

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 **ФОРМИРОВАНИЕ СВЯЗНОЙ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ
У ДЕТЕЙ 6-7 ЛЕТ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ
ПОСРЕДСТВОМ ИНТЕРАКТИВНОГО ОБОРУДОВАНИЯ**

Студент(ка)

Н.З. Сердобольская

(И.О. Фамилия)

(личная подпись)

Научный
руководитель
Консультант

О.А. Еник

(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 формирования связной монологической речи у детей 6–7 лет с ЗПР.....	11
1.1 Психолого-педагогические аспекты связной монологической речи у детей 6–7 лет с ЗПР.....	11
1.2 Возможности интерактивного оборудования в формировании связной монологической речи у детей 6–7 лет с ЗПР.....	26
Глава 2 Опытнo-экспериментальное исследование формирования связной монологической речи у детей 6–7 лет с ЗПР посредством интерактивного оборудования.....	43
2.1 Изучение уровня сформированности связной монологической речи у детей 6–7 лет с ЗПР.....	43
2.2 Содержание и методика формирования связной монологической речи у детей 6–7 лет с ЗПР посредством интерактивного оборудования.....	58
2.3 Выявление эффективности методики формирования связной монологической речи у детей 6–7 лет с ЗПР посредством интерактивного оборудования.....	77
Заключение.....	88
Список используемой литературы.....	90
Приложение.....	98

Введение

Актуальность. В настоящее время наблюдается значительный рост количества детей с нарушениями в психическом и соматическом развитии и составляет 30 – 40% от всего количества дошкольников. Психологи и педагоги начальных классов констатируют, что в школу приходят дети, у которых не сформирована готовность к школьному обучению. В связи с тем, что в настоящее время актуальной становится проблема оптимизации и эффективности обучения всех категорий детей, особо значимым является раннее и правильное установление причин, приведших к появлению неуспеваемости, а также выбор методики, необходимой для коррекционной работы.

Задержка психического развития – основная причина неуспеваемости в школе. В.И. Лубовский под термином «задержка» понимает несоответствие уровня психического развития возрасту ребенка, а также временный характер отставания, которое может быть преодолено при раннем диагностировании и создании адекватных условий для обучения и развития детей данной категории. Т.Б. Иванова, В.А. Илюхина, М.А. Кошулько доказали, что дети с задержкой психического развития (ЗПР) поддаются коррекционным воздействиям.

По мнению Л.И. Переслени, при обучении детей с ЗПР необходимо многократно повторять пройденный материал и в то же время снижение избирательности внимания требуют использования разнообразных способов предъявления одной и той же информации. Для развития у детей устойчивого познавательного интереса необходимо сделать образовательную деятельность интересной, насыщенной и занимательной. Материал должен содержать в себе элементы необычайного, удивительного, способствующего созданию положительной эмоциональной обстановки обучения, а также развитию мыслительных способностей. Использование интерактивного оборудования может помочь сделать обучение более привлекательным,

наполнить новым содержанием, сделать процесс обучения эффективным и целенаправленным.

Исследования в области применения интерактивного оборудования в образовательном процессе проводили А.В. Аграновский, И.В. Больших, Г.В. Васенков, Н.Н. Глазкова, Е.Л. Гончарова, Ю.Б. Зеленская, З.М. Кордун, Т.К. Королевская, О.И. Кукушкина, О.Н. Лизунов, Л.Р. Лизунова. Опыт внедрения интерактивного оборудования (Л.Б. Баряева, О.И. Кукушкина, Т.К. Королевская, В.Н. Могилева, Э.П. Трифонова), позволяет говорить об эффективности использования данных методов и доступности овладения ими в коррекционной работе с детьми с ЗПР. Однако количество и направленность научных исследований с использованием интерактивного оборудования в образовательном процессе коррекционных групп, не могут в полной мере удовлетворить существующие в настоящее время потребности.

Ранее выполненные исследования не касались проблемы формирования связной монологической речи у детей 6–7 лет с ЗПР посредством интерактивного оборудования, в то время как, интерактивная доска, компьютер, фоторамка, активно проникают в жизнь данной категории детей, влияя на их эмоциональное, социальное, интеллектуальное, и в том числе речевое развитие. Анализ существующих программных продуктов и методических пособий в области использования интерактивного оборудования в коррекционном процессе выявил, что дефектологическая наука не располагает обширными исследованиями в области применения интерактивного оборудования для формирования связной монологической речи у детей 6–7 лет с ЗПР.

Анализ материала, связанного с темой нашего исследования, показал, что проблема формирования связной монологической речи у детей 6–7 лет с ЗПР является актуальной. На социально-педагогическом уровне актуальность заключается в том, что система образования реализует социальный заказ общества на формирование всесторонне развитых интеллектуальных способностей дошкольников, это является условием последующего

успешного обучения ребенка в начальной школе. Об этом свидетельствуют многочисленные исследования таких педагогов и психологов, как Т.В. Власова, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, М.С. Певзнер, Р.Е. Левина.

На научно-теоретическом уровне обусловлена тем, что проблема формирования связной монологической речи нашла своё отражение в трудах отечественных и зарубежных учёных, являющихся представителями различных наук. Но, изучив психолого-педагогическую литературу, мы можем констатировать, что исследований, посвящённых проблеме формирования связной монологической речи посредством интерактивного оборудования, недостаточно, и в имеющихся работах рассматривается не полно (Е.С. Слепович, Л.И. Переслени, А.Д. Кошелевой, Г.И. Жарековой, Н.Ю. Боряковой, О.С. Рудик, Т.А. Матросовой и др.).

На научно-методологическом уровне актуальность исследования связана с тем, что без научной разработки системы применения интерактивного оборудования невозможно создание адекватных условий для обучения и развития детей с ЗПР.

Таким образом, на актуальность проблемы формирования связной монологической речи у детей 6–7 лет с ЗПР указывают выявленные нами **противоречия** между:

- существующими известными трудностями в формировании связной монологической речи у детей 6–7 лет с ЗПР и отсутствием системы применения интерактивного оборудования в коррекционной работе;
- интенсивным характером внедрения интерактивного оборудования во все сферы жизни общества и недостаточным методическим обеспечением организации работы по формированию связной монологической речи у детей 6–7 лет с ЗПР с использованием интерактивного оборудования.

Наличие данного противоречия позволило обозначить **проблему исследования**: каковы потенциальные возможности использования интерактивного оборудования для формирования связной монологической речи у детей 6–7 лет с ЗПР.

Важность исследуемой проблемы, ее недостаточная теоретическая и практическая разработанность послужили основанием для определения **темы исследования: «Формирование связной монологической речи у детей 6–7 лет с ЗПР посредством интерактивного оборудования».**

Исходя из вышесказанного, **цель исследования:** теоретически обосновать и экспериментально апробировать методику формирования связной монологической речи у детей 6–7 лет с ЗПР посредством интерактивного оборудования.

Объект исследования: процесс формирования связной монологической речи у детей 6–7 лет с ЗПР.

Предмет исследования: методика формирования связной монологической речи у детей 6 -7 лет с ЗПР.

Гипотеза исследования: мы предположили, что формирование связной монологической речи у детей 6–7 лет с ЗПР будет успешным, если:

- под интерактивным оборудованием мы рассматриваем совокупность инновационных устройств, позволяющих отображать, записывать, анализировать информацию, и создающих интерактивную среду.
- разработана методика формирования связной монологической речи у детей 6–7 лет с ЗПР посредством интерактивного оборудования;
- реализована технология взаимодействия педагогов и родителей в формировании связной монологической речи у детей 6–7 лет с ЗПР.

Для достижения цели определены **задачи исследования:**

1. Проанализировать психолого-педагогическую литературу по проблеме формирования связной монологической речи у детей 6–7 лет с ЗПР.
2. Выявить уровень сформированности связной монологической речи у детей 6–7 лет с ЗПР.
3. Разработать и экспериментальным путем проверить эффективность методики формирования связной монологической речи у детей 6–7 лет с ЗПР посредством интерактивного оборудования.

Для решения поставленных задач использовались следующие **методы исследования**: теоретические (анализ педагогической, психолого-педагогической и методической литературы, систематизация, обобщение опыта и массовой практики); эмпирические (педагогический эксперимент, включающий констатирующий, формирующий и контрольный этапы); методы обработки результатов (качественный и количественный анализы результатов исследования).

Методологической основой исследования являются теории: теории системного и деятельностного подходов к изучению педагогических явлений и процессов (С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев), теория порождения речевого высказывания (Л.С. Выготский, А.А. Леонтьев, А.Р. Лурия, Н.И. Жинкин, Л.С. Цветкова, И.А. Зимняя), теория усвоения языка в дошкольном детстве (Ф.А. Сохин, О.С. Ушакова), многоуровневая технология развития осознанной речевой активности Л.В. Красильниковой.

Теоретическую основу исследования составляют:

- философские, психологические и педагогические исследования по изучению ЗПР детей дошкольного возраста (Т.А. Власов, В.И. Лубовский, М.С. Певзнер, К.С. Лебединская, У.В. Ульенкова, Н.А. Менчинская, Н.Ю. Борякова, Т.В. Егоров);

- положения о необходимости ранней коррекционно-педагогической помощи детям с нарушениями развития (Е.А. Екжанова, Н.Н. Малофеев, Е.А. Стребелева, Н.Д. Шматко);

- основные положения системного подхода к коррекционной работе (О.Л. Алексеев, В.В. Коршунов, Л.И. Плаксина, Б.К. Тупоногов);

- основные положения индивидуального и дифференциального подходов к обучению и организации коррекционной работы (Н.К. Акимова, Л.А. Дружинина, А.А. Кирсанов, Л.И. Плаксина).

Экспериментальная база: исследование проводилось на базе ДС №130 «АНО ДО «Планета детства «Лада» г.о.Тольятти. В исследовании принимали участие 12 детей 6–7 лет с ЗПР.

Организация и этапы исследования. Исследование проводилось в 2014-2015 гг. и состояло из 3 этапов.

На первом этапе (сентябрь 2014 –март 2015 г.) – теоретико-поисковом – осуществлялся анализ научной литературы по проблеме исследования; разрабатывался теоретико-методологический аппарат исследования и программа работы; дано теоретическое обоснование методики диагностического исследования, подобраны и модифицированы методики, позволяющие изучить формирование связной монологической речи у детей 6–7 лет с ЗПР.

На втором этапе (апрель 2015 – февраль 2016 г.) – опытно-экспериментальном – проведён констатирующий эксперимент и анализ полученных результатов; разработка, теоретическое обоснование и применение в ходе формирующего эксперимента коррекционной работы по формированию связной монологической речи посредством интерактивного оборудования.

На третьем этапе (март 2016 г.) – итогово-оценочном проводился контрольный эксперимент, анализ и обобщение полученных результатов, оформлялись результаты диссертационного исследования.

Научная новизна исследования состоит в:

- научном обосновании содержания работы по формированию связной монологической речи у детей 6–7 лет с ЗПР посредством интерактивного оборудования;
- выделении критериев и показателей сформированности связной монологической речи у детей 6–7 лет с ЗПР.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что:

- теоретически обоснованы возможности использования интерактивного оборудования, как средства формирования связной монологической речи у детей 6–7 лет с ЗПР;
- описаны содержательные характеристики уровней сформированности связной монологической речи у детей 6–7 лет с ЗПР;

– доказаны коррекционно-развивающие возможности применения интерактивного оборудования в системе средств обучения детей с ЗПР.

Практическая значимость исследования заключается в:

– разработке содержания работы по формированию связной монологической речи у детей 6–7 лет с ЗПР с использованием интерактивного оборудования;

– возможности использования результатов исследования педагогами коррекционных групп для совершенствования коррекционно-педагогической работы с дошкольниками с ЗПР.

Достоверность и обоснованность основных положений и выводов исследования обеспечивается опорой на концептуальные научные положения психологии и педагогики; комплексностью и адекватностью методов теоретического и опытно-поискового исследования, соответствующих предмету, цели, задачам научного поиска; объективностью способов оценки результатов эксперимента.

Апробация результатов исследования.

Результаты исследования представлялись на III Международной заочной научно-практической конференции: «Современное образование: проблемы и тенденции развития» (Россия, Чебоксары, 5 ноября 2014 г.), региональной студенческой научной конференции «Дошкольник на современном этапе» (Ульяновск 2015 г.); на VIII Международной (заочной) научно-практической конференции «Современные тенденции развития науки и технологий» (Белгород, 30 ноября 2015). По теме диссертации имеется 4 публикации.

Личное участие автора в исследовании и получении научных результатов выражается в выделении критериев и показателей сформированности связной монологической речи у детей 6–7 лет с ЗПР, определении соответствующего комплекса диагностических методик, разработке и апробации методики формирования связной монологической речи у детей 6–7 лет с ЗПР с использованием интерактивного оборудования.

Положения, выносимые на защиту:

1. Интерактивное оборудование рассматривается нами как совокупность инновационных устройств, позволяющих отображать, записывать, анализировать информацию, и создающих интерактивную среду.
2. Формирование связной монологической речи у детей 6–7 лет с ЗПР посредством интерактивного оборудования организовано поэтапно с учётом самостоятельности ребёнка и роли педагога.
3. Реализация технологии взаимодействия педагогов и родителей в формировании связной монологической речи у детей 6–7 лет с ЗПР включает инновационные формы работы, в том числе с использованием интерактивного оборудования.

Структура диссертации. Диссертация состоит из введения, двух глав, заключения, списка используемой литературы (68) источников и приложения. Объем работы составляет 97 страниц. Работа проиллюстрирована одной таблицей и рисунками (14).

Глава 1 Теоретические основы формирования связной монологической речи у детей 6–7 лет с ЗПР

1.1 Психолого – педагогические аспекты связной монологической речи у детей 6–7 лет с ЗПР

Задержка психического развития – основная причина неуспеваемости в школе. В.И. Лубовский под термином «задержка» понимает несоответствие уровня психического развития возрасту ребенка, а также временный характер отставания, которое может быть преодолено при раннем диагностировании и создании адекватных условий для обучения и развития детей данной категории [8, с. 69].

Дети с ЗПР имеют проблемы в развитии восприятия (отсутствие умения целенаправленно и планомерно обследовать предметы, нарушение целостности, замедление скорости и переработки информации, затруднение узнавания знакомых предметов в непривычном ракурсе); внимания (снижение устойчивости внимания, отвлекаемостью, снижение концентрации, объёма, трудности в постановке цели деятельности, снижением распределения внимания); памяти (преобладанием произвольных форм, снижение объёма запоминания, нарушением порядка словесного материала, неумение применять план при запоминании текста); мыслительной деятельности (преобладание конкретно-действенного и наглядно-образного мышления, склонность к подражательному виду деятельности недостаточная целенаправленность психической деятельности); различную степень моторного недоразвития и сенсорных функций, пространственных представлений, особенности приема и переработки информации, сниженный уровень вовлеченности в занятие, быструю утомляемость.

По мнению С.Г. Шевченко, дети с ЗПР испытывают затруднения в определении причинно – следственных отношений между явлениями и объектами, в установлении сходных и отличительных признаков сравниваемых предметов. Все вышеперечисленное требует поиска новых форм работы для повышения эффективности коррекционного воздействия и позволит решать задачи, направленные на формирование связной монологической речи у детей 6–7 лет с ЗПР.

Связная речь – это смысловое развернутое высказывание (ряд логически сочетающихся предложений), обеспечивающее общение и взаимопонимание. Т.Г. Винокур, монологом называет форму речи, которая образуется в результате активной речевой деятельности, имеет структуру, содержащую зачин, середину и завершение высказывания.

