данного фото-кейса дети говорили следующее:

Тимур В.: "На картинке изображена девочка. Она плачет. У нее что-то болит. Кажется зуб".

Кирилл М.: "У девочки перевязана голова. Ей плохо, у нее болит голова".

Арина С.: " Девочка держится за щеку. Наверно у нее что-то болит. Она плачет, даже кричит. Ей очень плохо" и др.

Далее педагог зачитывал историю к фото-кейсу: "Маша встала утром и сильно заплакала. Мама спросила ее, почему она плачет. Маша сказала, что у нее сильно болит зуб. Как помочь Маше?".

Саша К.: "Я думаю, что нужно выпить таблетку, так делает моя мама".

Максим Л.: "Я думаю, что нужно идти лечить зуб".

Женя Я.: "Я думаю, что нужно быстро идти к врачу" и др.

Детями самостоятельно было принято единое решение: "Девочке нужно как можно скорее идти к зубному врачу". Далее педагогом задавались вопросы: "Как вы думаете, почему у Маши заболел зуб?", "Как вы думаете, что нужно делать, чтобы зубы не болели?".

Ильнара А.: "Чтобы не болели зубы, надо их каждый день чистить".

Вика С.: "Чтобы зубы не болели, нужно есть овощи и фрукты".

Миша С.: " Чтобы зубы не болели, не надо пить Кока-колу и есть много конфет" и др.

В конце работы над фото-кейсом детям была представлена фото-картинка с изображением девочки с ослепительной улыбкой.

Следующий фото-кейс, представленный детям, называется "Пожар". При описании данного фото-кейса, дети говорили следующее:

Саша К.: "Мальчик зажигает спички. Они горят у него в руках. А еще горят шторы и ковер. Собака смотрит на него. Наверно собаке страшно".

Максим Л.: "Мальчик стоит в комнате. Он играл с собакой в мяч. Нашел спички и зажег их. В комнате пожар".

Женя Я.: "Сзади мальчика горят шторы. Идет дым. Начался пожар. Он не видит огня. Может случиться беда " и др.

Далее педагог зачитывал историю к фото-кейсу: "Петя решил поиграть со спичками в своей комнате. Когда мама почувствовала неприятный запах

горелого, она пошла посмотреть, что случилось. Мама зашла в комнату к Пете и испуганно закричала "Пожар! Почему мама так закричала? Как теперь помочь Пете?".

Тимур В.: "Я думаю, что в комнате начался пожар, потому что Петя играл со спичками. Загорелись шторы сзади Пети. Нужно срочно вызывать пожарную машину".

Кирилл М.: "Я думаю, что мама увидела огонь в комнате и поэтому закричала. Надо выбежать из комнаты и вызвать пожарных".

Арина С.: " Я думаю, мама увидела как горит ковер, шторы и спички в руках Пети, вот она и закричала про пожар. Надо быстрее убегать и вызывать пожарную 01" и др.

Детьми самостоятельно было принято единое решение: "Надо покинуть помещение и вызвать пожарную службу по телефону 01". Далее педагогом задавались вопросы: "Как вы думаете, почему в комнате у Пети случился пожар?", "Чего нельзя делать, чтобы такого не случилось?", "Как вести себя, если же пожар все-таки случился?".

Саша К.: "Я думаю, что пожар случился из-за того, что Петя играл со спичками. Нельзя играть со спичками, домашними приборами, свечками. А если случится пожар, нужно срочно вызывать пожарную службу"

Максим Л.: "Я думаю, что пожар получился из-за того, что мальчик взял спички и начал с ними играть. Нельзя играть со спичками, нельзя пользоваться розетками и спичками без взрослых. Если случился пожар, надо выбежать из квартиры и вызвать пожарных".

Женя Я.: "Я думаю, что нужно быстро идти к врачу" и др.

В конце работы над фото-кейсом детям была представлена фото-картинка с изображением плаката, на котором изображены мальчик, звонящий в службу 01 и надпись "Пусть знает каждый гражданин, пожарный номер 01.

Следующий фото-кейс, представленный детям, называется "Чистый город". При описании представленного изображения дети говорили следующее:

Никита Е.: "На картинке дома, дорога. На дороге стоят машины. Еще на дороге куча мусора. Машины не могут ехать из-за мусора".

Дима Г.: "Здесь изображена улица в городе. На улице лежит много мусора. Люди отворачиваются от мусора".

Дима Л.: "Я вижу город. Люди идут по делам. На улице много мусора. Наверно он выпал из грузовой машины. Теперь лежит на улице. Надо его убрать" и др.

Далее педагог зачитывал историю к фото-кейсу: "Маша с мамой приехали в гости к маминой подруге в другой город. Мамина подруга предложила им прогуляться по городу. Во время прогулки Маша увидела посреди улицы большую гору мусора. Маша очень удивилась. Чему удивилась Маша?".

Ильнара А.: "Я думаю Маша удивилась горе мусора. "

Вика С.: "Я думаю Маша удивилась мусору, его было слишком много".

Миша С.: "Я думаю Маша удивилась тому, что мусор лежал на улице " и др.

Далее педагогом были заданы вопросы: "А почему Маша удивилась горе мусору посреди улицы? Разве такого не может быть?".

Никита Е.: "Такого не может быть, мусор должен быть в мусорнице".

Дима Г.: "Конечно не может быть! Мусор все должны кидать не на улицу, а в мусорницы"

Дима Л.: "Такое может быть, если все кидали мусор на улицу" и др.

Детьми самостоятельно было принято единое решение: "Маша удивилась горе мусора, потому что мусор не должен лежать посреди улицы". Далее педагогом был задан вопрос: "Как нужно поступать жителям городов, чтобы такого не произошло?".

Тимур В.: "Мусор нужно выкидывать в специальные мусорницы на улице".

Кирилл М.: "Не надо бросать мусор на улицу, для этого есть мусорницы. А если рядом их нет, нужно держать мусор в руках пока не увидишь мусорницу".

Арина С.: "Чтобы в городе было чисто, дома мусор надо выбрасывать в мусоропровод. А на улице в мусорницы " и др.

В конце работы над фото-кейсом детям была представлена фото-картинка с изображением чистой красивой улицы города.

На третьем шаге (составление рассказа - доказательства по фото-кейсу) детям были представлены фото-кейсы "Обидели маму", "На горке", "Как помочь птицам зимой?", "Новогодняя елка". Алгоритм работы на данном шаге был следующий: детям сначала было предложено описать ситуацию (составление рассказа-описания), затем перейти к рассуждению об увиденном (составление рассказа-рассуждения) и только после этого перейти к доказательству своей точки зрения (составление рассказа-доказательства). Также на данном шаге, по окончании работы над фото-кейсом, детям предлагалось обобщить все сказанное в единый рассказ, в котором отражались все шаги технологии работы над фото-кейсом.

Работа с фото-кейсом "Обидели маму" начиналась с представления детям фото-кейса и предложением описать изображение на картинке:

Максим Л.: "На картинке изображена тетя. Она чем-то расстроена, ее наверно обидели. Она грустит, голова ее опущена".

Женя Я.: "Тетя на картинке о чем-то думает. Голова ее опущена на руки. По-моему она на кого-то обиделась или расстроилась" и др.

Далее педагог зачитывал историю к фото-кейсу: "Аня и Ваня играли у себя в комнате. Они разбросали по всей комнате игрушки. Мама попросила их навести порядок, потому что пора собираться гулять на улицу. Аня и Ваня сказали, что им сейчас некогда, они заняты игрой и не хотят убирать игрушки. Мама ушла в свою комнату. Когда Аня и Ваня захотели гулять, они

пришли к маме в комнату и увидели, что мама сидит, тихо опустив голову, она расстроена. Почему мама расстроилась? ".

Ильнара А.: "Я думаю, мама обиделась на детей. Они ее не послушали. Они сказали, что не хотят убирать игрушки ".