Л.В. Щерба характеризовал монологическую речь как систему облеченных в словесную форму мыслей, которая преднамеренно воздействует на окружающих. Связное высказывание показывает, насколько ребенок владеет богатством родного языка, его грамматическим строем, и одновременно отражает уровень умственного, эстетического, эмоционального развития ребенка [7, с. 9].

Л.П. Якубинский рассматривал монолог как особую форму общения. Л.С. Выготский отмечал в его специфике особую структурную организацию, композиционную сложность, необходимость в максимальной мобилизации слов, в умении раскрыть мысль в связном высказывании.

Основоположником методики развития речи заслуженно считается Е.И. Тихеева, которая предложила принцип системности и последовательности при обучении детей рассказыванию. Она давала следующие рекомендации: сосредоточить внимание ребёнка на основной теме, не торопить его с ответом, исключить из речи ребёнка многословие, использовать пересказ литературного произведения для формирования представлений о структуре рассказа, а также приём окончания детьми

рассказа, начало которого предлагает педагог. Л.А. Пенъевская подчёркивала роль образца и вспомогательных вопросов, помогающих ребёнку реализовать творческий замысел, вызывать у него интерес, желание рассказывать, а также обогащая язык.

Е.И. Радина важными условиями для развития связной речи считала обучение ребёнка выражать свои мысли в слове, слушать собеседника в беседе. Это возможно при правильном подборе вопросов: прямых, наводящих, активизирующих мысль ребёнка. Н.Ф. Виноградова применяла дидактические игры, беседы с детьми, использовала произведения искусства, что повлияло на содержание, форму и отношение ребёнка к процессу составления детских рассказов о природе [50, с. 31].

Большой вклад в проблему развития связной речи внёс М.Р. Львов. Он, изучая теорию и практику речи, механизмы речевой деятельности, отмечал, что необходимо в процесс развития связной речи включать эмоции, увлечённость, что будет способствовать развитию гибкости, точности, разнообразия средств выражения. Львов признает важным формирование умений в области словаря, предложения, композиция текста в дошкольном возрасте, в котором происходит зарождение всех перечисленных форм.

Изучению проблемы формирования связной монологической речи у детей с ЗПР посвящены труды Е.С. Слепович, Л.И. Переслени, О.С. Рудик, А.Д. Кошелевой, Г.И. Жарековой, Н.Ю. Боряковой, Т.А. Матросовой и др.

Клинические и нейропсихологические исследования выявили отставание в становлении речи детей с ЗПР. Особенности познавательной деятельности детей рассматриваемой категории не позволяют им в полном объеме усваивать представления об окружающем мире, о количественных, пространственных, причинно-следственных отношениях, что определяет ограниченный, бедный, неточный словарный запас (Н.А. Никашина, С.Г. Шевченко). Речь не становится инструментом мыслительной деятельности, в ней наблюдается слабое отражение личного опыта, полученного в различных областях. Нарушена связь между действием,

образами и словом. Кроме того у дошкольников с ЗПР часто наблюдаются дефекты звукопроизношения (Е.В. Мальцева).

Исследователи подчеркивают, что одним из регуляторов темпа и последовательности языкового развития является формирование познавательных процессов. Первичным, определяющим в речевом развитии ребенка, является семантика. С появлением вербального, понятийного мышления, слово становится орудием мышления, позволяя развивать умение обобщать отвлекаться от несущественных признаков, абстрагироваться. Слово включается в познавательную деятельность: в процессы памяти, восприятия, мышления. Лучше запоминается то, что ребёнок проговаривает, оречевляет. Обозначая с помощью речи различные качества предметов, ребёнок облегчает дифференциацию формы, цвета, пространственных отношений и т. д.

Возникновение речи основывается на определенном интеллектуальном базисе. Недостаточная сформированность интеллектуальных предпосылок развития речи приводит к задержке и нарушению формирования речи; и вместе с тем, позднее появление речи, длительное нарушение речевого общения, несформированность знаковых (языковых) средств отрицательно влияют на развитие мышления и других психических процессов, обуславливают специфическую недостаточность когнитивного развития у детей с речевой патологией.

О влиянии интеллектуального развития ребёнка на процесс его речевого развития указывают Р.И. Лалаева, С.Н. Шаховская, А.А. Зорин, выделяя три плана когнитивных предпосылок развития речи:

- уровень интеллектуального развития ребёнка отражается на уровне семантики (ребёнок использует языковую форму, если понимает её значение),
- уровень сформированности аналитико-синтетической деятельности ребёнка сказывается на возможности освоения формально-языковых средств,

– овладение речью связано с возможностями обработки информации и объемом кратковременной памяти [29, с. 77].

С.Л. Рубинштейн выдвинул идею о наличии в контекстной монологической речи мыслительного (содержательного) и речевого (структурного) плана. Его положения продолжили своё развитие в трудах Н.И. Жинкина, который положил начало системному психолого-лингвистическому, многоаспектному изучению связной речи. Он установил, что трудности, возникающие у детей, связаны с бедностью активного словаря и слабо развитой оперативной памятью. Детям приходится применять слова, которые находятся наготове и одновременно удерживать их в памяти и упреждать слова, которые предстоит сказать [50, с. 86].

Упреждение предстоящих слов должно происходить достаточно быстро, так как длительные паузы разрушают целостность текста, процесс планирования непосредственно вплетается в процесс производства речи (Н.И. Жинкин, Н.А. Головань). Таким образом, планирование имеет большое значение в процессе порождения связных высказываний.

А.А. Леонтьев выделяет основные характеристики монологического текста: цельность и связность. Цельность обеспечивается умением планировать как весь рассказ, так и каждое предложение. Связность характеризует внешний план и проявляется в семантической и грамматической зависимости предложений, порядке слов, интонационном оформлении, особой системе пауз. Необходимо отметить, что данные признаки связности у детей ЗПР создаются в процессе речевой деятельности.

В.П. Глухов пришёл к выводу, что большое количество старших дошкольников с ЗПР не владеют соответствующими возрасту навыками связной речи. Им был разработан комплексный системный подход к формированию связной речи детей с ЗПР. Данный подход является ведущим, кроме него к коррекционно–педагогическому процессу должен быть применён коммуникативный подход, направленный на формирование тех видов связных высказываний, обеспечивающие предметно–практическую и

игровую деятельности, а также социальную коммуникацию старших дошкольников. Психолингвистический подход определяет выбор и обоснование технологий, направленных на формирование навыков связных высказываний.

Исследования, проведенные Р.И. Лалаевой, Д.И. Бойковым, доказали, что у детей с ЗПР нарушения семантической структуры текста проявляются чаще, чем нарушения языкового оформления. О.С. Ушакова указывает на то, что связный монологический текст обладает такими признаками, как целостность, структурное оформление, связность, объем высказывания, плавность.

К речи дошкольников предъявляются следующие требования:

- содержательность – тема высказывания должна быть знакома и интересна ребёнку,
- логическая последовательность – логический переход от одной части высказывания к другой, отсутствие повторов, завершенность высказывания,
- грамматическая правильность речи – правильное согласование слов в предложении,
- точность словоупотребления – точное отражение замысла говорящего,
- выразительность – адекватный выбор выразительных средств,
- ясность речи – выбор языковых средств в зависимости от контекста,
- правильное звуковое оформление – использование интонации, дикции, внятность, плавность [50, с. 47].

Рассмотрим психологическую структуру порождения связного рассказа по картинке (по В.В. Андриевской), состоящей из ряда операций: расчленение единомоментно воспринятых компонентов ситуации, выделение главного и второстепенного, осознание взаимоотношений этих компонентов, адекватная трансформация в сукцессиный ряд (то есть последовательное узнавание нового, растянутое по времени восприятие информации), структура которого зависит от результатов симультанного анализа и синтеза,

подчиняющегося определенным закономерностям. Составление рассказа по сюжетной картинке – это творческий процесс преобразования объективных характеристик ситуаций в индивидуальную систему смыслов говорящего, а в дальнейшем – в синтез языковых значений.

Г.Я. Кудрина изучала условия восприятия текста. Ею проведен сравнительный анализ структурных и содержательных особенностей пересказов текстов-описаний и сюжетных текстов, воспринятых в разных коммуникативных условиях. Было доказано, что условия восприятия (непосредственно в общении с рассказчиком либо при прослушивании аудиозаписи) оказывают влияние на объём и качество пересказов. Установлено, что в условиях опосредованного общения детям сложнее пересказывать, так как это требует сформированности навыков слушания [50, с. 77].

При пересказе текста ребёнок с ЗПР старается воспроизвести текст точно и подробно, используя слова и фразы из предложенного текста, однако, данные слова не входят в дальнейшем в активный словарь ребёнка, вследствие того, что память не удерживает их надолго, если перед ребёнком стояла цель: пересказать текст.

И.Н. Лебедева, изучая особенности текстообразования у старших дошкольников с ЗПР, указывает на то, что у детей данной группы при пересказе не передается фактическое содержание текста, не соблюдается связность изложения, не воспроизводятся художественно – стилистические элементы исходного текста. Наблюдаются пропуски, перестановки либо повтор отдельных фрагментов, таким образом, последовательность нарушается, добавляются в содержание внеконтекстные эпизоды. Выделяя уровни передачи цельности текста, И.Н. Лебедева, отмечает особенности пересказов детей с ЗПР:

- использование однообразных синтаксических конструкций,
- многократное возвращение к уже сказанному,
- недостаточная расчленённость образа воспринимаемого текста,

- фрагментарное понимание текста,
- использование большего числа глаголов по сравнению с исходным текстом,
- небольшой объем (менее половины исходного текста),
- при пересказе детьми включаются несущественные объекты, которые равнозначны представлены с самим объектом.

Ещё более трудной является задача составить рассказ на заданную тему, так как отсутствие наглядности и помощи извне, порождает контекстную речь, планирование которой должно осуществляться ребёнком в полной мере самостоятельно.

Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева описывают, что в серии заданий «Пересказать сказку», дети данной группы не вполне понимают прочитанный текст, нарушают последовательность в передаче событий, с трудом подбирают слова, повторяются.

Дети с ЗПР испытывают трудности при составлении предложения по ситуативной картинке, выявляется ограниченность лексических средств, нарушение порядка слов в предложении, не умение правильно употреблять предлоги (замена или пропуск), неумение подобрать нужное время глагола, пропуски или избыточность слов.

О.С. Рудик указывает на то, что дети с ЗПР при оставлении рассказа по картинке, ограничиваются простым перечислением предметов, не выходя за рамки изображенного на картинке. Кроме того часто можно наблюдать ошибки в согласовании, в употреблении служебных слов, ошибки в предложно-падежном согласовании, трудности в слово – фразообразовании, структурная неоформленность высказывания.

Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева сделали попытку дифференцированно описать нарушения повествовательной речи у детей с ЗПР. При составлении рассказа по серии сюжетных картинок, авторы указывают на следующие проблемы: неумение расположить картинки в нужном порядке и составить по ним рассказ [7, с.22].

Особенности, характерные для рассказа повествования (О.А. Нечаева, О.М. Назарцева, Е.Н. Судакова):

- наличие темы высказывания,
- присутствие сюжета и действующих лиц,
- динамичное изложение событий,
- специфичное жёсткое структурное построение, которое отличается наличием экспозиции, завязки, последовательного развития событий, кульминации и развязки,
- как средства связи используются глаголы различных видов и времён.

Т.И. Гризик и Н.Г. Смольникова отмечают у детей затруднения в выделении главной темы повествования. Н.Г. Смольникова при изучении умения детей анализировать тексты с нарушенной структурой повествования в ходе исследования выяснила, что старшие дошкольники не осознают необходимость придерживаться определённой структуры, поэтому их рассказы затянуты и бесконечны из-за отсутствия кульминации и развязки.

Важным представляется понимание значения обучения детей пересказу в исследованиях А.М. Леушиной. В них доказывается, что пересказ – это самостоятельная творческая деятельность ребёнка по переработке произведения автора, в процессе которой он излагает собственное понимание произведения с использованием доступных ему речевых средств. Таким образом, исследуя проблему обучения детей творческому рассказыванию, А.М. Леушина, разработала методические рекомендации для детей всех возрастных групп, в которых указала необходимость постепенного и последовательного подведения к освоению данного вида словесной деятельности, начиная со второй младшей группы.

И.Н. Лебедева также отмечает, что в процессе установления последовательности событий в серии картинок дети демонстрировали трудности в выделении главной линии сюжета, определения и осмысления взаимодействия персонажей серии картинок.

По мнению Е.С. Слепович, дошкольники с ЗПР при составлении сложноподчиненных предложений часто используют прямую речь, увеличивая количество существительных, местоимений, наречий. При неумеренном использовании служебных и вводных слов воспроизводят уже известное, не изменяя программы высказывания. Автор подчеркивает, что у детей с ЗПР наблюдается слабая речевая активность; в связи с чем необходимо введение добавочных мотивов: объяснение цели задания, похвала, поощрение за усвоенные знания, создание проблемных ситуаций, решение которых значимо для ребят. Благоприятный эмоциональный климат при коррекционном воздействии создает гарантию успеха каждому ребенку.

В.И. Лубовский отмечает, что при ЗПР наблюдается слабость словесной регуляции действий. Для преодоления данной проблемы в коррекционной работе должны решаться следующие задачи: на первом этапе – обучение детей данной категории умению сопровождать речью свои действия, на втором – формирование умения подводить итог, на третьем этапе – обучать действиям планирования [6, с. 55].

Л.В. Ворошнина в своём диссертационном исследовании выделила ряд приёмов активизации мотивов речи. Т.А. Ладыженская и М.Р. Львов разработали приёмы, вызывающие эмоционально-положительное отношение детей к языковому материалу. В исследовании А.В. Колосовской доказано, что мотивация оказывает наибольшее воздействие на речевое высказывание в случае введения ее в контекст личностно значимой деятельности.

Несмотря на перечисленные выше особенности психических процессов, ряд исследователей делают вывод об обучаемости детей с ЗПР, в связи с тем, что большинство детей воспринимают помощь взрослого, способны к усвоению новых знаний и их применению на практике, и, как следствие, готовы к обучению в общеобразовательной школе.

Рассмотрим эффективные приёмы, способствующие формированию связной монологической речи у детей 6–7 лет с ЗПР.

Пересказ – это творческое воспроизведение литературного образца. Методика по обучению пересказу может состоять из следующих этапов. Вначале проводится вводная беседа, направленная на создание положительного эмоционального настроя, затем чтение произведения с выделением интонацией диалогов действующих лиц, беседа, подразумевающая четыре - пять вопросов по содержанию, повторное чтение и пересказ – основной этап работы, на котором большое внимание уделяется составлению грамматически правильных высказываний.

Рассказывание по картинке способствует формированию у детей умения правильно понимать её содержание, составлять связный рассказ. Эффективным приёмом является приём составления коллективного рассказа, который может быть применён различными способами: педагог может начинать, а дети по очереди продолжать, либо дети по очереди придумывают, что происходило с героями до событий на картинке и после. Необходимо отметить, что детям с ЗПР достаточно трудно выполнить задание на создание воображаемой ситуации, так как у них наблюдается бедность образной сферы. В связи, с чем детям задают наводящие вопросы, как бы намечая сюжетную линию повествования.

При рассказывании по серии сюжетных картинок варианты показа картинок может быть разным: показ по порядку, показ первой и четвёртой картинки, показ только последней. Такой приём развивает представление о композиции рассказа.

Составление творческих рассказов может включать следующие варианты работы: придумывание продолжения и завершения рассказа, придумывание рассказа по плану и без него.

По данным Т.В. Егоровой, дети с ЗПР не адекватно используют обобщающие слова, заменяют обобщающее понятие словом конкретного значения (родовое понятие заменяют названием конкретного предмета, отсутствующего среди картинок), названием ситуации (предметы объединяются на фоне ситуативных признаков). Выявлено неумение детей

данной категории выделять части предметов, их цвет, форму, величину, пространственные отношения. Особенности лексики детей проявляются трудностями в подборе синонимов [29, с. 48].