Вика С.: "Я думаю, мама расстроилась, потому что дети разбросали игрушки по всей комнате и не захотели их убирать и идти гулять. А надо было идти гулять".

Миша С.: "Я думаю, мама расстроилась, что дети ее не послушали, они не убрали игрушки и не пошли гулять, когда она им сказала " и др.

С уточняющей помощью педагога детьми было принято единое решение: "Мама была расстроена поведением детей. Они ее не послушали".

Далее педагог задавал вопросы: "Что же теперь делать Ане и Ване?", "Как им помириться с мамой?".

Тимур В.: "Нужно быстрее навести порядок в комнате, убрать все игрушки и показать это маме".

Кирилл М.: "Надо попросить у мамы прощение за то, что не послушались и исправиться. Нужно убрать игрушки и собраться гулять".

Арина С.: "Нужно извиниться перед мамой и больше никогда так не поступать, всегда надо слушаться маму " и др.

Далее последовал еще один вопрос от педагога, который побудил детей к доказательству своего мнения: "А почему нельзя так поступать?".

Максим Л.: "Маму всегда надо слушаться, потому что она лучше знает, что нужно делать, она взрослая".

Женя Я.: "Маму нельзя огорчать, потому что это самый дорогой человек для детей. Она нас любит больше всех".

Дима Г.: "Маму надо беречь и слушаться, потому что она самая хорошая и любимая" и др.

В конце работы над данным фото-кейсом детям была представлена фотография с изображением счастливой мамы с детьми. Затем детям было предложено обобщить все вышесказанное:

Никита Е.: "Аня и Ваня не послушали маму, они не захотели убирать игрушки. Мама обиделась на детей. Ане и Ване нужно попросить у мамы прощения и сделать все, что мама сказала. Нельзя обижать маму, потому что она нас любит и заботится о нас".

Дима Г.: "Мама обиделась на своих детей. Они не захотели ее слушаться. Они плохо себя вели. Дети должны извиниться перед мамой. Тогда она снова станет веселой. Нужно всегда слушаться маму, чтобы она не обижалась".

Дима Л.: "Аня и Ваня обидели маму, они ее не слушались. Нельзя никогда обижать свою маму, потому что нужно всегда ее любить" и др.

Следующий фото-кейс, представленный детям, называется "На горке". При описании представленного изображения дети говорили следующее:

Кирилл М.: "Зимой дети катаются с горки. Им очень весело. Они катаются все вместе дружно".

Арина С.: "На улице зима. Дети вышли на прогулку. Им разрешили кататься с горки. Они катаются и веселятся" и др.

Далее педагог зачитывал историю к фото-кейсу: "Зимой дети на прогулке в детском саду весело катались с горки. Коля стоял на самом верху горы и всех толкал. Воспитательница подошла к Коле и попросила его уйти с горки. Почему воспитательница попросила Колю уйти с горки?".

Максим Л.: "Я думаю, что Коля мешал детям. Он их толкал, они могли упасть".

Женя Я.: "Я думаю, потому что нельзя толкаться на горке. Можно упасть, удариться, будет очень больно".

Дима Г.: "Я думаю, воспитатель попросила Колю уйти, чтобы он не мешал другим. Не надо стоять и занимать место. Не хочешь кататься сам, не мешай другим" и др.

Детьми самостоятельно было принято единое решение: "Воспитатель попросила Колю уйти с горки, потому что Коля толкал детей и мешал им кататься. Они могли упасть и удариться".

Далее педагогом были заданы вопросы, побудившие детей к доказательству своего мнения: "А как нужно правильно и безопасно кататься с горки?", "Почему нельзя толкать друг друга?".

Ильнара А.: "Кататься с горки нужно правильно. Нельзя толкать друг друга, потому что можно упасть и сильно удариться".

Вика С.: "При катании с горки нужно соблюдать правила, которые нам говорит Ольга Николаевна. А если правила не соблюдать, то можно упасть и что-нибудь сломать – руку, ногу". (Примеч. Ольга Николаевна – воспитатель данной группы детей).

Миша С.: "Нельзя толкаться на горке, нельзя кататься всем вместе. Нужно кататься по одному. Нужно ждать друг друга, потому что можно столкнуться и разбить лоб" и др.

В конце работы над данным фото-кейсом детям была представлена фотография с изображением детей, которые весело катаются с горки, соблюдая правила катания. Затем детям было предложено обобщить все вышесказанное:

Тимур В.: "Дети в саду катались с горки. Коля им мешал, он всех толкал. Нельзя толкать детей, когда они катаются. Потому что дети могут сильно удариться".

Арина С.: "Зимой в детском саду воспитатель разрешил детям кататься с горки. Один мальчик не соблюдал правила и всех толкал. Воспитатель попросил его уйти с горки, потому что он мог навредить другим детям, они могли упасть, удариться, получить шишку" и др.

Следующий фото-кейс, представленный детям, называется "Как помочь птицам зимой?". При описании представленного изображения дети говорили следующее:

Максим Л.: "На улице зима. Птички сидят на ветке. Зимой птичкам плохо, холодно и нечего кушать".

Женя Я.: "Воробьи сидят на ветке. Им наверно холодно. Они хотят кушать и погреться".

Дима Г.: "На улице зима. Все деревья покрыты снегом. На ветке дерева сидят воробьи. Они красивые и пушистые" и др.

Далее педагог зачитывал историю к фото-кейсу: "Пришла зима. Все вокруг покрыло белым пушистым снегом. Катя с мамой возвращались из детского сада домой. Мама обратила внимание Кати на воробьев, сидящих на ветке. Они сидели нахохлившись и прижимались друг к другу. Почему воробьи прижимались друг к другу".

Дима Г.: "Я думаю, воробышкам холодно зимой. Зимой всем холодно. Мороз. Они прижимались друг другу, чтобы согреться".

Дима Л.: "Я думаю, всем птицам зимой трудно. Нет еды, на улице холодно. Вот они и сидят рядом друг с другом, чтобы было теплее" и др.

Детьми самостоятельно было принято единое решение: "Птицам очень трудно жить зимой, потому что холодно и мало еды".

Далее педагог задал вопрос: "Как человек может помочь птицам зимой?".

Вика С.: "Я думаю, зимой человек может покормить птиц. Им можно кушать крошки хлеба, семечки. Нужно вынести еду для птиц на улицу".

Миша С.: "Я думаю, нужно построить кормушку для птиц. Мы с папой уже повесили кормушку у себя во дворе. Мы в нее сыпем семечки и кладем хлеб. Папа говорит, что синицы любят сало " и др.

Затем педагогом были заданы вопросы, побудившие детей к доказательству своего мнения: "Для чего человек помогает птицам зимой?", "Что может случиться с птицами, если не подкармливать их?".

Максим Л.: "Человек помогает птицам зимой для того, чтобы они не умерли. Мама читала, что птицы зимой погибают не от холода, а от того, что еды нет. Если им не помочь, они умрут".

Женя Я.: "Мы помогаем птицам зимой для того, чтобы они не погибли. Если человек не будет помогать птицам, они могут умереть".

В конце работы над данным фото-кейсом детям была представлена фотография с изображением птиц, сидящих на кормушке. Затем детям было предложено обобщить все вышесказанное:

Ильнара А.: "Птицам зимой очень трудно. На улице мороз, им очень холодно. На деревьях уже нет ягод, им нечего кушать. Человек строит кормушки для птиц, чтобы они не погибли".

Вика С.: "Зимой птицам тяжело жить. Им трудно доставать себе еду. Для того, чтобы птицы не замерзли и не погибли от голода, человек делает для них разные кормушки. В кормушки люди кладут еду для птиц, семечки и хлеб" и др.

Следующий фото-кейс, который был представлен детям, называется "Новогодняя елка". При описании изображения на данном фото-кейсе, дети говорили следующее:

Дима Г.: "Мальчик зажигает возле елки бенгальские огни. Ему очень весело, он улыбается".

Дима Л.: "У мальчика новый год. Наряжена елка. Он зажигает бенгальские огни" и др.

После того, как высказались все дети, педагог зачитывал историю к фото-кейсу: "Наступил долгожданный праздник Новый год. Вова с родителями нарядил елку. Пришло много гостей и Вове подарили много подарков. В самом разгаре праздника Вова зажег бенгальский огонь прямо возле елки и сильно радовался этому. Но кто-то из гостей попросил Вову сейчас же остановиться. Почему гости попросили Вову остановиться?".

Вика С.: "Я думаю, что гости попросили Вову остановиться, потому что Вова мог обжечься бенгальским огнем".

Миша С.: "Я думаю, что гости попросили Вову остановиться, потому что бенгальские огни не зажигают дома, их зажигают на улице "

Ильнара А.: "Я думаю, что Вову попросили остановиться, потому что огонь мог попасть на него, на гостей, на ковер и случился бы пожар" и др.

Детями самостоятельно было принято единое решение: "Гости попросили Вову остановиться, потому что нельзя зажигать бенгальские огни дома около елки".

Далее педагогом был задан вопрос, побудивший детей к доказательству своего мнения: "Почему нельзя зажигать бенгальские огни около елки?". Всеми детьми был дан однозначный ответ: "Потому что может случиться пожар!".

В конце работы над данным фото-кейсом детям была представлена фотография с изображением веселого новогоднего хора около елки. Затем детям было предложено обобщить все вышесказанное:

Максим Л.: "Вова решил побаловаться на Новый год и зажег дома возле елки бенгальские огни. Гости попросили его остановиться. Они это сделали, потому что нельзя зажигать бенгальский огонь около елки, может случиться пожар".

Женя Я.: "Наступил праздник Новый год. Вова нарядил елку. Около елки он захотел повеселиться и зажег бенгальские огни. Взрослые его попросили этого не делать, потому что может случиться пожар и праздник будет испорчен" и др.

На протяжении всего формирующего эксперимента педагог побуждал детей отвечать на вопросы полными предложениями, согласовывая в них части речи. По необходимости, при составлении рассказов детьми, исправлял лексико-грамматические ошибки в речи детей, используя прием отраженного повторения.

2.4 Определение эффективности экспериментальной работы

Завершающим этапом нашей экспериментальной работы стало проведение контрольного среза, целью которого являлось выявление динамики уровня развития монологической речи детей 6–7 лет с ЗПР, сравнение результатов констатирующего и контрольного экспериментов, анализ полученных результатов экспериментальной работы.

Критерии для определения уровня развития монологической речи детей 6–7 лет с ЗПР, серии диагностических заданий, используемый нами наглядный материал и оценочная система были представлены на этапе констатирующего эксперимента в параграфе 2.1.

Контрольный эксперимент проводился на базе детского сада комбинированного вида № 198 "Вишенка" АНО ДО "Планета детства "Лада" г.о. Тольятти.

В экспериментальной работе принимало участие 12 детей 6–7 лет с ЗПР, посещающие коррекционные группы старшего возраста для детей с ЗПР детского сада № 198 "Вишенка" из экспериментальной группы и 12 детей 6–7 лет с ЗПР, посещающие коррекционные группы старшего возраста для детей с ЗПР детского сада № 198 "Вишенка" из контрольной группы.

В ходе реализации диагностических заданий получены следующие данные.

Перейдем к анализу результатов. По результатам проведения первого диагностического задания "Составление предложений по отдельным сюжетным картинкам" в экспериментальной группе высокий уровень показали 33% (4) детей, средний уровень отмечен у 42% (5) детей, недостаточный – у 16% (2) детей, низкий – у 9 % (1) детей.

У детей с высоким уровнем ответ на вопрос-задание был в виде грамматически правильно построенной фразы, адекватной по смыслу и содержанию предложенной картинки, дети дали полное или точно отображенное ее предметное содержание. Например:

Женя Я.: "Мальчик собрал корзину с яблоками".

Саша К.: "Девочка плачет. Ее мяч унесло ветром в реку".

Дети со средним уровнем справились с заданием, но при составлении предложений по картинкам в их речи присутствовали длительные паузы с поиском нужного слова или нужный глагол заменялся вспомогательными словами. Например:

Дима Л.: "Мальчик...э-э-э...собрал яблоки...ну...много".

Арина С.: "Девочка ...м-м-м...грустная, потеряла мяч".

У детей с недостаточным уровнем наблюдалось нарушение лексико-грамматического структурирования фразы-высказывания при выполнении большинства вариантов задания. Например:

Никита Е.: "Девочка уронить мяч в воду".

Вика С.: "Мальчик держит яблоки. В корзине".

Адекватная фраза-высказывание была составлена с помощью дополнительных вопросов, указывающих на выполненное субъектом действие.

Ребенок, который так и остался на низком уровне, адекватную фразу-высказывание составить не смог, не смотря на оказываемую ему помощь. Выполнение задания сводилось только к называнию субъекта и объектов, изображенных на картинках. Например:

Никита К.: "Девочка, мячик".

В контрольной группе по результатам проведения первого диагностического задания "Составление предложений по отдельным сюжетным картинкам" высокий уровень показали 16% (2) детей, средний уровень отмечен у 42% (5) детей, недостаточный – у 25% (3) детей, низкий – у 16 % (2) детей.

По результатам проведения второго диагностического задания "Составление предложения по трем отдельным картинкам, связанным между собой тематически" в экспериментальной группе высокий уровень показали 25% (3) детей, средний уровень отмечен у 33% (4) детей, недостаточный – у 25% (3) детей, низкий – у 16 % (2) детей.

У детей с высоким уровнем фраза была составлена с учетом предметного содержания всех предложенных картинок, представляет собой адекватное по смыслу, грамматически правильно оформленное, достаточно информативное высказывание. Например:

Женя Я.: "Ежик пошел в лес за грибами".

Миша С.: "Ежик собирает в лесу грибы".

Дети со средним уровнем справились с заданием, но у них имеются отдельные недостатки в построении фразы, адекватной по смыслу и соответствующей вероятной предметной ситуации. Например:

Дима Г.: "Грибы в лесу. Ежик живет в лесу".

Дима Л.: "Ежик живет в лесу, он любит грибы".

У детей с недостаточным уровнем фраза в основном была составлена на основе предметного содержания только двух картинок. Например:

Арина С.: "Ежик идет в лес".

Кирилл М.: "Ежик живет в лесу".

При оказании помощи (указание на пропуск) ребенок составляет адекватное по содержанию высказывание, но при этом наблюдалось нарушение грамматического оформления высказывания.

Дети с низким уровнем, так же как и на этапе констатирующего эксперимента, не смогли составить фразу высказывание с использованием всех трех картинок, несмотря на оказываемую им помощь. Выполнение заданий сводилось к простому перечислению предметов, изображенных на картинках без использования глаголов, предлогов или других грамматических категорий. Например:

Никита К.: "Ежик, деревья, грибы".

Никита Е.: "Ежик, листья, гриб".

В контрольной группе по результатам проведения второго диагностического задания "Составление предложения по трем отдельным картинкам, связанным между собой тематически" высокий уровень показали 9% (1) детей, средний уровень отмечен у 50% (6) детей, недостаточный – у 16% (2) детей, низкий – у 25 % (3) детей.

По результатам проведения третьего диагностического задания "Пересказ небольшого по объему и простого по структуре знакомого детям литературного текста" в экспериментальной группе высокий уровень показали 33% (4) детей, средний уровень отмечен у 42% (5) детей, недостаточный – у 16% (2) детей, низкий – у 9 % (1) детей.

Дети с высоким уровнем пересказ составили самостоятельно, полностью передали содержание текста, последовательность происходящих в нем событий.