У большинства детей с ЗПР встречаются ошибки при употреблении существительного множественного числа (заменяют окончания, нарушают чередование одновременно с неправильным воспроизведением окончаний, заменяют словоизменения словообразованием, используют нулевое окончание вместо нормативного, допускают отсутствие беглого гласного), уровень усвоения форм словоизменений у детей 6–7 лет оказывается ниже, чем у детей 4–5 лет с нормальным развитием [29, с. 83].

Детей с ЗПР в связи с нарушениями в познавательной деятельности с трудом усваивают грамматические и деривационные значения. По результатам исследования Г.Н. Рахмаковой, не все владеют умением правильно конструировать предложения из заданных слов: заменяют предложение словосочетанием, с трудом преобразовывают заданные глаголы и прилагательные в существительные. По данным С.Н. Карповой, И.Н. Колобовой, дети с ЗПР позже своих нормально развивающихся сверстников, используют прилагательные в структуре предложений [29, с. 73].

Н.Ю. Борякова отмечает, что дети рассматриваемой группы, с трудом воплощают мысль в развёрнутое высказывание, хотя им и понятно смысловое изображение на картинке, либо прочитанный рассказ. На вопросы могут ответить правильно.

Изучая процессы формирования словаря и словообразования, Е.С. Слепович, указывает на особенности, которые проявляются в овладении именем прилагательным. Употребление прилагательных у детей с нормой включает такие признаки предмета, как цвет, оттенки, величина, форма, материал, у детей с ЗПР – только цвет, величина и форма. В связи с тем, что одним из типов связной монологической речи, является описательный рассказ, для нашего

исследования было важным выделить типичные ошибки старших дошкольников с ЗПР в употреблении прилагательных.

Как известно, в норме, перцептивные действия способствуют увеличению количества прилагательных, которые дети используют при составлении описания предмета. Однако, по-другому происходит с детьми с ЗПР. Изучая предмет, воспитанники с ЗПР не стремятся взять его в руки и исследовать (потрогать, внимательно рассмотреть), а очень быстро заканчивают его изучение, поэтому новые прилагательные в речи не появляются. После проведения цикла мероприятий, Е.С. Слепович, доказала, что количество прилагательных может увеличиться с двух до пяти видов, а оценочных суждений с пяти до восьми. У детей с ЗПР прилагательные, обозначающие форму предмета, встречаются гораздо реже, чем у нормально развивающихся детей.

По особенностям описания предметов Н.П. Сакулина выделяет две группы детей в норме: для первой группы детей характерна точность определений, а вторая при описании, привлекает свой чувственный опыт и описывают не только то, что видит в данный момент, но и увиденное ранее. Дети с ЗПР почти не привлекают свой чувственный опыт. Даже после коррекционных занятий их описания неточны. Они описывают собирательный образ предмета со множеством характеристик. Словарь прилагательных ограничен и состоит из наиболее часто применяемых определений [12, с. 44].

Обозначим типичные ошибки в употреблении прилагательных: трудности в обозначении словом качеств предметов, смешение в описании ярко и слабо выраженных качеств, употребление прилагательных безотносительно к тем качествам, которые они обозначают, повторение названного прилагательного для описания других предметов.

О.А.Нечаева выделила ряд особенностей, характерный для связного рассказа-описания:

– объект речи называется в самом начале;

- перечисляются его внешние и внутренние признаки, которые наблюдаются в настоящее время или наблюдались когда-то;
- используются речевые средства преимущественно существительные, прилагательные, эпитеты, сравнения, многозначные слова;
- гибкая структура описания (оценочное суждение может быть как в конце высказывания, так и в начале).

По мнению В.В. Гербовой, А.А. Зрожевской умение составлять речь – описание формируется только в специальных условиях. Так при описании дети с трудом соблюдают последовательность. Авторы предлагают для развития речи – описания опираться на такие психические процессы, как восприятие, память, воображение. В связи, с чем начинать формировать умение описывать те объекты, которые непосредственно воспринимаются детьми (описание предметов и картин), а позже составлять описание на основе памяти и воображения являющимися более сложным видом деятельности, например, описание живых объектов природы [12, с. 54].

Выделим объекты для описания: игрушка с ярко выраженной индивидуальностью, предметы одежды, посуда, народное творчество, объекты природы и явления (Н.Ф. Виноградова), интерьер групповой комнаты или квартиры (Т.И. Гризик, В.В. Гербова).

Рассматривание картин позволяет дошкольникам познать малодоступные стороны жизни. В исследованиях Н.М. Зубаревой определены этапы формирования умения воспринимать пейзажные картины: умение понимать замысел художника, умение определять изобразительные средства, умение выражать словами впечатления от восприятия картины. Исследователем определено влияние пейзажной картины на развитие выразительности речи: увеличение количества прилагательных, характеризующих цвет, форму предметов, сравнений, метафор. Являясь частью занятия, рассматривание пейзажных картин, сопровождается беседой, в которой педагог задаёт вопросы, помогающие понять настроение картины, её содержание, замысел художника.

В исследованиях И.А. Корабейникова, выделяются два типа поведения детей с ЗПР при столкновении с трудностями. В первом случае при интересе к выполняемой деятельности, дети становятся менее активными, нерешительными, им требуется внешняя стимуляция и создание ситуации успеха для преодоления затруднений. Во втором случае, при менее выраженном интересе к работе, дети становятся слабоактивными, и им требуется значительная стимуляция, наглядное обучение и большой объём помощи для преодоления трудностей и завершения выполнения задания. Выше перечисленные особенности деятельности воспитанников с ЗПР необходимо учитывать при предъявлении заданий на формирование связной монологической речи детей.

Важно заметить, что детям с ЗПР свойственно останавливаться на самом лёгком способе решения задания. Пониженный тонус познавательной активности приводит к нахождению не самого правильного варианта решения познавательной задачи.

Г.И. Жаркова и Т.Д. Пускаева выделяют следующие особенности деятельности детей данной категории. Дети при предъявлении образца практически не обращают на него внимания и выстраивают свою деятельность независимо от него (не обращаясь к нему, не сверяя полученный результат с образцом). Трудно удастся вербализировать деятельность. Детям характерна импульсивность, хаотичность действий, низкий уровень самоконтроля, нарушение и утрата программы деятельности, особенно в многоступенчатых заданиях. При выполнении последних, требование объяснить каждую операцию, дети воспринимают негативно, отказываются отвечать, выполнять задание и проявляют другие признаки утомления. Вместе с тем при молчаливом выполнении задания, сразу появляются ошибки, которые замечаются только при вербализации своей деятельности.

Таким образом, исходя из теоретического анализа психолого-педагогической литературы, можно сделать вывод о том, что многие авторы

единодушны во мнении о зависимости речевого развития детей с ЗПР от особенностей их мыслительной деятельности. Исследователями предпринимались попытки решить проблемы неуспеваемости в школе, путем объяснения возможных причин нарушения развития на более ранних этапах, а также предложить методы коррекционного воздействия. В связи с вышесказанным, подчеркнем необходимость специально организованной педагогической и психологической помощи детям с ЗПР, в ходе которой будет осуществлена подготовка к школьному обучению и решена задача формирования связной монологической речи.

1.2 Возможности интерактивного оборудования в формировании связной монологической речи у детей 6–7 лет с ЗПР

За последние десятилетия заметно изменилась скорость восприятия информации. Зачастую современные дети быстрее взрослых адаптируются в цифровом мире. По мнению А.Зуевой, сознание детей способно воспринимать большой объем информации в виде картинок, рисунков, быстро сменяющихся слайдов. В условиях информатизации дошкольного образования необходимо осуществить поиск новых методов и организационных форм обучения и воспитания детей.

В работах М.Л. Варшавской изучалось влияние просмотра диафильмов на развитие речи старших дошкольников, предлагались методики и приёмы, способствующие развитию связной речи. В.Д. Сыч исследовал проблему влияния телепередач на эстетическое отношение детей к природе.

Впервые в нашей стране обучающие игры и программы стали использоваться в 1986 году группой учёных – педагогов С.Л. Новосёловой, И.Ю. Пашилите, Г.П. Петку, Ю.М. Горвиц, Л.Д. Чайнова. Занятия проводились дважды в неделю по десять – пятнадцать минут. Опыт показал, что у детей повышается познавательная активность, происходит уточнение и закрепление знаний.

Ю.М. Горвиц, Л.Д. Чайнова описали основные вопросы работы педагога в компьютерно–игровом комплексе, определили основные пункты должностной инструкции и требования к квалификации педагога КИМ. Ю.М. Горвиц писал, что использование компьютерных игр позволяет ребёнку соотносить цель и условия выполнения игровой задачи. В работах Е.В. Зворыгина указывается на то, что, благодаря эмоциональной насыщенности и красочности, компьютерные программы снимают страх и неуверенность при знакомстве с новым видом деятельности. Л.П. Иванова подчёркивала положительное влияние компьютера на развитие творческой активности детей. Использование интерактивного оборудования и разработка методики его применения в образовательном процессе рассматривается С.Л. Новосёловой, Г.П. Петку, Ю.М. Горвиц как средство обогащения детской деятельности и самого педагогического процесса [42, с. 6].

Интерактивное оборудование – это инновационные устройства, позволяющие отображать, записывать и анализировать информацию.

Интерактивная доска – это рабочее пространство, позволяющее детям принять активное участие в образовательной деятельности. Рассмотрим свойства, которыми обладает интерактивная доска.

Мультимедийность – свойство, позволяющее педагогу представлять картинный материал, сопровождая его звуком, анимацией, комбинированными средствами передачи информации. Использование при создании игр анимированных героев, способствует повышению познавательного интереса. При решении проблемных речевых задач ресурсы интерактивного оборудования помогут осознать, заинтересовать, настроить на активную познавательную деятельность. Включение нескольких средств передачи информации позволяет осуществлять совместную работу детей и свободно обсуждать выполненное задание и полученные результаты.

Моделинг – имитационное моделирование реальных объектов или процессов, а также имитация посредством интерактивной доски взаимодействия детей с реальным миром. Используя наглядные модели,

педагог может предложить задания расставить мебель в доме с разными помещениями, при этом дети называют предметы мебели, классифицируют её.

Высокий уровень производительности процесса обучения за счёт одновременной работы со всей группой в целом и использования заранее подготовленного материала. Педагог использует иллюстративный и анимированный материал, расположенный каждый раз по-разному: в табличном варианте, в строчку, в столбиках, произвольно по всей доске, что дает возможность работать с заданиями вариативно. Это позволяет с одной стороны, помочь детям с ЗПР отграничить необходимый для запоминания материал от дополнительных опор, с другой стороны повысить устойчивость и концентрацию внимания, снизить отвлекаемость, улучшить понимание за счёт наглядно-действенного способа, и использования предметной опоры при выполнении задания.

Использование интерактивной доски обеспечивает:

- ясную, эффективную и динамическую подачу учебного материала,
- существенное повышение мотивации дошкольников с ЗПР,
- активизацию познавательной активности,
- развитие коммуникативных навыков,
- индивидуализацию образовательного процесса,
- экономию учебного времени,
- переход от объяснительно-иллюстративного способа обучения к деятельностному.

Интерактивная доска относится к устройствам, позволяющим и подготовить и продемонстрировать имеющиеся материалы. К таким же средствам относится компьютер – устройство для ввода, хранения, обработки и передачи информации. К нему предъявляются особые требования: соответствие мультимедийному стандарту, возможность модернизации и расширение состава устройств. Исследователями выделены возможности применения компьютера в образовательном процессе: обучение с помощью

специализированной программы, подготовка материалов, моделинг мультимедийных пособий. Каковы критерии отбора материала при разработке мультимедийного пособия?

На этот вопрос нет однозначного ответа. С одной стороны, каждый педагог разрабатывает пособие, исходя из цели и содержания обучения, в соответствии с ФГОС и программой ДОО, с другой стороны, в каждой примерной образовательной программе своя логика, которая может быть отлична от логики другой программы. Таким образом, интерактивное пособие должно содержать структурную единицу – содержание темы. Темы могут быть автономными друг от друга, что будет способствовать полифункциональности и комплементарности другим средствам обучения.

По мнению С.В. Корецкой, мультимедийная презентация – это современное информационно-коммуникативное средство обучения и образования детей, в основе которого лежит восприятие картины. В исследованиях Е.И. Тихеевой, Е.А. Флёриной, Л.А. Пеньевской, Е.И. Радиной, М.М. Кониной подчеркнуто большое значение картинки, как для общего развития детей, так и для развития их речи.

Видеопроектор – устройство для проекции видеоизображений на большой экран. Используется для просмотра видеофильмов, телевизионных программ. Современные модели отличаются высокой яркостью изображения, имеют настройку на экран 1-8 м, цветовую палитру 16,7 млн.оттенков, встроенные акустические колонки.

Магнитофон кассетный – аппарат для магнитной записи и воспроизведения звука на магнитофонную кассету.

Телевизор цветного изображения – аппаратура для воспроизведения телевизионной передачи или видеозаписи. Одной из перспективных функций стала возможность просмотра видео, фотоматериалов с USB – флеш-накопителя. Это значительно экономит время (отпадает необходимость предварительной записи на DVD-диск), наличие монитора перестаёт быть обязательным условием для группового просматривания.

Цифровая фоторамка – это электронное устройство, предназначенное для считывания и показа изображений, записанных в цифровом виде. Кроме просмотра фотографий, цифровая фоторамка представляет возможность демонстрировать слайд-шоу, время смены слайдов указывается дополнительно. Фоторамка, имеющая большой угол обзора, позволяет просматривать изображения из разных положений с сохранением качества. Некоторые модели оснащаются беспроводной связью (Bluetooth или Wi Fi), позволяющей передавать изображения с другого цифрового устройства без использования кабеля. Цифровая фоторамка поддерживает формат MP3 и WMA, делает возможным прослушивать аудиозаписи, что может быть использовано педагогом при демонстрации фотографий. Фоторамки ещё имеют возможность показа изображений в режиме слайд-шоу.

Преимуществом использования цифровой фоторамки является её автономность. В связи, с чем её можно эффективно использовать в образовательном процессе при индивидуальных занятиях с детьми, на выставке детского творчества, днях открытых дверей, в вечернее время при ожидании родителями своих одевающихся детей. На родительском собрании можно предложить родителям подборку тематических фото, иллюстрирующих активность ребёнка, его участие в жизни группы.

Мультимедиа презентации, составленные по лексическим темам, позволяют детально просмотреть отдельные фрагменты в заданном масштабе, экономят время педагога, визуально информативны и зрелищны.

Мультимедийный проектор – аппарат, который обеспечивает вывод на большой экран видео информации, поступающей из одного или нескольких внешних источников. В некоторых моделях может быть предусмотрена возможность показа презентаций с записи на флэш-карту, что позволяет обойтись без компьютера. Включая в себя все функции видеопроектора, он может работать с различными компьютерными системами.

Интерактивная приставка *minio* – устройство, превращающее ровную твёрдую поверхность в интерактивную доску. Плюсами устройства являются

малогабаритность, мобильность, простота в установке, удобство и лёгкость в работе.

Рассмотрим два способа работы с оборудованием:

1) необходимая информация выводится на экран из компьютера, а педагог у доски выполняет различные действия с помощью стилуса. Действия, который педагог произвёл в процессе демонстрации, могут сохраняться в виде файла и повторно использоваться на занятиях.

2) педагог создаёт нужные схемы, алгоритмы предварительно либо непосредственно в процессе демонстрации. Они также могут сохраняться и повторно выводиться на экран через проектор.

Mimio даёт возможность, подключив микрофон, записать объяснения педагога, ответ воспитанника (что особенно важно в процессе формирования связной речи у детей с ЗПР).

Представляет интерес программное обеспечение Mimio. Интегрированные в нём интерактивные материалы (аудио, видео, Flash-анимации) позволяют педагогу сделать занятие привлекательным, динамичным, а также импортировать уже существующие материалы из программ PowerPoint, Word, Excel и Adobe Acrobat. Кроме того использование оборудования Mimio совместно с мультимедийным проектором, позволяет белую маркерную доску использовать для демонстрации презентаций [52, с. 213].

Использование интерактивного оборудования помогают педагогу реализовывать следующие функции, рассмотрим их.

Первая основная функция – информационная. Е.А. Флёрина считает, что детскому восприятию характерно тяготение к ярким, красочным изображениями со всеми существенными признаками. Изображения воспринимаются через органы чувств. Влияя на начальный этап процесса усвоения знаний – ощущение и восприятие, все полученные сигналы подвергаются логической обработке и попадают в сферу абстрактного мышления, создавая основу для осмысливания. Применение интерактивного

оборудования на этом этапе создаёт условия для процессов мышления, способствует формированию и усвоениям понятий, установлению причинно-следственных связей. Запоминание является завершающим этапом процесса усвоения и поэтому использование интерактивного оборудования имеет большое значение для закрепления и систематизации полученных знаний, выделению в них главного.

Вторая функция – организация познавательной деятельности воспитанников и управление ею. При использовании интерактивного оборудования осуществляется влияние на процесс познания воспитанников, благодаря следующим управляющим воздействиям:

- последовательность и логика подачи изучаемого материала,
- использование слова, включающего ребёнка в активный поиск, вызывающее воспроизведение запечатленных ранее образов – создание опоры на представления нужные в данный момент познания,
- указатели (знаки, символы) и приёмы, которые позволяют выделить, подчеркнуть и сравнить определённые стороны изучаемого объекта,
- демонстрация практических приёмов и умений [18, с. 40].

Помимо влияния на познавательный процесс, интерактивное оборудование оказывает влияние на другие компоненты усвоения: стимулы, внимание, интерес.

Назовём возможности осуществления контроля при использовании интерактивного оборудования:

- в самом пособии предусматривается наличие элементов, осуществляющих контроль,
- создаются специальные пособия, контролирующие знания.

Как правило, по каналу обратной связи информация от воспитанников идёт к системе автоматизированного контроля или самоконтроля, имеющую выход на систему управления подачей информации и далее на передающее устройство, либо к системе сравнения, обобщения и корректировки. В

последнем варианте информация поступает к преподавателю, который сам осуществляет контроль и корректировку образовательного процесса.

Третья функция – воспитательная. Использование интерактивного оборудования оказывает на ребёнка сильнейшее эмоциональное воздействие, способствует формированию таких качеств личности, как самоконтроль, организованность, дисциплинированность.

Использование интерактивного оборудования позволяет эффективнее реализовывать функции педагогу, а также рационально распределить функции в каждом конкретном случае.

Внедрение интерактивного оборудования оказывает влияние на деятельность педагога. Н.В. Кузьмина предложила следующие компоненты деятельности педагога: конструктивный, проектировочный, организаторский, коммуникативный и гностический.

Гностическая деятельность, являясь первоначальной деятельностью педагога и определяющей все последующие компоненты, затрагивает изучение возможностей, форм и методики применения интерактивного оборудования, её включения в образовательный процесс.

Конструктивная деятельность предполагает конструирование педагогом собственной деятельности с учётом стоящих перед ним задач, конкретных условий. Педагог, опираясь на основную образовательную программу, методические пособия и руководства, нормативные документы, адаптирует методику проведения занятий к условиям конкретной группы детей, в нашем случае детей с ЗПР.

Проектировочная деятельность представляет собой представления педагога о перспективных задачах обучения и воспитания, стратегий и способах их достижений с применением интерактивного оборудования.

Организаторская деятельность рассматривается в двух аспектах: как деятельность по передаче содержания, а также как организация деятельности воспитанников. С применением интерактивного оборудования расширяются творческие возможности педагога, которые позволяют органично включать

ТСО в структуру занятия, вариативно организовывать взаимодействие всех участников образовательного процесса. Кроме того интерактивное оборудование можно применять для организации коллективной, групповой и индивидуальной деятельности воспитанников.

Коммуникативная деятельность, охватывающая всех участников образовательного процесса, также подвержена определённым изменениям. Взаимодействие между педагогом и воспитанниками преимущественно словесного характера, меняет своё направление в сторону разноплановой коммуникации. Педагог, не являясь больше единственным источником информации, становится куратором, наставником, а воспитанник из «потребителя» информации преобразуется в исследователя, который осуществляет поиск, выбор и обработку информации [65, с. 7-10].

Интерактивность, являясь особенностью мультимедиа, позволяет представить информацию в виде звука, текста, зрительного ряда.

Исследования Р.Ф. Абдеева, В.П. Беспалько, О.И. Кукушкиной свидетельствуют о том, что использование интерактивного оборудования оптимизирует педагогический процесс, индивидуализирует и повышает эффективность деятельности, как педагога, так и воспитанника.

Как только стали появляться интерактивные средства обучения, началось информационное взаимодействие между педагогами, воспитанниками и средством обучения, способным осуществлять интерактивный диалог, коррекцию действий других субъектов и обратную связь. Скоординированная работа моторного, слухового, зрительного анализаторов при выполнении заданий с использованием интерактивного оборудования позволяет активизировать компенсаторные механизмы ребёнка. Поскольку дошкольники с ЗПР лучше запоминают наглядный материал, качество и продуктивность запоминания невербального материала над вербальным выше, чем у нормально развивающихся сверстников, считаем целесообразным использование интерактивного оборудования для данной категории детей.

У современных детей выше потребность в темпераментной визуальной информации и зрительной стимуляции. Как известно, умственную деятельность активизирует дидактическая игра, стимулирующая процессы анализа, синтеза, классификации, абстрагирования, группировки, обобщения, а также применение имеющихся знаний. Система дидактических игр с использованием интерактивного оборудования способствует формированию у детей умения точно использовать слова и словосочетания, находить правильную грамматическую форму, строить предложения разных конструкций [5, с. 7].

Модели использования интерактивного оборудования в детском саду следующие: аудиомодель, визуальная, диагностическая, игровая, методическая, подготовительная. Для реализации задач раздела «Связная речь» используются визуальная и аудиомодель для детей с ЗПР, а для педагогов: методическая, подготовительная и диагностическая модели. Остановимся на особенностях использования каждой из перечисленных моделей.

Аудиомодель включает музыкальное сопровождение, аудиокниги, радиоспектакли. Для реализации данной модели в распоряжении педагогов имеется большая коллекция музыкальных фрагментов, аудиокниг. Прослушивание аудиокниги способствует расширению представлений о произведениях детской литературы, формированию художественного вкуса, развитию аудиального канала восприятия, воображения, снятию напряжения. Интонации чтеца благоприятно влияют на создание интереса к произведению, и побуждают в перспективе к самостоятельному прочтению. Однако необходимо ответственно относиться к выбору предлагаемого различными фирмами ассортимента аудио продукции. Перечень оборудования, используемого для реализации данной модели: магнитофон, компьютер с акустической системой.

Визуальная модель включает презентации, видеофрагменты фильмов, мультфильмов, модули действий, слайд-шоу, мультимедийные фотоальбомы,

интерактивные схемы и модели. Все эти средства обеспечивают наглядность, которая позволяет поэтапно познакомиться с новой темой, вернуться к предыдущей теме, подробно изучить вопросы, возникающие затруднения. Сочетание чтения произведения художественной литературы с последующим просмотром мультфильмов формируют положительную мотивацию к чтению, развивают и поддерживают интерес к занятиям. Перечень оборудования, используемого для реализации данной модели: телевизор, DVD, CD, компьютер с периферией (экран и проектор), сканер, интерактивная доска.

Подготовительная модель позволяет изготовить необходимые дидактические пособия, раздаточный материал, предметные и сюжетные картинки. Педагог, учитывая особенности детей с ЗПР, подбирает те задания, которые соответствуют теме и задачам занятия, имеют разную степень сложности, располагает задания в нужной последовательности, распечатывает в нужном количестве, сохраняет в электронном виде и предъявляет на занятии на интерактивной доске и на бумажном носителе. Перечень оборудования, используемого для реализации данной модели: компьютер, сканер, брошюратор, графические программы.

Диагностическая модель предполагает использование интерактивного оборудования для снятия стрессовой ситуации обследования, для внесения записи в протокол обследуемого, для создания базы данных, позволяющей своевременно анализировать полученные результаты. Необходимым оборудованием для реализации данной модели является компьютер, с помощью которого ведется соответствующая документация, а для демонстрации диагностических материалов – оборудование, характерное для визуальной модели.

Методическая модель включает методические видеозанятия, дидактические аудиокниги, система вебинаров, дистанционные семинары и лекции. Данная модель используется для повышения квалификации педагогов на разном уровне, в том числе в самом детском саду, на курсах

повышения квалификации. Необходимые ресурсы для реализации данной модели: телевизор, DVD, CD, компьютер с периферией (акустическая система), веб-камера, интернет, плеер [18, с. 71].

Игровая модель предлагает использование средств информационно – коммуникативных технологий в детском саду и дома и включает следующий перечень оборудования: детские компьютеры, интерактивные обучающие игрушки, электронные игры, интерактивные игры. Электронная игрушка может рассказать сказку, сыграть мелодию, а детский компьютер оказывает помощь в обучении счёту, чтению, письму. Необходимо отметить, что современные дети рано знакомятся с различными электронными устройствами и желают действовать с ними. В связи с чем, в педагогической практике все чаще используются электронные дидактические игры с использованием интерактивной доски (ИД).

Н.А. Ерыкова предлагает пять вариантов организации воспитанников при работе с ИД:

- 1) подгрупповая работа детей с поочерёдным выполнением задания,
- 2) индивидуальная работа у ИД, с проверкой правильности выполнения задания остальными детьми группы,
- 3) работа в малых группах по 2-3 человека,
- 4) индивидуальная работа у ИД, в процессе которой воспитанники предлагают свои ответы педагогу и ребёнку у ИД,
- 5) индивидуальная работа у ИД одного ребёнка и остальных детей за компьютерами [5, с. 13].

Важно отметить, что необходимый вариант выбирается исходя из цели и задач занятия. При этом педагог становится партнёром ребёнка, а контролирующая функция выполняется компьютерной программой. Одобрение дети получают как от педагога, так и от самой программы, что создаёт положительный настрой и комфортный психологический климат.

Организуя работу детей на интерактивной доске необходимо помнить и соблюдать следующие требования: продолжительность работы не более 10

минут, не чаще двух раз в неделю, дети должны находиться от доски на расстоянии трёх метров, луч проектора должен быть выше глаз ребёнка, после занятия необходимо провести зрительную гимнастику [19, с. 122].

О.И. Кукушкина, Т.К. Королевская, Л.Р. Лизунова, Г.Г. Садыкова отмечают, что компьютерные игры улучшают мотивацию детей, повышают уровень освоения знаний, влияют на развитие высших психических функций.

Однако при работе с компьютером не стоит забывать и о негативных факторах, выделенные Макаровой Л.В.:

- быстро изменяющиеся условия заданий,
- рассматривание на экране мелких рисунков,
- перенапряжение кисти руки,
- перестраивание системы аккомодации глаза,
- статичная поза,
- нервно-эмоциональное напряжение.

Таким образом, при выполнении компьютерных заданий ребёнку необходимо применять умения и навыки в изменяющихся условиях, что требует умственного и зрительного напряжения. В плане профилактики переутомления необходимо соблюдать гигиенические требования к помещению для занятий, воздушной среде, освещению, организации рабочего места, техническим характеристикам, изображению на экране, соблюдению правил техники безопасности, режиму занятий, правилам проведения профилактических мероприятий [61, с. 77].

Федеральный закон №436-ФЗ «О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию» регламентирует содержание и художественное оформление информационной продукции для детей, не достигших возраста шести лет. Взрослый выступает посредником между ребёнком и окружающей действительностью. Поэтому именно взрослые несут ответственность за информацию, предоставляемую ребёнку, учитывая его возрастные особенности, задействуя современные способы передачи.

Педагогу, использующему интерактивное оборудование, необходимо детально изучить содержание электронных учебных материалов по использованию каждого технического средства, освоить их, приобрести навыки работы, создать копилку методических материалов, используя ресурсы сети Интернет, составить тематическое планирование образовательной деятельности с использованием интерактивного оборудования, исходя из перспективного плана, темы, цели образовательной деятельности.

Кинофильмы, мультфильмы представляют собой типы сюжетной видеозаписи, которая, по мнению Г.Л. Сперанской, является динамичной, содержательно обогащенной моделью предметной и социальной среды. Через образы, краски, звуки, действия героев дети знакомятся с окружающим миром во всём его многообразии. Просмотр мультипликационных фильмов позволяет детям в запоминающихся образах услышать образцы правильной речи и приближаться к нему. Мультфильмы знакомят детей с новыми понятиями, явлениями, ситуациями, способствуют глубокому проникновению детей в сюжетную линию, мотивы поведения любимых героев, побуждают сопереживать им. Детям нравится красочное изображение на экране телевизора и они с большим желанием отвечают на вопросы по содержанию просмотренного сюжета.

А.А. Гуськова предложила организовывать коррекционно-педагогическую работу с использованием мультфильмов согласно лексическими темами. Ей доказано, что использование мультфильмов развивает познавательную и эмоциональную сферу. Просмотр мультфильмов она предлагает осуществлять целиком во второй половине дня в процессе предварительной работы, и фрагментарно на речевых занятиях. Занятия включает в себя просмотр фрагмента мультфильма, работу по содержанию сюжета, дидактические игры, прослушивание рассказов, пальчиковую гимнастику, загадки согласно лексической теме. В работе были

использованы сборники мультфильмов «Любимые сказки», «Наши добрые мультфильмы» [12, с. 4].

Перечислим критерии отбора мультфильма, компьютерной игры для ребёнка:

- разнообразные и хорошо прорисованные движения и мимика персонажей,
- актуальные для детей образы и переживания в сюжете,
- наличие различных чувств, иногда противоречивых,
- эмоционально напряженные события чередуются со спокойными,
- сохранение базового доверия к миру.

А.Ф. Барухина провела сравнительный анализ воспитательного потенциала мультфильмов советского и современного периодов, выявив характерные особенности каждого. Так, например, сюжеты советских мультфильмов просты для понимания, герои чётко разделяются на положительных и отрицательных, рисунки соответствуют эстетическим нормам, юмор в мультфильмах добрый и безобидный, пропагандируется обязательная победа добра над злом. Иначе обстоит дело с современными: отмечается низкий уровень речевой культуры героев, использование ими ненормативной лексики, грубый юмор, персонажи разговаривают и смеются одинаково.

Проанализировав исследования автора, мы пришли к выводу о необходимости включения просмотра фрагментов мультфильмов советского периода в коррекционно-образовательный процесс [56, с. 70].

При организации просмотра мультфильмов, фрагментов телевизионных программ необходимо учитывать особенности детского восприятия:

- фрагментарность (дети оценивают поведение героя на основании одного эпизода, а не всего произведения в целом),
- перенос усвоенных моделей отрицательного и положительного поведения в реальную жизнь,

- просмотр кино – и мультфильмов способствует формированию мировоззрения, мировосприятия, мироощущения,
- всё увиденное детьми воспринимается как действительность.