У детей со средним уровнем пересказ составлен с некоторой помощью (побуждения, стимулирующие вопросы), но полностью передается содержание текста, наблюдается соблюдение логической последовательности изложения. Все части рассказа передаются в правильной последовательности, но некоторые повторы в тексте передаются с ошибками. При напоминании, ошибки устраняются. Также у этих детей наблюдается нарушение грамматического оформления некоторых фраз. Например:

Дима Л.: "Стоит в поле теремок. Бежит мимо Мышка-норушка (пауза), стучит, спрашивает кто здесь живет. Никто. Стала сама жить. А потом бежит Лягушка-квакушка и т.д."

Ильнара А.: "Стоял теремок в лесу. Бежит Мышка-норушка, остановилась, стучит и т.д. Потом прискачет Лягушка-квакушка, а потом зайчик и т.д. Стали они все жить. Пришел медведь и раздавил всех".

У детей с недостаточным уровнем отмечались пропуски отдельных моментов, действий или целого фрагмента. Они в неточной последовательности излагали части текста, путая или пропуская их. После напоминания исправлялись. Но при дальнейшем изложении текста снова путались. В основном не ошибались при перечислении двух первых героев сказки, а в перечислении остальных путались. Наблюдалось также перечисление героев без их прямой речи, но при напоминании прямая речь воспроизводилась. Также у этих детей наблюдается нарушение грамматического оформления некоторых фраз. Например:

Вика С.: "Жил-был теремок. Бежала Мышка-норушка. Она его спрашивать и т.д."

Ребенок с низким уровнем задание выполнить не смог, не смотря на оказываемую помощь. Им просто перечислялись герои сказки в хаотичном порядке, без действий и прямой речи. Например:

Никита К.: "Лягушка, мышка, волк и т.д."

В контрольной группе по результатам проведения третьего диагностического задания "Пересказ небольшого по объему и простого по структуре знакомого детям литературного текста" высокий уровень показали 16% (2) детей, средний уровень отмечен у 42% (5) детей, недостаточный – у 25% (3) детей, низкий – у 16 % (2) детей.

По результатам проведения четвертого диагностического задания "Составление рассказа по серии сюжетных картинок, последовательно связанных между собой" в экспериментальной группе высокий уровень показали 33% (4) детей, средний уровень отмечен у 42% (5) детей, недостаточный – у 16% (2) детей, низкий – у 9 % (1) детей.

Дети с высоким уровнем самостоятельно составили связный рассказ, редко наблюдались незначительные нарушения лексико-грамматического построения высказывания. Но при указании на ошибку дети исправлялись.

У детей со средним уровнем рассказ составлен с некоторой помощью (стимулирующие вопросы, указания на картинку), достаточно полно отражено содержание картинок. Но наблюдаются грамматические ошибки в оформлении некоторых фраз. Например:

Кирилл М.: "Мальчик вставать с постели, идти делать зарядку, а потом умываться".

Арина С.: "Мальчик встал. Потом делать зарядку и чистит зубы".

У детей с недостаточным уровнем рассказ составлен с помощью наводящих вопросов, его связность резко нарушена, отмечается пропуск существенных моментов, действий и целых фрагментов, что нарушает смысловое соответствие рассказа изображенному сюжету.

Никита Е.: "Мальчик не хочет вставать. Он не хочет идти в детский сад".

Ребенок с низким уровнем задание выполнить не смог, не смотря на оказываемую помощь. Они просто перечислял предметы, изображенные на

картинках, без применения глаголов и других грамматических категорий. Например:

Никита К.: "Мальчик. Умываться".

В контрольной группе по результатам проведения четвертого диагностического задания "Составление рассказа по серии сюжетных картинок, последовательно связанных между собой" высокий уровень показали 16% (2) детей, средний уровень отмечен у 42% (5) детей, недостаточный – у 25% (3) детей, низкий – у 16 % (2) детей.

По результатам проведения пятого диагностического задания "Составление рассказа на основе личного опыта" в экспериментальной группе высокий уровень показали 50% (6) детей, средний уровень отмечен у 41% (5) детей, недостаточный – у 9% (1) детей, низкий – у 0 % (0) детей.

Детями с высоким уровнем рассказ составлен самостоятельно. События переданы четко, полно и подробно. Составленный рассказ содержал в себе порядка 10 предложений. Дети с удовольствием и эмоционально рассказывали о событиях, произошедших ранее с ними, с их семьей. Например:

Саша К.: "Мы с мамой и папой ездили в аквапарк в Казань. Там много больших горок, я с них катался. Еще мы.....и т.д."

У детей со средним уровнем рассказ составлен с помощью наводящих вопросов, большая часть фрагментов представляет связные, достаточно информативные высказывания. Однако встречаются грамматические ошибки при составлении некоторых фраз. Например:

Дима Л.: "Мы с мамой и папой ходили в поход. Там лес, река и т.д."

Никита Е.: "Я, мама, папа и брат были у бабушки на даче. Там папа жарить шашлыки и т.д."

У ребенка с недостаточным уровнем рассказ составлен с помощью наводящих вопросов, отдельные его фрагменты представляют собой простое перечисление предметов и действий, информативность рассказа недостаточна. Например:

Никита К.: "Мама, папа, я в море купаться...и т.д."

В контрольной группе по результатам проведения пятого диагностического задания «Составление рассказа на основе личного опыта» высокий уровень показали 25% (3) детей, средний уровень отмечен у 50% (6) детей, недостаточный – у 16% (2) детей, низкий – у 9 % (1) детей.

По результатам проведения шестого диагностического задания "Составление рассказа-описания объекта по наглядной схеме" в экспериментальной группе высокий уровень показали 50% (6) детей, средний уровень отмечен у 41% (5) детей, недостаточный – у 9% (1) детей, низкий – у 0 % (0) детей.

У детей с высоким уровнем в рассказе-описании отражены все основные признаки предмета, дано указание на его функции или назначение, соблюдается логическая последовательность в описании признаков предмета. Например:

Дима Г.: "Это лимон. Он растет на дереве. Он среднего размера, желтого цвета, овальный. Лимон кислый, его добавляют в чай".

Рассказ-описание у детей со средним уровнем достаточно информативен, отличается логической завершенностью, в нем отражена большая часть основных свойств и качеств предмета. Составлен с помощью педагога, наводящих вопросов, указывающих на пропуски свойств предметов или непоследовательного в соответствии со схемой их перечисления. Ответы детей иногда не соответствовали алгоритму схемы, но отражали основные свойства описываемого предмета. Также наблюдались грамматические ошибки при построении рассказа. Например:

Вика С.: "Это огурец. У нас на даче. Он зеленый, вкусный, его солят".

Дима Л.: "Помидор вкусный, красный, круглый, на даче растет".

Рассказ-описание ребенка с недостаточным уровнем составлен с помощью отдельных побуждающих и наводящих вопросов, недостаточно информативен, в нем не отражены некоторые существенные признаки

предмета. В основном ребенок затруднялся назвать где растет предмет и способ его употребления. Например:

Никита К.: "Помидор круглый, красный, вкусный".

В контрольной группе по результатам проведения шестого диагностического задания «Составление рассказа-описания объекта по наглядной схеме» высокий уровень показали 16% (2) детей, средний уровень отмечен у 42% (5) детей, недостаточный – у 25% (3) детей, низкий – у 16 % (2) детей.

Все высказывания детей в примерах контрольного эксперимента отражены без ошибок звукопроизношения.

Таким образом, проанализировав полученные результаты по всем проведенным методикам, можно подвести итоги. Высокий уровень в экспериментальной группе по всем проведенным методикам показали 33% (4) детей, средний уровень отмечен у 42% (5) детей, недостаточный – у 16% (2) детей, низкий – у 9 % (1) детей. Количественные показатели констатирующего и контрольного экспериментов экспериментальной группы представлены в таблице 9.

Таблица 9 – Количественные показатели констатирующего и контрольного экспериментов (экспериментальная группа)

Уровни развития монологической речи	Результаты констатирующего эксперимента	Результаты контрольного эксперимента
Высокий	0% (0)	33% (4)
Средний	33% (4)	42% (5)
Недостаточный	42% (5)	16% (2)
Низкий	25% (3)	9% (1)

Анализируя данные, представленные в таблице 9, мы видим, что после проведенной нами работы, описанной в формирующем эксперименте,

высокий уровень в экспериментальной группе повысился на 33%, средний уровень вырос на 9%, недостаточный уровень снизился на 26%, а низкий – на 16%.

В контрольной группе высокий уровень по всем проведенным методикам показали 16% (2) детей, средний уровень отмечен у 42% (5) детей, недостаточный – у 25% (3) детей, низкий – у 16 % (2) детей. Количественные показатели констатирующего и контрольного экспериментов контрольной группы представлены в таблице 10.

Таблица 10 – Количественные показатели констатирующего и контрольного экспериментов (контрольная группа)

Уровни развития монологической речи	Результаты констатирующего эксперимента	Результаты контрольного эксперимента
Высокий	0% (0)	16% (2)
Средний	33% (4)	42% (5)
Недостаточный	42% (5)	25% (3)
Низкий	25% (3)	16% (2)

Анализируя данные, представленные в Таблице 8, мы видим, что в контрольной группе высокий уровень повысился на 16%, средний уровень вырос на 9%, недостаточный уровень снизился на 17%, а низкий – на 9%.

Сравнивая результаты контрольного эксперимента, полученные в обеих группах (экспериментальной и контрольной), мы видим, что в экспериментальной группе высокий уровень выше на 17%, т.е. в два раза, чем в контрольной. Средний уровень в обеих группах одинаковый. Недостаточный и низкий уровни в экспериментальной группе снизились на 8% больше, чем в контрольной. Сравнительный анализ полученных в ходе контрольного эксперимента данных контрольной и экспериментальной групп

говорит нам о том, что уровень развития монологической речи детей в экспериментальной группе выше, чем в контрольной.

Результаты контрольного эксперимента обеих групп (контрольной и экспериментальной) представлены на рисунке 2.

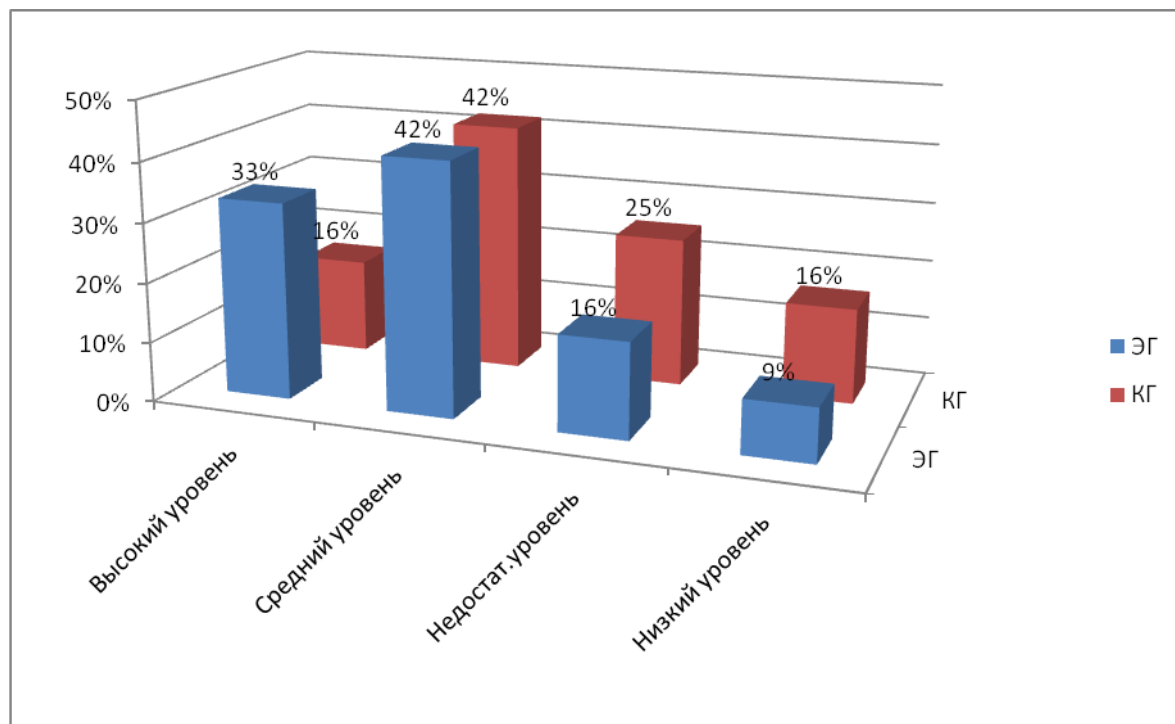


Рисунок 2 – Результаты контрольного эксперимента
в контрольной и экспериментальной группах

Оценка достоверности различий между процентными долями уровня развития монологической речи у детей 6–7 лет с ЗПР в контрольной и экспериментальной группах осуществлялись нами с помощью статистического критерия Р. Фишера (ϕ^*). Вариант вычисления, разработанный Е.В. Гублером, позволяет сравнить процент испытуемых, характеризующихся каким-либо качеством, в одной выборке с процентом испытуемых, имеющих характеристики того же качества, в другой выборке.

С целью проверки эффективности проведенного экспериментального исследования мы сравнили результаты контрольной и экспериментальной групп, полученные в ходе контрольного эксперимента. Результаты автоматического расчета, представленные в таблице 11, показали, что эмпирическое значение $\phi^* = 2,415$ находится в зоне значимости. Значит, различия между процентными долями уровней развития монологической

речи у детей 6–7 лет с ЗПР контрольной и экспериментальной групп являются статистически значимыми (рисунок 3).

Таблица 11 – Результаты автоматического расчета критерия Р. Фишера (φ^*)

Группы	"Есть эффект" Задача решена	"Нет эффекта" Задача не решена	Суммы
	Количество испытуемых	Количество испытуемых	
ЭГ	11 (91.7%)	1 (8.3%)	12 (100%)
КГ	6 (50%)	6 (50%)	12 (100%)



Ответ: $\varphi^* = 2,415$

Рисунок 3 – Ось значимости различий между процентными долями уровней развития монологической речи у детей 6–7 лет с ЗПР контрольной и экспериментальной групп

Выводы по второй главе

В данной главе изложены материалы экспериментальной проверки возможности развития монологической речи детей 6–7 лет с ЗПР.

Для выявления уровня развития связной монологической речи у детей 6–7 лет с ЗПР на констатирующем и контрольном этапах эксперимента за основу нами была взята комплексная методика В.П. Глухова, которая была

адаптирована, учитывая особенности развития детей с ЗПР. Уровень развития монологической речи детей оценивался по следующим критериям:

- умение детей составлять адекватное законченное высказывание на уровне фразы по отдельным сюжетным картинкам;
- умение детей составить предложение по трем отдельным картинкам, связанными между собой тематически;
- умение детей воспроизводить небольшой по объему и простой по структуре знакомый им литературный текст;
- умение детей составлять связный рассказ по серии сюжетных картинок, последовательно связанных между собой;
- умение детей составлять связный рассказ на основе личного опыта;
- умение детей составлять рассказ-описание объекта по наглядной схеме.

В соответствии с данными критериями были описаны уровни развития связной монологической речи детей 6–7 лет с ЗПР (высокий, средний, недостаточный, низкий) и подобраны диагностические задания.

Результаты констатирующего эксперимента позволили сделать вывод о преобладании у детей 6–7 лет (как экспериментальной, так и контрольной групп) низкого, среднего и недостаточного уровней развития связной монологической речи.