Необходимо отметить, что ребёнок не может в силу своих возрастных особенностей воспринимать большой по объёму полнометражный фильм, а также делать самостоятельно выводы о пространственно-временных, причинно-следственных связях. Поэтому важно участие взрослого, который поможет осмыслить сюжет мультфильма, свои впечатления при просмотре.

Таким образом, интерактивное оборудование может являться эффективным техническим средством, с помощью которого можно значительно разнообразить процесс обучения, реализовать ФГОС, регламентирующий отказ от директивных методов обучения, в пользу организации развивающей предметно – пространственной (интерактивной) среды и сопровождения развития дошкольника в его ведущей деятельности.

Выводы по первой главе

Наличие у старших дошкольников с ЗПР отклонений в развитии ведущих психических процессов создаёт затруднения в овладении связной монологической речью: у многих детей наблюдается недоразвитие фонетико-фонематического, лексического и грамматического компонентов языковой системы. Формирование устной речи представляет собой длительный и сложный процесс и осуществляется путём использования поэтапной системы формирования речи. Эффективность коррекционной работы зависит от слаженности усилий всех специалистов, воспитателя и родителей. Воспитатель выполняет ряд коррекционных задач: развивает у детей понимание обращённой речи и умение правильно отвечать на вопросы, пополняет, уточняет, активизирует словарный запас детей по лексическим темам.

Использование интерактивного оборудования открывает педагогам новые возможности внедрения в педагогическую практику современных методических разработок, и позволяет осуществить переход от объяснительно-иллюстративного способа обучения к деятельностному, при котором ребёнок становится активным субъектом. Интерактивная доска, являясь средством информационно–коммуникативных технологий, фоторамка, видеопроектор и привычные технические средства обучения становятся ядром развивающей предметно-пространственной среды и рассматриваются как универсальная информационная система, способная в корне изменить развивающую среду группы и детского сада в целом.

Полученные в данной части исследования теоретические результаты рассматриваются нами как основополагающие для реализации и проведения опытно-экспериментальной работы, по формированию связной монологической речи у детей 6–7 лет с ЗПР посредством интерактивного оборудования, включающую в себя констатирующий, формирующий и контрольный этапы.

Глава 2 Опытнo-экспериментальное исследование формирования связной монологической речи у детей 6–7 лет с ЗПР посредством интерактивного оборудования

2.1 Изучение уровня сформированности связной монологической речи у детей 6–7 лет с ЗПР

Цель констатирующего эксперимента: определить комплекс диагностических методик и выявить уровень сформированности связной монологической речи у детей 6–7 лет с ЗПР.

Констатирующий эксперимент проходил в группе детей 6–7 лет с ЗПР в количестве 12 человек (Приложение А). Первоначально были выделены показатели сформированности связной монологической речи у детей 6–7 лет с ЗПР на основе исследований В.К. Воробьевой и Ж.М. Глозман, А.Ю. Потаниной, А.Е. Соболевой, а также подобраны и модифицированы соответствующие диагностические задания (таблица 1).

Таблица 1 – Диагностическая карта констатирующего эксперимента

Критерии	Показатели	Диагностические задания
Наличие способности понимать логико-грамматические конструкции	– установление причинно - следственных и временных связей; – понимание логико-грамматических конструкций; – объем необходимой помощи	Диагностическое задание 1 «Пробы на понимание речи»
Наличие умения пересказывать адаптированный текст	– содержательность; – логическая последовательность; – грамматическая правильность; – лексические средства; – самостоятельность	Диагностическое задание 2 «Пересказ»

Продолжение таблицы 1

Критерии	Показатели	Диагностические задания
Наличие умения составлять повествовательный рассказ (по серии картинок)	– установление логико - фактологической последовательности; – главная тема; – сюжет; – связь между предложениями; – выразительные средства; – самостоятельность	Диагностическое задание 3 «Последовательные картинки»
Наличие умения составлять описательный рассказ	– структура текста; – выделение микротем и их раскрытие; – последовательность микротем; – способы связи предложений; – вид помощи	Диагностическое задание 4 «Опиши по картинке»
Наличие умения составлять рассказ по сюжетной картинке	- понимание смысла сюжета картинки; - уровень развернутости речевого высказывания; - наличие агграматизмов; - вид помощи	Диагностическое задание 5 «Составление рассказа по сюжетной картинке»
Наличие умения составлять рассказ из личного опыта	– содержательность; – композиция; – грамматическая правильность; – способы связи; – лексические средства; – вид помощи	Диагностическое задание 6 «Составь рассказ «Мой день в детском саду»

Диагностическое задание 1 «Пробы на понимание речи»

Цель: выявить способность понимания логико-грамматических конструкций.

Материалы: сюжетные картинки, включающие 6 активных и пассивно обратимых конструкций для детей 6–7 лет («Мальчик спасает девочку», «Мальчик поймал девочку», «Грузовик обрызгал машину», «Книга прикрыта газетой», «Дочка везет маму», «Мама везет дочку»).

Ход: инструкция давалась в словесной форме индивидуально для каждого ребенка, параллельно демонстрировалась наглядность для выполнения задания. «Сейчас мы будем подбирать картинки. Для того чтобы правильно выполнить задание, тебе надо внимательно слушать. Я назову, что изображено на картинке, а ты выберешь нужную картинку. Задание понятно? Повтори».

Интерпретация результатов:

3 балла – ребенок понимает, принимает задание, слушает внимательно, повторяет условия выполнения задания, безошибочно и уверенно соотносит все фразы после первого предъявления.

2 балла – ребенок понимает, принимает задание, слушает невнимательно условия выполнения задания. Понимает активные конструкции при однократном повторении. Пассивные конструкции понимает с помощью или коррекцией.

1 балл – ребенок понимает, принимает задание, но наблюдаются многократные ошибки в понимании обратимых активных и пассивных конструкций с частичной коррекцией, необходимо многократное повторное предъявление или условия выполнения задания не понимает, не принимает не повторяет, задание не выполняет. Хаотично манипулирует картинками, хаотично осуществляет выбор предлагаемой картинки.

При проведении обследования способности понимания логико-грамматических конструкции были получены следующие результаты.

Способности понимания логико-грамматических конструкции на высоком уровне не выявлено.

У 42 % детей (Богдан К., Вова С., Катя Т., Лера М., Миша Х.) способность понимания логико-грамматических конструкции выявлена на среднем уровне. Дети условия слушают невнимательно, отвлекаются, требуют повторения условия выполнения задания, к выполнению задания приступают, не дослушав условия до конца. Условие выполнения задания принимают частично. Допускают единичные ошибки в понимании пассивных единичных конструкций.

У 58 % детей (Алёша С., Егор К., Настя Г., Полина Т., Соня С., Стёпа Б., Федя Б.) – объем принятия условий выполнения задания на низком уровне.

Стёпа Б., Федя Б. условия задания не понимали, не принимали, Егор К., Алёша С., Полина Т., Соня С., инструкцию слушали невнимательно. Повторения условия задания, и разъяснения не просили.

Полина Т.: «Ну надо, надо сделать, я знаю. Не знаю, как надо делать».

После повторного объяснения условия дети так же не понимали условия его выполнения. Хаотично манипулировала картинками Настя Г.

Таким образом, были получены следующие количественные результаты, представленные на рисунке 1.

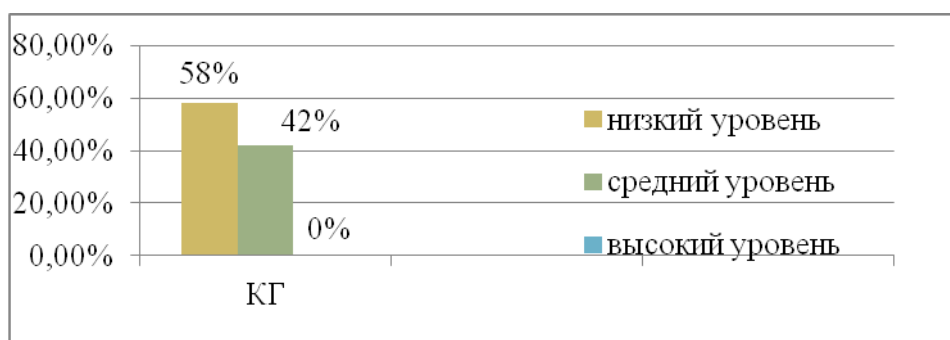


Рисунок 1 – Количественные результаты диагностического задания
«Пробы на понимание речи»

Диагностическое задание 2 «Пересказ».

Материалы: серия из 4-5 сюжетных картинок и текст сказки «Лиса и журавль».

Ход: ребенку давалась инструкция: «Внимательно слушай сказку «Лиса и журавль». Приготовься ее пересказать». Экспериментатор включал запись сказки и постепенно выкладывал перед ребенком соответствующие содержанию картинки. После окончания прослушивания сказки давалась инструкция: «А теперь перескажи эту сказку. Она называется «Лиса и журавль». Картинки не убирались.

Интерпретация результатов:

3 балла – ребенок пересказывает самостоятельно, передает основную мысль текста, соблюдает грамматические нормы, использует разнообразные лексические средства, не нарушает структуру текста, последовательность событий.

2 балла – ребенок пересказывает с помощью педагога в виде наводящих вопросов, пропускает части текста без искажения смысла, иногда нарушает последовательность событий. Отмечаются трудности в построении высказываний, аграмматизмы. Использует простые распространенные предложения, а лексику авторского текста – неполностью.

1 балл – ребенок пересказывает по вопросам, отвечает односложно с преобладанием существительных и глаголов. Использует простые предложения, соскальзывает на побочные темы либо дает неадекватные ответы.

При проведении обследования умения пересказывать адаптированный текст были получены следующие результаты.

Высокий уровень умения пересказывать адаптированный текст не был выявлен.

У 67 % детей (Алёша С., Вова С., Егор К., Катя Т., Лера М., Полина Т., Стёпа Б., Миша Х.) выявлено умение пересказывать адаптированный текст на среднем уровне. Катя Т. и Лера М. составили краткий рассказ из простых предложений. Миша Х., Стёпа Б. составляли рассказ, в котором имелись грамматически неправильные предложения, связующие звенья отсутствовали. Полина Т. пересказывала эпизодическим присутствием

связующих звеньев. Вова С., Лера М. составляли пересказ при помощи наводящих вопросов. Педагог акцентировал внимание на элементах сюжета при помощи картинок.

У 33% детей (Федя Б., Соня С., Богдан К., Настя Г.) – умение пересказывать адаптированный текст на низком уровне. Федя Б. сократил текст, допускал повторы, неадекватно использовал слова. Настя Г. отказалась выполнять задание: «Миша пусть делает». Соня С. и Богдан К. воспроизводили 1-2 предложения.

Таким образом, были получены следующие количественные результаты, представленные на рисунке 2.

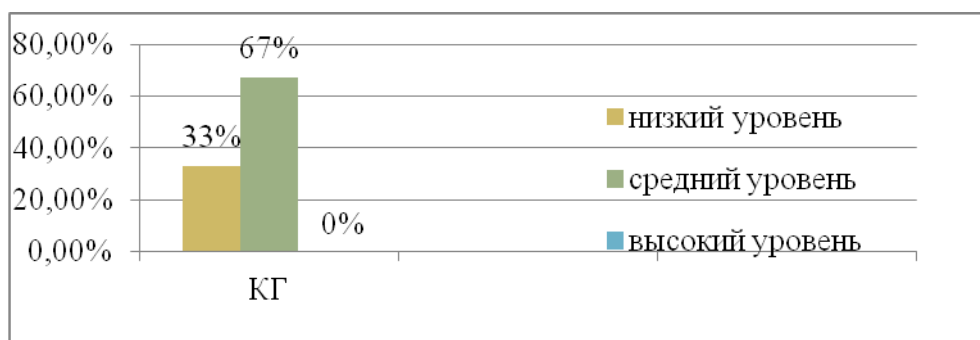


Рисунок 2 – Количественные результаты диагностического задания «Пересказ»

Диагностическое задание 3 «Последовательные картинки».

Цель: выявить умение составлять повествовательный рассказ по серии картинок.

Материалы: серия сюжетных картинок, связанные единой сюжетной ситуацией.

Ход: ребенку давалась инструкция: «Внимательно посмотри на картинки. Они перепутались. Разложи картинки по порядку (что было сначала, что потом и чем всё закончилось) и составь по ним рассказ».

Интерпретация результатов:

3 балла – ребенок самостоятельно располагает картинки и составляет рассказ, который грамматически правильно оформлен, характеризуется смысловой целостностью, связностью, развернутостью.

2 балла – ребенок располагает картинку и составляет рассказ со стимулирующей помощью взрослого, встречаются аграмматизмы, связность рассказа может быть нарушена. Отмечаются продолжительные паузы, лексический запас бедный, встречаются замены слов, расширение и сужение значения,

1 балл – ребенок случайно располагает картинку, не способен составить рассказ.

При выполнении диагностического задания были получены следующие результаты. На высоком уровне умение составлять повествовательный рассказ по серии картинок не выявлено.

У 33 % детей (Алёша С., Богдан К., Катя Т., Лера М.) умение составлять повествовательный рассказ по серии картинок выявлено на среднем уровне.

Катя Т. и Богдан К. установили правильную логику в последовательности событий, но не соблюдали последовательность в описании событий, они перечисляли разрозненные факты. В предложениях отсутствовали наименования предметов сообщения или наименования действий. Дети часто прибегали к указательным и описательным жестам, мимике.

Рассказы Леры М. и Алёши С. краткие, состояли из нескольких предложений по количеству картинок, смысловые звенья располагались в них линейно. Алёша С.: «Первая картинка - мальчик везет санки. Вторая картинка – мальчик подошёл к горке. Третья картинка – мальчик скатился с горки. Четвёртая картинка – мальчик упал. Всё».

У 67 % детей (Вова С., Егор К., Настя Г., Полина Т., Соня С., Стёпа Б., Миша Х., Федя Б.) умение составлять повествовательный рассказ по серии картинок выявлено на низком уровне. Дети испытывали трудности в выявлении логики протекания событий. Федя Б. долго пытался определить, какая картинка первая, затем выбрав, он подбирал к ней другие в случайном порядке. Ответ Насти Г. свелся к перечислению ярких, эмоциональных

событий. Деятельность Миши Х., Степы Б. отличалось большим количеством проб по определению правильной последовательности, однако из – за того, что внимание их долго на картинках не задерживалось, экспериментатору приходилось повторять задание. Дети постоянно отвлекались, были рассеяны и вовлекались в беседу с экспериментатором. Рассказы детей начинались с третьей картинки, затем они переключались на первую.

Полина Т., Соня С.откликнулись на помощь педагога, который отделял от других первую картинку, это помогло исправить допущенные ошибки.

У некоторых детей наблюдалось нарушение структуры предложения. Миша Х.: «Это матик (мальчик). Тут санки. Тут голка (горка). Тут девье (дерево). Матик (мальчик) упал».

Таким образом, были получены следующие количественные результаты, представленные на рисунке 3.

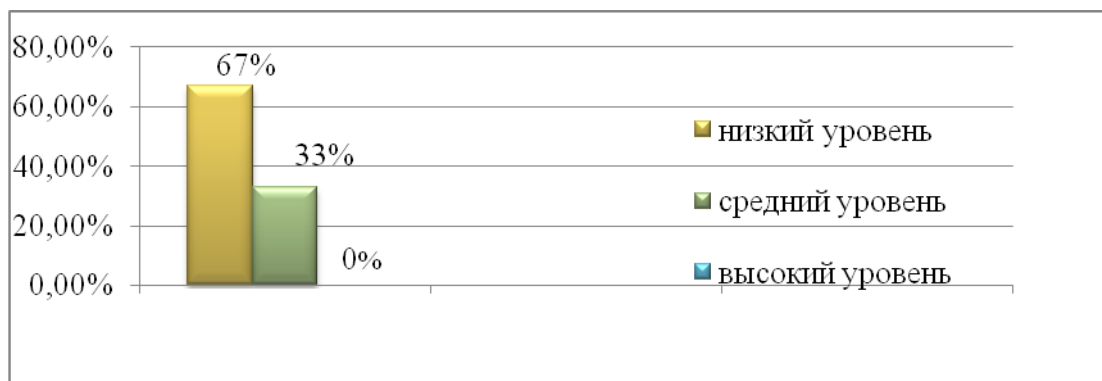


Рисунок 3 – Количественные результаты диагностического задания «Последовательные картинки»

Диагностическое задание 4 «Опиши по картинке».