Анализ выполнения детьми диагностических заданий показывает, что у детей присутствуют недостатки в информативности и лексико-грамматического структурирования фразы при выполнении всех (или большинства) вариантов задания при составлении предложений по отдельным ситуационным картинкам; в составлении фразы на основе предметного содержания только двух картинок при составлении предложения по трем отдельным картинкам, связанным между собой тематически; в наличии пропусков отдельных моментов, действий или целого фрагмента при составлении пересказа небольшого по объему и простого по структуре знакомого литературного текста; в составлении

рассказа по серии сюжетных картинок, последовательно связанных между собой с помощью наводящих вопросов, резким нарушением его связности, наличием пропусков существенных моментов, действий и целых фрагментов, что нарушает смысловое соответствие рассказа изображенному сюжету; в составлении рассказа из личного опыта с помощью наводящих вопросов, когда отдельные его фрагменты представляют собой простое перечисление предметов и действий, в недостаточной информативности рассказа; в составлении рассказа-описания по наглядной схеме с помощью отдельных побуждающих и наводящих вопросов, в недостаточной информативности рассказа, в не отражении некоторых существенных признаков предмета.

В процессе формирующего эксперимента осуществлялась проверка выдвинутой гипотезы. Были определены цели, задачи, разработана модель формирующего эксперимента. Опираясь на лексические темы перспективного плана подготовительной к школе группы для детей с ЗПР было разработано содержание разных видов кейсов (тематика) и технологии их использования. Также был разработан перспективно-тематический план образовательной деятельности по о/о "Речевое развитие" с применением кейсов.

Результаты апробации разработанной нами технологии применения фото-кейсов для развития монологической речи детей 6–7 лет с ЗПР нашли отражение в повышении уровня развития связной монологической речи детей в экспериментальной группе: высокий уровень повысился на 33%, средний уровень вырос на 9%, недостаточный уровень снизился на 26%, а низкий – на 16%.

В контрольной группе, где работа по развитию связной монологической речи детей 6–7 лет с ЗПР велась традиционно, за время экспериментальной работы также зафиксированы изменения в виде повышения уровней развития монологической речи детей. Но сравнительный анализ полученных в ходе контрольного эксперимента данных контрольной и экспериментальной групп говорит нам о том, что уровень развития

монологической речи детей в экспериментальной группе выше, чем в контрольной.

Результаты проведенного экспериментального исследования доказывают эффективность использования кейс-технологии в работе по развитию связной монологической речи детей 6–7 лет с ЗПР.

Заключение

Проведенное исследование по теме "Развитие монологической речи детей 6–7 лет с ЗПР посредством кейсов" подтвердило актуальность выбранной темы. Анализ психолого-педагогической литературы показал, что в последние десятилетия в школах неуклонно растет число детей, испытывающих трудности в обучении. Как показали комплексные исследования М.С. Певзнер, Т.А. Власовой, В.И. Лубовского, У.В. Ульенковой, Л.И. Переслени, Е.М. Мастюковой, И.Ф. Марковской, М.Н. Фишман и др. большую часть контингента учащихся с трудностями в обучении составляют дети, специфические особенности развития которых квалифицируются как "задержка психического развития". Одним из факторов, препятствующих полноценному обучению детей, является несформированность их связной речи. Умение связно, последовательно и точно, грамматически правильно и образно выражать свои мысли является необходимым условием успешности обучения, позволяет расширять возможности в общении с окружающими людьми. В настоящее время наблюдается устойчивая тенденция к увеличению числа детей с нарушениями речевого развития. Среди них велика категория детей с ЗПР – задержкой психического развития. В практике коррекционной педагогики полностью не решены организационные вопросы обучения и воспитания детей дошкольного возраста с комбинированным психоречевыми нарушениями (ЗПР в сочетании с общим недоразвитием речи). Поэтому мы увидели необходимость разработки и применения нетрадиционной технологии развития связной монологической речи у детей 6–7 лет с ЗПР, такой как кейс-технология.

Нами была поставлена цель исследования: теоретически обосновать и экспериментально доказать эффективность кейсов как средства развития монологической речи детей 6-7 лет с ЗПР.

В основу исследования была положена гипотеза, согласно которой развитие монологической речи детей 6–7 лет с ЗПР возможно, если:

- учитывать особенности монологической речи детей с ЗПР, уровень ее развития, симптоматику и механизмы;
- организовать на основе индивидуально-дифференцированного подхода коррекционно-развивающую работу с применением кейсов;
- разработать содержание разных видов кейсов и технологию их использования в работе по развитию монологической речи детей 6-7 лет с ЗПР.

Для достижения поставленной цели и доказательства выдвинутой гипотезы в исследовании нами решались следующие задачи:

1. Проанализировать теоретический и методический аспекты исследуемой проблемы в психологических, педагогических исследованиях и научно-методических работах.
2. Выявить особенности монологической речи детей 6-7 лет с ЗПР с учетом семантических и лексико-грамматических критериев.
3. Разработать и экспериментально апробировать технологию использования кейсов в работе по развитию монологической речи детей 6-7 лет с ЗПР.

Экспериментальная работа осуществлялась на базе АНО ДО «Планета детства "Лада" детского сада комбинированного вида № 198 "Вишенка" городского округа Тольятти.

Экспериментальная работа проходила в три этапа. На первом этапе, поисково-аналитическом, были выполнены следующие виды работ: определены проблемы исследования, уточнен объект, предмет, цели, задач; сформулирована рабочая гипотеза; составлена программы исследования; изучена и теоретически проанализирована общая и специальная педагогическая, психологическая и методическая литература по проблеме исследования, проанализированы программы обучения и воспитания детей дошкольного возраста с ЗПР; определены показатели и уровни развития

монологической речи детей 6–7 лет с ЗПР; подобраны методики констатирующего эксперимента.

На втором этапе, экспериментальном, были изучены медицинские и психолого-педагогические документы, проведен констатирующий эксперимент и проанализированы полученные результаты, разработана и апробирована в ходе формирующего эксперимента технология использования кейсов как средства развития монологической речи детей 6-7 лет с ЗПР.

На третьем этапе, заключительно-обобщающем, был проведен контрольный эксперимент, проанализированы и обобщены полученные результаты.

Анализ полученных результатов проведенного нами исследования доказывает эффективность использования разработанной нами технологии применения фото-кейсов для повышения уровня развития связной монологической речи детей 6–7 лет с ЗПР. А значит, поставленная цель достигнута, поставленные задачи решены, выдвинутая рабочая гипотеза подтверждена.

В перспективе возможна апробация проведенного исследования на базе других дошкольных организаций АНО ДО "Планета детства "Лада" г.о. Тольятти.

Список используемой литературы

1. Алексеева, М.М. Речевое развитие дошкольников [Текст] / М.М. Алексеева, В.И. Яшина. – М. : Академия, 1999. – 160 с.
2. Актуальные проблемы диагностики задержки психического развития [Текст] / Под ред. К.С.Лебединской. – М. : Академия, 1982. – 184 с.
3. Астапов, В.М. Введение в дефектологию с основами нейро- и патопсихологии [Текст] / В.М. Астапов. – М. : Межд. пед. академия, 1994. – 216 с.
4. Баряева, Л.Б. Логопедическая работа по развитию связной речи дошкольников с задержкой психического развития [Текст] / Л.Б. Баряева // Логопедия. – 2005. – №1 – С.11–20.
5. Блинова, Л.Н. Диагностика и коррекция в образовании детей с задержкой психического развития [Текст] / Л.Н. Блинова. – М. : Просвещение, 2004. – 136 с.
6. Борякова, Н.Ю. О некоторых особенностях построения речевого высказывания шестилетних детей с задержкой психического развития [Текст] / Н.Ю. Борякова // Дефектология. – 1983. – №3. – С. 9–15.
7. Борякова, Н.Ю. Психологические особенности дошкольников с задержкой психического развития [Текст] / Н.Ю. Борякова // Воспитание и обучение детей с нарушениями в развитии. – 2004. – № 1. – С. 10–12.
8. Бородич, А.М. Методика развития речи детей [Текст] / А.М. Бородич. – М. : Просвещение, 1974. – 288 с.
9. Власова, Т.А. О детях с отклонениями в развитии [Текст] / Т.А. Власова, М.С. Певзнер. – М. : Просвещение, 1973. – 175 с.
- 10.Выготский, Л.С. Мышление и речь [Текст] / Л.С. Выготский. – изд. 5, испр. – М. : Лабиринт, 1999. – 352 с.
- 11.Гвоздев, А.Н. Вопросы изучения детской речи [Текст] / А.Н. Гвоздев. – М. : Детство-Пресс, 2007. – 480 с.