Цель: выявить умение составлять описательный рассказ.

Материалы: картинка с изображением белочки.

Ход: ребёнку предлагалось вначале внимательно посмотреть на картинку, и затем давалась следующая инструкция: «Расскажи об этом котенке. Как его зовут, какой он по величине, назови основные части тела».

Интерпретация результатов:

3 балла – ребенок самостоятельно составляет рассказ, который грамматически правильно оформлен, характеризуется смысловой целостностью, связностью, развернутостью, перечислены внешние и внутренние признаки предмета.

2 балла – ребенок составляет рассказ со стимулирующей помощью взрослого, встречаются аграмматизмы, связность рассказа нарушена.

1 балл – ребенок не способен составить описательный рассказ.

В результате анализа результатов умение составлять описательный рассказ по картинке на высоком уровне не выявлено.

У 33 % детей (Алёша С., Богдан К., Катя Т., Лера М.) умение составлять повествовательный рассказ по серии картинок выявлено на среднем уровне.

Большинство детей, хотя и называли объект речи, выдерживали элементарную логику описания с только помощью побуждающих и наводящих вопросов, называли не все внешние признаки (качества и свойства), внутренние признаки (целевое назначение и функцию предмета). Также не отмечалась логически обусловленная последовательность рассказа-описания, наблюдалось простое перечисление отдельных признаков и деталей предмета. Катя К., Богдан К. составляли рассказ с нарушениями логической последовательности в описании признаков.

У 67 % детей (Вова С., Егор К., Настя Г., Полина Т., Соня С., Стёпа Б., Миша Х., Федя Б.) умение составлять повествовательный рассказ по серии картинок выявлено на низком уровне.

У Сони С. прослеживалась смысловая незавершенность микротемы. Полина Т. долго искала подходящие слова для ответа. Больше всего проблем возникло у Стёпы Б. Он не смог назвать объект речи, перечислял малое количество признаков из двух групп попеременно, осуществлял переход к повествовательному высказыванию. Не справился с описанием как внешних, так и внутренних признаков.

Таким образом, были получены следующие количественные результаты, представленные на рисунке 4.

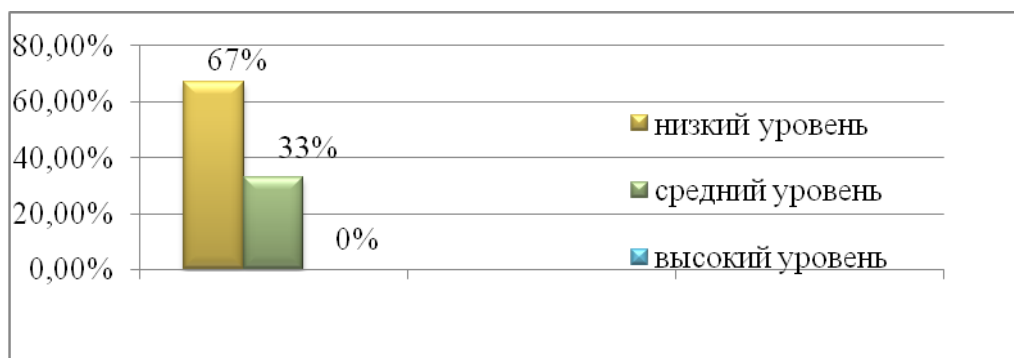


Рисунок 4 – Количественные результаты диагностического задания
«Опиши по картинке»

Диагностическое задание 5 «Составь рассказ по картинке».

Цель: выявить умение составлять рассказ по сюжетной картинке.

Материалы: сюжетная картинка «Семья».

Ход: ребёнку предлагалось сначала внимательно посмотреть на картинку, а затем давалась следующая инструкция: «Рассмотри картинку и расскажи, что происходит». Ребёнок самостоятельно составляет рассказ о том, что изображено на картинке.

Интерпретация результатов:

3 балла – ребенок понимает сюжет картинки и самостоятельно составляет рассказ, который грамматически правильно оформлен, характеризуется смысловой целостностью, связностью, развернутостью.

2 балла – ребенок понимает сюжет картинки, но при составлении рассказа допускает грамматические ошибки, выделяет основную мысль сюжетной картинки, составляет рассказ при помощи взрослого.

1 балл – ребёнок ориентируется на чувственно воспринимаемые знакомые, яркие, контрастные объекты, нет полного осмысления сюжета, перечисляет известные предметы и действия.

При выполнении диагностического задания 5 «Составление рассказа по сюжетной картинке» у детей высокий уровень не выявлен.

У 58 % детей (Алёша С., Катя Т., Лера М., Настя Г., Полина Т., Миша Х., Федя Б.) – умение составлять рассказ по сюжетной картинке выявлено на среднем уровне. Дети перечисляли объекты, изображённые на картинке. Использовали трёхчленную синтаксическую конструкцию, в рассказах наблюдалась ситуативность.

Настя Г.: «Тут (показывает) мама. Она поливает лейком. Тут мальчик и папа. Тут девочка сидит».

Миша Х. допускал ошибки в порядке слов в предложении, использовал сказуемое в конце (Бабушка молоко наливала.). Полина Т. допускала ошибки в постановке прилагательного (Дедушка ведро несёт жёлтое.).

У 42 % детей (Вова С., Богдан К., Егор К., Соня С., Стёпа Б.) – умение составлять рассказ по сюжетной картинке выявлен на низком уровне.

Вова С., Богдан К. просто перечисляли объекты, не смогли составить связное высказывание, несмотря на организующую помощь взрослого. В речи Сони С., Егора К. преобладали аграмматизмы, часто употреблялись обстоятельства места, фиксировались незначительные детали.

Стёпа Б. не прислушивался к инструкциям, использовал картинку как отправную точку для появления новых тем, не связанных с предъявленными задачами. Рассказ был объёмным из-за большого количества повторов.

Таким образом, были получены следующие количественные результаты, представленные на рисунке 5.

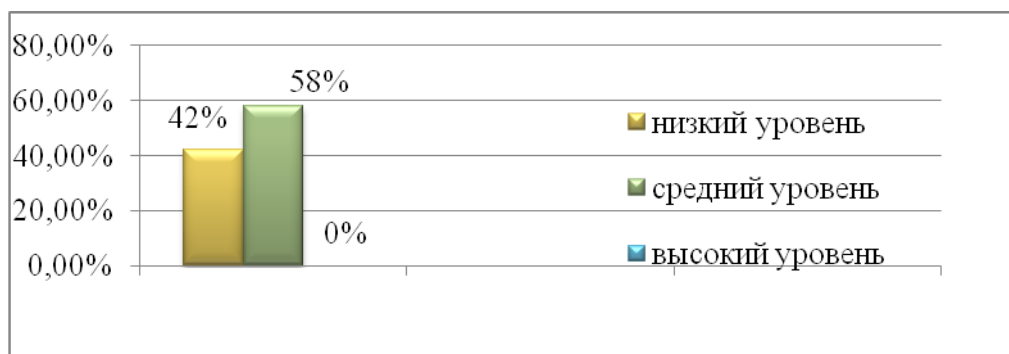


Рисунок 5 – Количественные результаты диагностического задания «Составление рассказа по сюжетной картинке».

Диагностическое задание 6 «Составь рассказ «Мой день в детском саду».

Цель: выявить умение составлять рассказ из личного опыта.

Ход: ребенку давалась инструкция: «Составь рассказ о том, чем ты занимался в детском саду, в какие игры любишь играть, назови своего друга, расскажи в какие игры, ты с ним играешь». После составления рассказа по отдельному фрагменту, вопрос – задание повторяется.

Интерпретация результатов:

3 балла – ребенок самостоятельно составляет рассказ, который грамматически правильно оформлен, характеризуется смысловой целостностью, связностью, развернутостью.

2 балла – ребенок составляет рассказ со стимулирующей помощью взрослого, встречаются аграмматизмы, связность рассказа может быть нарушена, ребенок неадекватно использует лексические средства.

1 балл – ребенок не способен составить рассказ из личного опыта, отсутствуют несколько фрагментов рассказа.

При выполнении диагностического задания 6 «Мой день в детском саду» дети высокий уровень не продемонстрировали.

У 42 % детей (Алёша С., Катя Т., Лера М., Полина Т.) умение составлять рассказ из личного опыта выявлено на среднем уровне. Дети, не закончив одной темы, переключались на другую, которая ассоциативно связана с первой по какому – либо признаку, например, «праздник – подарки». Дети объединяли две и более разнородные подтемы, однако связи подтем между собой не наблюдалось, что вело к потере связности высказывания.

У 58 % детей (Вова С., Богдан К., Егор К., Настя Г., Миша Х., Соня С., Стёпа Б., Федя Б.) – умение составлять рассказ из личного опыта выявлено на низком уровне.

Дети воспроизводили отдельные предложения, не связанные между собой единой темой, перечисляли отдельные действия, входящие в состав

различных ситуаций. Настя Г.: «Я сегодня пошла в садик. Ещё я поиграла. Я пошла гулять. Потом пошли кушать». На просьбу придумать название своему рассказу, отвечали заголовком из знакомых ситуаций: «Детский сад».

Миша Х. подменял создание собственного замысла припоминанием знакомого сюжета, готовых заученных образцов.

Стёпа Б. принял задание охотно, но тут же сообщил, что сам он придумать не может, а вспомнит, какую мама сказку рассказывала.

Повторение задания на придумывание ситуации, случая, который произошёл с ребёнком, не вносил изменений в процесс создания рассказа.

Таким образом, были получены следующие количественные результаты, представленные на рисунке 6.

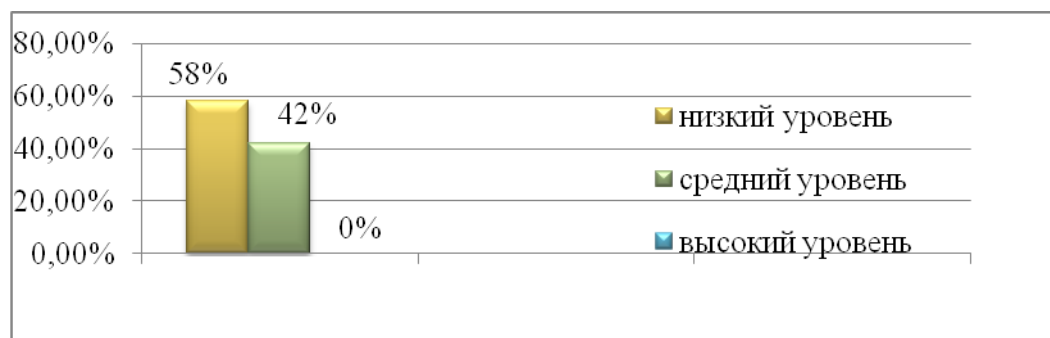


Рисунок 6 – Количественные результаты диагностического задания «Мой день в детском саду».

После проведения всех диагностических заданий на констатирующем этапе исследования были выделены три уровня сформированности связной монологической речи у детей 6–7 лет с ЗПР. Приведем качественную характеристику каждого уровня.

Высокий уровень (15 – 18 баллов): ребёнок самостоятельно пересказывает короткие рассказы, передает основную мысль текста, соблюдает грамматические нормы, связность, последовательность изложения. Правильно и самостоятельно называет характерные признаки предмета, указывает на его функции или назначение, составляет развёрнутый рассказ с использованием прилагательных, наречий. Высказывания отличаются стройностью, ясностью и достаточным объемом, они достаточно

аргументированы и логичны. В качестве основных аргументов высказывания используются примеры из личной жизни, произведений художественной литературы, собственных наблюдений.

Средний уровень (10 – 14 баллов): ребенок составляет рассказ по картинке и пересказывает со стимулирующей помощью взрослого, допуская грамматические ошибки, выделяет основную мысль сюжетной картинки, неадекватно использует лексические средства. Структура высказывания недостаточно полная, может отсутствовать начало или конец, использует однообразные средства связи между частями высказывания, связность рассказа нарушает. Описание предмета отображает часть признаков и свойств, не отражены внутренние признаки предмета.

Низкий уровень (6 – 9 баллов): ребенок составляет рассказ с помощью взрослого. Описание предмета не отображает внешние и внутренние признаки предмета. Ребёнок способен составить только простые предложения, состоящих из имён существительных и глаголов. Нарушено восприятие и осмысление содержания литературных произведений, вследствие чего пересказывает фрагментарно, соскальзывает на побочные темы либо дает неадекватные ответы. Рассказ ребенка логически не обусловлен. Часто предложения не связаны между собой.

По результатам диагностики на констатирующем этапе исследования мы выявили итоговый уровень сформированности связной монологической речи у детей 6–7 лет с ЗПР и на основании полученных данных распределили детей по уровням (Приложение Б). В процентном и количественном соотношении мы получили следующие результаты: низкий уровень составил 67% (8 детей – Вова С., Егор К., Настя Г., Полина Т., Миша Х., Соня С., Стёпа Б., Федя Б.), средний уровень – 33 % (4 ребёнка – Богдан К., Алёша С., Катя Т., Лера М.); высокий уровень – отсутствует. Количественные показатели представлены на рисунке 7.

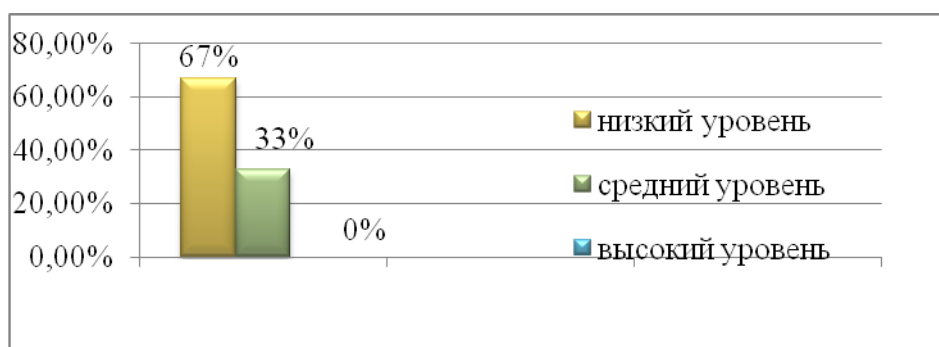


Рисунок 7 – Количественные результаты констатирующего эксперимента

Таким образом, изучение монологической речи детей 6–7 лет с ЗПР показывает, что речь их носит ситуативный характер, у этих ребят только начинается переход к контекстной речи. В процессе выполнения заданий наблюдалась моторная расторможенность, быстрая истощаемость внимания, не сосредоточенность внимания на основной деятельности; не владея умением правильно передавать цельное содержание услышанного текста, дети испытывали значительные затруднения при пересказе; не могли развить найденную тему в развернутое сообщение о событии, последовательно и полно рассказать о нем; у детей возникли трудности при необходимости адекватного согласования начала задуманного с его завершением; дети не принимали условия выполнения задания и не сохраняли их до конца, не исправляли допущенные ошибки и не оценивали результат своей деятельности.

Исходя из выше изложенного, мы пришли к выводу, что необходимо проводить специально организованную работу со старшими дошкольниками с ЗПР по формированию связной монологической речи: формировать умение устанавливать временную последовательность изображенных на картинках событий, формировать способность понимать логико-грамматические конструкции, формировать ориентировочный навык по обнаружению существенных признаков рассказа, познакомить детей с правилами, лежащими в основе создания связного речевого сообщения, формировать умение находить и развивать замысел (тему) собственного связного высказывания, формировать умение действовать по правилу, инструкции,

развивать произвольное внимание, умение ориентироваться в своей работе по образцу, формировать умение оценивать результат своей деятельности, исправлять допущенные ошибки.

Данные положения мы реализовали в процессе формирующего эксперимента.

2.2. Содержание и методика формирования связной монологической речи у детей 6–7 лет с ЗПР посредством интерактивного оборудования

Цель формирующего эксперимента – разработать и экспериментально проверить методику формирования связной монологической речи у детей 6–7 лет с ЗПР с использованием интерактивного оборудования.

Задачи формирующего эксперимента:

1. Разработать этапы и содержание работы по формированию связной монологической речи у детей 6–7 лет с ЗПР.
2. Апробировать этапы и содержание работы по формированию связной монологической речи у детей 6–7 лет с ЗПР.

На основе изучения методических разработок и рекомендаций Т.А. Ткаченко, В.К. Воробьевой нами был разработан план поэтапной работы с учетом следующих принципов коррекционной педагогической работы.

– Принцип природосообразности. В процессе коррекционной работы учитываются возрастные, психологические и индивидуальные особенности ребенка старшего дошкольника с ЗПР, которому требуется больше времени на выполнение задания, необходим повтор инструкции, а также обучающая помощь взрослого.

– Принцип обходного пути. Данный принцип опирается на учение Л.С. Выготского, и предполагает, что коррекционная работа должна

строиться с опорой на сохранные функции, в обход пострадавших функций.

- Принцип единства диагностики и коррекции. Комплексный (клинико-физиологический, психолого-педагогический) подход к диагностике и коррекционной помощи детям с ЗПР.

- Принцип учета зоны ближайшего развития. Данный принцип опирается на учение Л.С. Выготского, и предполагает, что процесс формирования той или иной функции (формирование связной монологической речи), должен осуществляться с учетом зоны ближайшего уровня развития данной функции.

- Принцип наглядности коррекционной работы. Учитывая особенности ориентации детей с ЗПР в познании окружающего мира, опираясь на чувственное познание детей и их личный опыт, применять наглядные средства обучения - интерактивное оборудование.

- Принцип взаимодействия. Сотрудничество педагогов (дефектолога, логопеда, психолога, воспитателя) и родителей - необходимое условие формирования связной монологической речи у старших дошкольников с ЗПР.

- Принцип системности. Коррекция нарушений речи проводится во взаимосвязи задач, охватывающих разные стороны речевого развития.

Мы предположили, что формирование связной монологической речи у детей 6–7 лет с ЗПР возможно если:

- под интерактивным оборудованием мы рассматриваем совокупность инновационных устройств, позволяющих отображать, записывать, анализировать информацию, и создающих интерактивную среду.

- разработана методика формирования связной монологической речи у детей 6–7 лет с ЗПР посредством интерактивного оборудования;

- реализована технология взаимодействия педагогов и родителей в формировании связной монологической речи у детей 6–7 лет с ЗПР.

Первым направлением, которое мы рассмотрим, является создание интерактивной среды, позволяющей расширить возможности взаимодействия ребенка с информационными ресурсами.

Мы внесли в развивающую предметно-пространственную среду материалы, направленные на формирование связной монологической речи у детей 6–7 лет с ЗПР согласно разработанному нами плану (Приложение В). Мы осуществили отбор произведений для чтения и рассказывания детям, используя критерии, предложенные М.С. Костюхиной:

- соответствие содержания текста житейскому опыту ребенка;
- соответствие языка литературного произведения уровню речевого развития детей;
- динамичность сюжета и объем литературного произведения.

Таким образом, мы осуществили отбор народных, авторских, а также природоведческих сказок, отличающимися доступностью содержания и чётко выделяющимися структурными частями высказывания и создали аудиотеку (Приложение Г).

Для организации совместной и самостоятельной деятельности по формированию у детей 6–7 лет с ЗПР связной монологической речи мы внесли дидактические пособия («Пересказ», «Обобщения», «Пословицы», «Загадки»), сюжетные картинки («Осень», «Зима», «Весна»), сюжетные картинки с фабульным развитием действия, картинки, необходимые для закрепления представлений о многозначных словах и омонимах (картинки с изображением различных значений многозначных слов), схемы и модели для составления рассказов различных типов, репродукции картин известных художников (И. Левитана, И. Остроухова, Л. Мослера, И. Шишкина, А. Саврасова, Н. Осенева). Все вышеперечисленные элементы обогащения развивающей предметно-пространственной среды вносились постепенно в течение учебного года, как с использованием интерактивного оборудования, так и предлагались в центрах речевого развития на бумажном носителе.

Согласно перспективному планированию нами был разработан цикл презентаций, позволяющий приобщить детей к миру нового, интересного, не выходя за пределы группы. Мы использовали виды и типы презентаций, предложенные А.Б. Драхлером и адаптированные для использования в детском саду.

Слайд-шоу представляет собой презентацию, содержащую яркие, крупные изображения, которые преимущественно сопровождаются музыкальными фрагментами, и применялись с целью создания определенного эмоционального настроения.

Анимированные схемы. В данном варианте презентации особый упор сделан на различных схемах. Основная сфера применения - занятия повторительно-обобщающего характера. Например, схемы составления описательного рассказа на тему: «Осень», «Домашние животные», «Перелётные птицы».

Анализ картины представляет собой вид презентации, содержанием которой является одна картина. В ходе занятия педагог выделял и обсуждал с детьми фрагменты этого изображения. Например, картины «Зима», «Весна» из картинного материала В.А. Езикеевой, использовались при составлении описательных рассказов.

По каждой лексической теме нами разработаны вышеперечисленные виды презентации и представлены в приложении Д.

Вторым направлением нашей работы явилась разработка методики формирования связной монологической речи у детей 6–7 лет с ЗПР посредством интерактивного оборудования и включала в себя решение следующих задач: повышение квалификации педагогов детского сада и поэтапное включение серии заданий с использованием интерактивного оборудования в совместную деятельность педагога и детей 6–7 лет с ЗПР по формированию связной монологической речи.

Повышение квалификации педагогов детского сада проходило в рамках работы творческой группы по проблеме «Использование

интерактивного оборудования для формирования связной монологической речи у детей с ЗПР».

Был проведён ряд мероприятий: семинар «Потенциальные возможности использования интерактивного оборудования для формирования связной монологической речи у детей с ЗПР», взаимопросмотр занятий с использованием интерактивного оборудования, создание банка конспектов, мультимедийных презентаций, аудио – и видеотек, материалов для работы с детьми и родителями, разработка плана взаимодействия с родителями детей 6–7 лет с ЗПР с использованием интерактивного оборудования.

Мы предложили творческой группе при разработке рекомендаций по использованию интерактивного оборудования руководствоваться методическими рекомендациями С.Г. Шевченко, и при коррекции нарушений речи максимально задействовать различные анализаторы: слуховой, зрительный, речедвигательный, кинестический, а также учитывать особенности межанализаторных связей и психомоторики, которые характерны для детей с ЗПР. Поэтому все проводимые занятия включали в себя следующие образовательные части и соответствующие им методы и приёмы работы:

Развитие мотивационной стороны речи – часть занятия, направленная на формирование у ребенка готовности к выполнению задания, принятие условий выполнения задания. Предполагалось создание речеактивизирующих ситуаций. Детям предлагалось стать «журналистами» газет, радио – и телепередач, авторам писем и книг. С детьми предварительно рассматривались газеты, журналы, телепередачи, проводилась работа по ознакомлению с детскими журналами: чтение, беседы о людях, которые работают над передачами и статьями, прослушивались радиопередачи. В качестве речеактивирующих ситуаций использовались аудиозаписи звуков природы, музыки из телепередач «В гостях у сказки», «В мире животных», дидактических рассказов, части рассказов, таких как Л.Н. Толстого «Два

товарища», запись отрывков из произведений А.С. Пушкина «Зимнее утро», Ф.И. Тютчева «Чародейкою зимой», электронные письма от Незнайки, бабушки Рассказушки.

Развитие действий внутреннего программирования – часть занятия, направленная на формирование стратегии смыслового развертывания высказывания через осознание его структуры. Вначале ребенку излагалась словесная инструкция выполнения задания, параллельно сопровождая наглядностью, и демонстрируя схемы, алгоритмы, модели последовательного составления высказывания на интерактивной доске, озвучивалась цель задания, вводились добавочные мотивы, например, помощь анимированному герою.

Создание условий для сенсомоторного уровня речи – часть занятия, способствующая активизировать мышечные ощущения как интегративную основу речевой деятельности. Мы использовали физминутки, которые включали речедвигательные упражнения, последовательно задействующие разные уровни организации движений: общемоторный, уровни мелкой и артикуляционной моторики в сочетании с речью.

Активизация языкового оформления высказывания – часть, активизирующая речевые умения и навыки оформления высказывания. Педагог предлагал детям начать работу радиостанции, дети придумывали рассказы с помощью модели, представленной на интерактивной доске, наиболее правильный с точки зрения его соответствия структуре повествования, отраженной в модели, записывается на магнитофон.

В ходе данных мероприятий, педагоги получили возможность убедиться на собственном опыте, что интерактивная доска, являясь средством информационных технологий, позволяет повысить мотивацию к познавательной и речевой деятельности, привлекает внимание воспитанников к новому материалу, упрощает работу по подготовке наглядного и дидактического материала, а также позволяет осуществлять хранение его без потери качества.

У педагогов формировалось представление о возможностях использования интерактивного оборудования в практической деятельности.

Использование магнитофона позволяет прослушивать аудиозапись литературных текстов, голоса птиц, животных, запись собственных рассказов детей, мини-образец рассказа педагога.

Просмотр по телевизору фрагментов мультфильмов позволяет развивать у детей эмоциональную отзывчивость, обогащать речь воспитанников, желание действовать, как полюбившийся герой, что в дальнейшем способствует укреплению мотивации к озвучиванию мультфильма от лица, выбранного персонажа.

Технические возможности фоторамки, видеопроектора позволяют подготовить яркую мультимедийную презентацию, видеоролик либо обучающий фильм к родительскому собранию.

Нами были разработаны этапы работы по формированию связной монологической речи у детей 6–7 лет с ЗПР (Приложение В). Включение серии заданий с использованием интерактивного оборудования в совместную деятельность педагога и детей 6–7 лет с ЗПР было организовано поэтапно. На каждом этапе осуществлялось решение следующих задач: формирование умения пересказывать адаптированный текст, формирование умения составлять описательные, повествовательные и творческие рассказы.

На первом этапе мы формировали первоначальные элементарные представления о структуре текста с помощью дидактических текстов, отражающих структуру высказывания: описания и повествования (Приложение Д).

Был проведен цикл бесед «Кто больше увидит и назовёт», в ходе которых происходило накопление представлений об окружающих объектах и словаря признаков. Мы предлагали детям внимательно посмотреть на картинку, придумать название, затем с помощью вопросов, они определяли время и место действия (какое время года изображено, время суток, как расположены предметы относительно друг друга), устанавливали причинно-

следственные связи, передавать содержание картины с помощью схемы (охарактеризуй явление природы, Расскажи о действиях персонажей, сделай заключение). В электронной игре на интерактивной доске «Какая? Какой? Какое?» формировалось умение подбирать определения к существительным, а также согласовывать их в роде. Предлагались два вида картинок: предметов и их характеристик. Необходимо с помощью стилуса провести соответствия между ними. После выполнения задания, проверить себя, нажав на кнопку «готово», она подсвечена красным цветом. При правильном выполнении, звучали аплодисменты.

Проведена серия заданий «Нарисуем модель» с целью формирования умения детей понимать модель для составления связных высказываний. Мы знакомили детей с рисунками пиктограммами, которые представляли три группы: изменения, происходящие в неживой природе, в живой природе, и в жизни человека. Так для составления рассказа о грибах, дети рисовали гриб, выделяя его части: шляпка, ножка, съедобный или ядовитый, определяли своё отношение к нему. Педагог давал образцы рисунков-пиктограмм. Затем дети выбирали наиболее удачный вариант рисунка, и именно он вносился в методическую копилку и сохранялся для последующего использования в качестве наглядного материала при составлении описательного рассказа «Осень».

По серии сюжетных картинок были проведены дидактические игры на интерактивной доске: «Летние приключения», «Здравствуйте», «Путаница», «Любимые сказки» с целью сформировать обобщенные представления о структуре повествовательного и описательного высказывания и цикл занятий обучающего типа «Пересказ» по произведениям О.И. Крупейчук и И. Соколова-Микитова.

В дидактической игре на интерактивной доске «Любимые сказки» закреплялись обобщённые представления о композиции повествования. С помощью серии с последовательно развивающимся сюжетом сказок: «Колобок», «Теремок», «Лиса и журавль», «Лиса и заяц» и набором карт для

играющих с изображением модели повествования и условным обозначением определённой сказки, перед детьми ставилась игровая задача: соберите сказку. Катя Т. на интерактивной доске показывала картинку и спрашивала «Чья?», Стёпа Б., Федя Б., Миша Х. в зависимости от выбранной сказки, отвечали: «Моё» и располагали на часть модели, соответствующую содержанию картинки: экспозиция, завязка, развитие и развязка действия. Побеждал тот, кто быстрее соберёт сказку и расскажет её.

В игре «Путаница» на интерактивной доске поочерёдно показывались карточки с изображением частей модели рассказа – описания и в это же время каждому ребёнку раздавался набор таких же карточек для работы на своих местах. Педагог сообщал детям, что произошла путаница в рассказах: все части поменялись местами, и теперь в них ничего не понятно. Надо всё расставить по местам. Далее педагог предлагал ребёнку на интерактивной доске выполнить задание: он зачитывал по очереди разные части, ребёнок находил соответствующее изображение, а остальные дети определяли, какая это часть и показывали соответствующую карточку. После того как в одном рассказе – описании были определены все части, рассказ зачитывался в правильном порядке.

Мы осуществили отбор и адаптацию произведений для пересказа: упростили структуру текста, заменили местоимения существительными, снизили количество предлогов. Создали аудиотеку для воспроизведения записи с помощью магнитофона.

Прослушивая художественные произведения, дети получали примеры различных вариантов начала и окончания сказок. Педагог предлагал при прослушивании рассказа запомнить, о каких предметах в нём говорится, а после прочтения выбрать картинки с изображением тех предметов, о которых говорилось в рассказе. Просил детей определить главную тему повествования, назвать главных героев, рассказать о событии, с которого начинается развитие сюжета. Выделить определенную последовательность, которую нельзя нарушать. Работа по содержанию текстов включала в себя

такие приёмы, как беседа, дидактические игры на интерактивной доске, моделирование, мини-образец, драматизация.

После прослушивания аудиорассказа Н. Калининой «Разве так играют?», педагог спрашивал детей, о чём говорится в рассказе? Просил Настю Г. назвать игрушки в кукольном уголке, у Леры М. уточнял, что делали Алёша и Саша. Дети, отвечая на вопрос, использовали в речи существительные и глаголы, педагог дополнял ответы детей, а затем просил вспомнить, чем закончился рассказ и предлагал пересказать его с помощью наглядной схемы.