12. Глухов, В.П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи [Текст] / В.П. Глухов. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : АРКТИ, 2004. – 168 с.
13. Подготовка к школе детей с задержкой психического развития. Книга 1 [Текст] / Под ред. С.Г. Шевченко. – М. : Школьная пресса, 2003. – 96 с.
14. Датешидзе, Т.А. Система коррекционной работы с детьми с задержкой речевого развития [Текст] / Т.А. Датешидзе. – СПб. : Речь, 2004. – 128 с.
15. Дети с задержкой психического развития [Текст] / Под ред. Г.А. Власовой, В.И. Лубовского. – М. : Просвещение, 1984. – 384 с.
16. Диагностика и коррекция задержки психического развития у детей [Текст] / Под ред. С.Г. Шевченко. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Аркти, 2004. – 224 с.
17. Доронова, Т.Н. Воспитание, образование и развитие детей в детском саду [Текст] / Т.Н. Доронова, В.В. Гербова. – М. : Просвещение, 2004. – 207 с.
18. Ефименкова, Л.Н. Формирование речи у дошкольников [Текст] / Л.Н. Ефименкова. – М. : Академия, 1985. – 112 с.
19. Жаренкова, Г.И. Действия детей с задержкой психического развития по образцу и словесной инструкции [Текст] / Г.И. Жаренкова // Дефектология. – 1972. – № 4. – С. 21–25.
20. Жинкин, Н.И. Язык – речь – творчество [Текст] / Н.И. Жинкин. – М. : Лабиринт, 1998. – 368 с.
21. Жукова, Н.С. Логопедия [Текст] / Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева. – Екатеринбург : Литур, 1998. – 320 с.
22. Зикеев, А.Г. Развитие речи учащихся специальных (коррекционных) образовательных учреждений [Текст] / А.Г. Зикеев. – М. : Академия, 2007. – 200 с.

23.Зимняя, И.А. Лингвopsиxология речевой деятельности [Текст] / И.А. Зимняя. – М. : Модэк, 2001. – 432 с.

24.Интерактивные технологии в работе с дошкольниками [Текст] : учебно-методическое пособие / В.А. Филиппова [и др.]. – Тольятти : Издательство ТГУ, 2012. – 212 с.

25.Каше, Г.А. Подготовка к школе детей с недостатками речи [Текст] / Г.А. Каше. – М. : Просвещение, 1985. – 207 с.

26.Кириченко, Е.И. Задержка психического развития в детском возрасте [Текст] / Е.И. Кириченко. – М. : Академия, 1983. – 274 с.

27.Кондратьева, С.Ю. Комплексные игровые занятия для детей дошкольного возраста с ЗПР [Текст] / С.Ю. Кондратьева // Дошкольная педагогика. – 2006. – № 5. – С. 40–43.

28.Коненкова, И.Д. Обследование речи дошкольников с ЗПР [Текст] / И.Д. Коненкова. – М. : Академия, 2002. – 240 с.

29.Коноваленко, В.В. Развитие связной речи [Текст] / В.В. Коноваленко, С.В. Коноваленко. – М. : Гном, 2003. – 104 с.

30.Коноваленко, В.В. Формирование связной речи и развитие логического мышления у детей старшего дошкольного возраста с ОНР. Некоторые подходы и приемы [Текст] / С.В. Коноваленко, В.В. Коноваленко. – М. : Гном и Д, 2010. – 48 с.

31.Короткова Э.П. Обучение детей дошкольного возраста рассказыванию [Текст] / Э.П. Короткова. – М. : Просвещение, 1982. – 128 с.

32.Коррекционная педагогика [Текст] / Под ред. Б.П. Пузанова. – М. : Академия, 1999. – 160 с.

33.Костенкова, Ю.А. Дети с задержкой психического развития: особенности речи, письма, чтения [Текст] / Ю.А. Костенкова, Р.Д. Триггер, С.Г. Шевченко. – М. : Школьная Пресса, 2004. – 64 с.

34.Ладыженская, Т.А. Система работы по развитию связной речи учащихся [Текст] / Т.А. Ладыженская. – М. : Педагогика, 1975. – 256 с.

- 35.Лалаева, Р.И. Нарушения речи и их коррекция у детей с задержкой психического развития [Текст] / Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова, С.В. Зорина. – М. : Владос, 2004. – 303 с.
- 36.Лебединский, В.В. Нарушение психического развития у детей [Текст] / В.В. Лебединский. – М. : Издательство Московского университета, 1985. – 148 с.
- 37.Леонтьев, А.А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания [Текст] / А.А. Леонтьев. – М. : Наука, 1969. – 397 с.
- 38.Леонтьев, А.А. Язык, речь, речевая деятельность [Текст] / А.А. Леонтьев. – М. : Просвещение, 1969. – 214 с.
- 39.Леонтьев, А.А. Основы теории речевой деятельности [Текст] / А.А. Леонтьев. – М. : Наука, 1974. – 368 с.
- 40.Лубовский, В.И. Развитие словесной регуляции действий у детей [Текст] / В.И. Лубовский. – М. : Академия, 1978. – 224 с.
- 41.Лурия, А.Р. Язык и сознание [Текст] / А.Р. Лурия. – М. : Издательство Московского университета, 1979. – 320 с.
- 42.Мальцева, Е.В. Особенности нарушения речи у детей с ЗПР [Текст] / Е.В. Мальцева // Дефектология. – 1990. – №6. – С 66–74.
- 43.Маркова, Л.С. Организация коррекционно-развивающего обучения дошкольников с задержкой психического развития [Текст] / Л.С. Маркова. – М. : Аркти, 2002. – 187 с.
- 44.Морозова, И.А. Занятия по развитию речи в специальном детском саду [Текст] / И.А. Морозова. – М. : Владос, 2006. – 246 с.
- 45.Обухова, Л.Ф. Возрастная психология [Текст] / Л.Ф. Обухова. – М. : Педагогическое общество России, 2001. – 442 с.
- 46.Обучение детей с нарушением интеллектуального развития [Текст] / Под ред. Б.П. Пузанова. – М. : Академия, 2003. – 284 с.
- 47.Общение и речь: Развитие речи у детей в общении со взрослыми [Текст] / Под ред. М.И. Лисиной. – М. : Педагогика, 1985. – 208 с.

- 48.Пиаже, Ж. Речь и мышление ребенка [Текст] / Ж. Пиаже. – М. : РИМИС, 2008. – 448 с.
- 49.Подготовка к школе детей с задержкой психического развития [Текст] / Под общ. ред. С.Г.Шевченко. – М. : Школьная Пресса, 2003. – 96 с.
- 50.Развитие речи детей дошкольного возраста [Текст] / Под ред. Ф.А.Сохина. – М. : Просвещение, 1979. – 223 с.
- 51.Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии [Текст] / С.Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2000. – 720 с.
- 52.Симкин, Л.М. Теоретико-методологический анализ изучения монологической речи младших школьников с задержкой психического развития [Текст] / Л.М. Симкин, Е.М. Ланина // Вестник Кемеровского государственного университета. – 2014. – № 3 (59). – С. 85–87.
- 53.Слепович, Е.С. Формирование речи у дошкольников с задержкой психического развития [Текст] / Е.С. Слепович. – Мн. : Нар.асвета, 1989. – 64 с.
- 54.Слепович, Е.С. Особенности монологической речи у старших дошкольников с задержкой психического развития [Текст] / Е.С. Слепович // Дефектология. – 1981. – №1. – С. 68–73.
- 55.Смолякова, Е.В. Технология "фото-кейс" в детском саду [Текст] : практическое руководство / Е.В. Смолякова, О.В. Кривошеева. – Тольятти : ООО"Технокомплект", 2013. – 158 с.
- 56.Технология кейс-стади в работе с дошкольниками [Текст] : учебно-методическое пособие / М.А. Дружинина [и др.]. – Тольятти : Изд-во ТГУ, 2012. – 89 с.
- 57.Ткаченко, Т.А. Обучение детей творческому рассказыванию по картинам [Текст] / Т.А. Ткаченко.– М. : ВЛАДОС, 2006. – 47 с.
- 58.Ткаченко, Т.А. Учим говорить правильно [Текст] / Т.А. Ткаченко. – М. : ГНОМ и Д, 2001. – 144 с.
- 59.Ушакова, О.С. Методика развития речи детей дошкольного возраста [Текст] / О.С. Ушакова, Е.М. Струнина. – М. : ВЛАДОС, 2004. – 288 с.

60. Филичева, Т.Б. Логопедическая работа в специальных детских садах [Текст] / Т.Б. Филичева, Н.А. Чевелева. – М. : Академия, 1987. – 201 с.

61. Шевченко, С.Г. Ознакомление с окружающим миром и развитие речи дошкольников с ЗПР [Текст] / С.Г. Шевченко. – М. : Школьная пресса, 2005. – 80 с.

62. Яссман, Л.В. Употребление грамматических категорий детьми с задержкой психического развития [Текст] / Л.В. Яссман // Дефектология. – 1976. – №3. – С. 35–43.

63. Особенности формирования связной речи у детей старшего дошкольного возраста вербально-коммуникативными методами. [Электронный ресурс] /Дипломная работа// режим доступа: <http://bibliofond.ru>.

64. Слепович, Е.С. Формирование речи у дошкольников с задержкой психического развития [Электронный ресурс] /Е.С. Слепович // режим доступа: <http://elib.bsu.by>.

Приложение А

Список детей экспериментальной группы

№п/п	Имя, фамилия ребенка	Диагноз по ПМПК
1	Арина С.	ЗПР
2	Вика С.	F83
3	Дима Л.	ЗПР
4	Дима Г.	F83
5	Женя Я.	ЗПР
6	Ильнара А.	ЗПР
7	Кирилл М.	ЗПР
8	Миша С.	ЗПР
9	Никита К.	F83, аутикоподобные проявления
10	Никита Е.	F83
11	Саша К.	ЗПР
12	Тимур В.	ЗПР

Приложение Б

Список детей контрольной группы

№п/п	Имя, фамилия ребенка	Диагноз по ПМПК
1	Артем А.	ЗПР
2	Арсений Н.	F83
3	Аделина Ш.	F83
4	Дима Ж.	F83
5	Даниил З.	F83
6	Даниил С.	ЗПР
7	Катя Ш.	F83
8	Леон Д.	ЗПР
9	Никита Г.	F83
10	Тимур Р.	ЗПР
11	Эльвин М.	F83
12	Ярослав Л.	ЗПР

Приложение В

Сравнительные результаты констатирующего и контрольного экспериментов в экспериментальной группе

№ п/п	Имя, фамилия ребенка	Показатели констатирующего эксперимента (уровень развития монологической речи)	Показатели контрольного эксперимента (уровень развития монологической речи)
1	Арина С.	Недостаточный	Средний
2	Вика С.	Низкий	Недостаточный
3	Дима Л.	Недостаточный	Средний
4	Дима Г.	Недостаточный	Средний
5	Женя Я.	Средний	Высокий
6	Ильнара А.	Недостаточный	Средний
7	Кирилл М.	Недостаточный	Средний
8	Миша С.	Средний	Высокий
9	Никита К.	Низкий	Низкий
10	Никита Е.	Низкий	Недостаточный
11	Саша К.	Средний	Высокий
12	Тимур В.	Средний	Высокий

Приложение Г

Сравнительные результаты констатирующего и контрольного экспериментов в контрольной группе

№ п/п	Имя, фамилия ребенка	Показатели констатирующего эксперимента (уровень развития монологической речи)	Показатели контрольного эксперимента (уровень развития монологической речи)
1	Артем А.	Недостаточный	Средний
2	Арсений Н.	Средний	Средний
3	Аделина Ш.	Низкий	Низкий
4	Дима Ж.	Недостаточный	Средний
5	Даниил З.	Средний	Средний
6	Даниил С.	Недостаточный	Недостаточный
7	Катя Ш.	Низкий	Низкий
8	Леон Д.	Недостаточный	Средний
9	Никита Г.	Недостаточный	Недостаточный
10	Тимур Р.	Средний	Высокий
11	Эльвин М.	Низкий	Недостаточный
12	Ярослав Л.	Средний	Высокий

Приложение Д

План действий по реализации формирующего эксперимента

Лексическая тема:	Тематика кейса:	Цель:	Задачи:
1 шаг. Составление рассказа-описания			
Детский сад. Игрушки	"Брошенный мишка"	Развитие монологической речи детей посредством технологии фото-кейс	Формирование бережного отношения к игрушкам
Школа	"Двойка"	Развитие монологической речи детей посредством технологии фото-кейс	Формирование представлений о школе
Деревья родного края	"Поможем дереву"	Развитие монологической речи детей посредством технологии фото-кейс	Закрепление представлений о деревьях, растущих в нашем крае; формирование бережного отношения к природе
Дикие животные	"Больной бельчонок"	Развитие монологической речи детей посредством технологии фото-кейс	Закрепление представлений о жизни диких животных; формирование бережного отношения к живой природе
2 шаг. Составление рассказа-рассуждения			

Продолжение приложения Д

Домашние животные	"Злая собака"	Развитие монологической речи детей посредством технологии фото-кейс	Закрепление представления об уходе человека за домашними животными; осторожного поведения с незнакомыми животными
Здоровье всему голова	"Болит зуб"	Развитие монологической речи детей посредством технологии фото-кейс	Формирование желания вести здоровый образ жизни; знаний об уходе за полостью рта, зубами
Безопасность в быту	"Пожар"	Развитие монологической речи детей посредством технологии фото-кейс	Закрепление знаний о безопасном поведении в быту, номера телефона пожарной службы
Мой город. Моя страна	"Чистый город"	Развитие монологической речи детей посредством технологии фото-кейс	Формирование желания беречь город, относиться с уважением ко всем городским объектам (улицам, паркам, памятникам и т.д.)

3 шаг. Составление рассказа-доказательства			
День матери	"Обидели маму"	Развитие монологической речи детей посредством технологии фото-кейс	Воспитание чувства любви, уважения к маме, желания помогать ей. Формирование представлений о празднике - День матери
Зима	"На горке"	Развитие монологической речи детей посредством технологии фото-кейс	Закрепление названия зимних месяцев, признаков зимы
Зимующие птицы	"Как помочь птицам зимой?"	Развитие монологической речи детей посредством технологии фото-кейс	Закрепление знаний о жизни зимующих птиц, о помощи человека птицам зимой.
Новый год	"Новогодняя елка"	Развитие монологической речи детей посредством технологии фото-кейс	Закрепление правил безопасного поведения во время новогодних праздников

Приложение Е
Фото-кейс "Болит зуб"



Приложение Ж

Фото-кейс "Поможем дереву"



Приложение 3

Фото-кейс "Как помочь птицам зимой?"