После прослушивания сказки «Как лисичка бычка обидела» в ходе беседы по содержанию сказки использовались наглядные материалы на интерактивной доске: картинки с изображением сказочных героев: лисички и морского бычка. Детям предлагалось поиграть в игру «Кто, что делает?». Обогащая глагольную лексику, педагог обращал внимание детей на значение слова «запела», просил спеть дразнилку лисички. Затем педагог предлагал прослушать сказку ещё раз с установкой на пересказ, просил Алёшу и Богдана по очереди пересказать сказку, а затем всем воспитанникам принять участие в драматизации сказки. Педагог напомнил действия персонажей:– бычок высунулся из воды (Феде Б.), лисичка (Лера М.) – бежала и пела, мама - лиса (Настя Г.) – готовила обед. Остальные дети изображали волну, которая шуршала камешками. Заканчивая занятие, педагог просил еще раз пересказать сказку, записывая её вариант на магнитофон.

При пересказе сказки «Ёж» А.Н. Толстого педагог демонстрировал картинки на интерактивной доске, отражающие основные моменты сюжетного действия, детям предлагалось из текста выделить и воспроизвести слова – действия: задрал хвост, запрыгал, боднул, растопырил. Предлагал поиграть в игру «Расскажи про ежа». Педагог предлагал обратить внимание на интерактивную доску, на которой расположены закрытые «шторкой» картинки с изображением ежа и лесенки. Поднимаясь по ступенькам, дети подбирают слова – определения и названия действий к слову «ёж». В ходе

игры воспитатель уточнял, какое слово лучше использовать в контексте (что сделает ёж, если увидит телёнка, лису, волка, зайчонка). Педагог спрашивал, про кого ещё можно сказать колючий, колючая.

Таким образом, в процессе пересказа у детей накапливался словарь, уточнялась семантика слов, формировалась грамматически правильная речь, усваивались разнообразные языковые средства построения связных высказываний, а также дошкольники упражнялись замечать ошибки в пересказах других детей и своих собственных.

На втором этапе серия заданий с использованием интерактивного оборудования была направлена на формирование у детей умения структурировать высказывания (Приложение Е).

С помощью серии дидактических игр на интерактивной доске «Фанты», «Отгадай-ка», «Экскурсоводы» мы упражняли детей в структурировании повествовательных высказываний. Мы проводили игры группой из 4-6 детей. Дети с интересом откликались на предложение педагога поиграть, и в связи с тем, что каждый раз они выполняли разную игровую задачу, интерес не терялся на протяжении всей игры.

При составлении рассказов по серии сюжетных картинок, представленных в мультимедийной презентации в дидактической игре «Истории в картинках», мы использовали такие сюжеты, как «Кошка и мышка», «Гусеница и яблоко», «Кот и пёс на рыбалке». После детального рассматривания серии картинок «Кошка мышка», педагог задавал несколько общих вопросов: «Что делала кошка?», «Зачем мышке трубочка?», «Что придумала мышка?», «Что увидела кошка?». Так выстраивался общий рассказ, который служил образцом для индивидуального рассказывания.

В сюжете «Ворона и горох», дети придумали рассказ о том, как ворона шла по дорожке и нашла горошинки, которые выпали из прохудившегося мешка петушка. Сначала она просто клевала горошинки, затем наевшись, придумала посадить горох. Ворона раскопала ямку, положила туда одна горошинку, закопала, затем полила весь горох. Через некоторое время

появились ростки, ворона ухаживала за горохом, и вскоре она собрала богатый урожай. Дети придумывали названия. Миша Х. предложил «Ворона нашла горох», Полина – «Ворона посадила горох», после обсуждения все согласились остановиться на названии «Умная ворона». Дети соединяли содержание картинок в целостный текст, рассказывали в определенной последовательности, при помощи педагога передавая начало, середину и конец. Приведём пример рассказа, составленного Леры М.: «Петушок нёс мешок гороха. А ворона дырку сделала. Там горох посыпался. И она горох съела. Она горох закапала. Появились росточки. Дальше вырос горох».

Составляя рассказ по серии сюжетных картинок «Скворцы прилетели», педагог предлагал начать рассказ Мише Х., продолжить Насте Г., закончить Алёше С., а название придумать Вове С.

Игра «Цепочка» способствовала развитию умения устанавливать причинно-следственную связь. На интерактивной доске была представлена картинка, начинающая цепочку. К ней подбирались последующие картинки (с помощью стилуса выбранную картинку передвигали к первой и таким образом продолжали цепочку). К каждой картинке необходимо было составить предложение. Проверка осуществлялась с помощью смайла – проверки, он сдвигался, а под ним правильный ответ – последняя картинка. Когда третий ребёнок собирал всю цепочку, он озвучивал весь рассказ.

В игре «Кто зимует?» происходила активизация словаря. Дети рассматривали птиц, вспоминали их названия.

По мере усвоения детьми навыков описания предметов, мы использовали такие виды работ, как описание героев сказок в игре «Любимые герои» (зайца, медведя, утки из сказки «Царевна – лягушка», старуху из сказки «Сказка о рыбаке и рыбке»), предлагались описательные загадки в дидактической игре «Описательные сказки»: на интерактивной доске под «шторками» спрятаны предметные картинки; вызывался один ребёнок для работы у доски, а остальные закрывали глаза; ребёнку у доски предлагалось открыть «шторки» и посмотреть на изображение, придумать

рассказ – описание, а остальным детям отгадать, показав соответствующую картинку, из раздаточного материала, если большинство детей правильно угадали, «шторка» открывалась, и демонстрировалась отгадка, и объяснялся выбор изображения. Таким образом, у детей формировалось умение подбирать синонимический ряд, выбирать из него наиболее подходящие слова в ходе предметно – практических действий, что способствовало закреплению представлений об основных свойствах предметов.

В игре «Сказочные загадки» у детей развивалось умение отгадывать загадки. На интерактивной доске было изображено несколько картинок сказочных героев, спрятанных за «шторкой», ребёнку предлагалось выбрать картинку, кликнув на него стилусом, детям прослушать загадку (в аудиозаписи) и отгадать её. Затем ребёнок у доски открывал «шторку» и проверял правильность ответа.

Игра «Почему так говорят?» была направлена на формирование способности понимать переносное значение фразеологизмов (сесть в лужу, горе луковое, работать спустя рукава). На интерактивной доске была изображена большая картинка, демонстрирующая фразеологизм в переносном смысле и две маленькие картинки - в прямом смысле. Ребёнку нужно было понять, какая картинка соответствует, перенести в указанное поле и озвучить данное выражение. Если был сделан выбор неправильной картинки, то картинка не сдвигалась, а если верный – она переносилась.

Педагог давал образец описания к каждой теме, систематически представляя их детям. Мини-образец отличался краткостью, динамичностью, образностью, содержал информацию о каком-то интересном событии или случае. В результате использования этого приёма, дети получали пример краткого и яркого объекта (явления) действительности, представленного на интерактивной доске, знакомились с интересными фактами, проявляли познавательный интерес. Мини-образец помог детям перейти к освоению следующего вида рассказывания – творческого рассказа.

Нами было организовано рассматривание картин, просмотр мультимедийных презентаций, мультфильмов согласно лексической теме с использованием телевизора. Так при рассматривании репродукции картины Н. Осенева «Осень», мы обращали внимание детей на объекты и взаимосвязи между ними, побуждали описывать свои чувства, упражняли в составлении описательного рассказа с помощью модели. Мы предлагали детям использовать в речи устойчивые конструкции: На этой картине изображена.. (осень), впереди...(невысокий одинокий кустик), чуть дальше (деревья с золотистыми листьями), вдалеке (тёмные ели). Проводилась игра «Какая, какие, какое?» на активизацию словаря, дети называли приметы осени, сравнивали золотистую осеннюю листву с темно-зелёными елями, голубое солнечное небо с ненастьем. Обращали внимания на то, что в самом начале рассказа не следует перечислять все объекты, а называть их только во второй части. В третьей части рассказа-описания просили детей указать своё отношение к картине, рассказать, что они чувствуют с помощью игры «К нам пришёл волшебник», задействовав сенсорные анализаторы: прослушивали в аудиозаписи шум ветра, опадание и шуршание листвы. Подводя итог, просили выразительно, не спеша рассказать о солнце, небе, золотой листве, елях, земле.

Таким образом, к концу второго этапа дети с помощью педагога составляли связные повествовательные и описательные рассказы с опорой на модель и схемы, включая в свой рассказ прилагательные, обозначающие форму, цвет, величину, описание качеств предмета. Однако необходимо отметить, что в речи -описании встречался собирательный образ предмета со множеством характеристик.

На третьем этапе дидактические игры были направлены на развитие творческого вида рассказывания — рассказы из личного опыта (Приложение И). В начале года мы предлагали по алгоритму, изображённому на интерактивной доске, составить рассказ о коллективной деятельности «Как мы кормили птиц», «Наш веселый праздник Новый год», а концу года

некоторые дети смогли составить рассказ из личного опыта «Мамин помощник».

Дети придумывали рассказ, самостоятельно выбирая содержание, время, место действия. Работа на данном этапе включала в себя следующие приёмы: мини-образец рассказа, придумывание завершения рассказа, составление рассказа на предложенную тему по схеме.

Словесное творчество для воспитанников выражалось в таких формах, как сочинение рассказов, сказок, описаний, загадок, объяснений фразеологизмов. В дидактической игре «Если знаешь, продолжай» формировалось умение составлять рассказ вместе со взрослым по схеме на интерактивной доске. Педагог начинал фразу «Из жарких стран возвращаются», а ребёнок продолжал: «перелетные птицы». Педагог: «Первыми прилетают (скворцы), они спешат (занять скворечники), люди устанавливают скворечники (в парках, садах), птицы разбиваются на (пары, выют гнёзда, высиживают яйца), кормят (своих птенцов гусеницами), птенцы (подрастают)» и т.д.

В игре «Поезд» педагог сообщал детям, что они будут вагончиками, из которых состоит поезд. Войти в состав может тот, кто внимательно слушал предыдущий рассказ и может правильно его продолжить. Оказывая помощь детям, педагог повторял последнее слово, заостря внимание последующего рассказчика на сюжетной линии повествования. Рассказ записывался на магнитофон, прослушивался и затем обсуждался. В игре «Скажи по-другому» с использованием телевизора по картинке Богдану К. предлагалось объяснить выражение «золотые руки», Вове С. – «остаться с носом», Мише Х. – «хвост поджать».

Детям была предложена серия заданий на озвучивание мультфильмов и цикл заданий «Расскажи сказку на новый лад». Так в игре «Новые герои» мы перед детьми ставили игровую задачу: выиграть в игре, заработав как можно больше фишек. Дидактической задачей стало развитие творческой речевой активности при составлении описательных рассказов. В игре участвовало 6

детей. Педагог показывал с помощью мультимедийной презентации персонажей, которых можно использовать в рассказе, затем начинал дидактический рассказ, по ходу которого дети предлагали свой вариант персонажа и описывали его. Приведём пример рассказа: Давным-давно жил-был (Иван-царевич, какой был Иван-царевич?), прослышал он, что в тридесятом царстве живёт (царевна, какая была царевна?). Решил Иван-царевич, что обязательно должен с ней встретиться, отправился он в путь-дорогу. Повстречался ему на пути волшебный лес (какой был лес?). Въехал Иван-царевич в лес, там ему повстречался старичок-лесовичок (какой был старичок-лесовичок?). Старичок-лесовичок говорит: «Я тебе покажу путь-дорогу. Загадай мне три загадки про животных, и я тебе помогу». Дети составляли загадки -описания, старичок-лесовичок отгадывал загадки, Иван-царевич узнал дорогу. Далее педагог продолжал: «У дворца его ждала прекрасная царевна. Три дня и три ночи гости веселились на свадьбе у Иван-царевича и царевны. Они жили долго и счастливо». Нами обращалось внимание на интонационную и языковую выразительность в передаче высказывания. За каждое описание ребёнку выдавалась фишка, в конце игры фишки подсчитывались и определялся победитель. Чаще всего им оказывалась Катя Т.

При озвучивании мультфильмов, используя приём эмпатии, педагог помогал каждому ребёнку представить себя героем мультфильма с заданной характеристикой. При озвучивании мультфильма «Кто сказал мяу?», педагог давал задания детям озвучить происходящие события от лица разных героев (кошки, щенка, петуха, мышонка, пчелы, рыбы).

Работа по третьему направлению включала реализацию технологии взаимодействия педагогов и родителей в формировании связной монологической речи у детей 6–7 лет с ЗПР.

В качестве условий формирования связной монологической речи у детей 6–7 лет с ЗПР, является взаимодействие всех участников образовательного процесса, в том числе и родителей. Родители нередко

отстраняются от проблемы исправления различных речевых дефектов у детей в силу занятости и отсутствия необходимых знаний и умений.

В связи выше перечисленным, нами были поставлены следующие задачи: распространить среди родителей знания об особенностях речевого развития детей с ЗПР, повысить компетентность родителей посредством использования интерактивного оборудования, привлечь родителей к участию в коррекционном педагогическом процессе.

Нами был разработан перспективный план организации взаимодействия с родителями, который включал в себя серию консультаций, семинары-практикумы, мастер-классы и картотеки заданий. Серия консультаций узких специалистов «Пойми меня», «Вместе готовим ребёнка к школе», «Развиваем связную монологическую речь ребёнка», «Мамина школа» раскрывала особенности формирования речи у детей 6–7 лет с ЗПР, содержала тексты для чтения родителями дома и последующего пересказа детьми. Педагоги, устанавливая тесное сотрудничество с родителями, раскрывали перспективу развития ребёнка: расширение кругозора, преодоление коммуникативно-речевых проблем, развитие детской любознательности и познавательной активности, повышение уверенности ребенка.

С помощью мультимедийной презентации при проведении консультаций предлагались игры для развития связной монологической речи, при проведении семинаров-практикумов – рекомендации по развитию словарного запаса и грамматического строя, при проведении игр с детьми были предложены игры, систематизированные по лексическим темам. При проведении практикума «Пальчиковый игротренинг» родителям предлагалась картотека пальчиковых игр.

Картотеки заданий для совместного выполнения детьми и родителями включали описание дидактических игр, направленных на формирование представлений детей о структуре рассказов различных типов. На мастер-классах, семинарах мы знакомили родителей с приёмами взаимодействия с

детьми при выполнении заданий дома такими, как предъявление демонстрационного материала должно сопровождаться комментариями, всё лишнее, что может отвлечь ребёнка, должно быть скрыто от его глаз, необходимо давать ребёнку достаточное количество времени, не торопить его, а давать возможность выполнить все самому.

Издание малотиражной газеты «Светлячок» позволяло родителям познакомиться со значительными событиями из жизни детского сада, задать вопрос педагогам или узким специалистам, прочитать рассказы детей, записанные воспитателем о том, что они узнали, чему удивились, что ждут.

Содержание газеты разбито на основные рубрики: «Обучение и воспитание», «Здоровый ребёнок», «В кругу семьи», «Мы растём и учимся», «Конкурс!», «Искренне благодарим». В рубрике «Обучение и воспитание» размещены статьи узких специалистов и педагогов группы; материалы, освещающие вопросы о работе детского сада: адаптированная программа, новые технологии, инновационная деятельность. В рубрике «Здоровый ребёнок» помещены статьи по вопросам здоровьесберегающих технологий. В разделе «В кругу семьи» предлагались стихи, загадки, рассказы, игры, направленные на развитие всех сторон речи. В рубрике «Конкурс!» размещена информация о текущих конкурсах, в которых можно принять участие, опубликованы результаты участия в предыдущих конкурсах. В каждой рубрике представлена информация, подобранная в соответствии с запросами конкретных родителей группы. Стоит отметить, что газета выходит 1 раз в месяц в печатном и электронном вариантах.

Взаимодействие с родителями осуществлялось нами на основе деятельностного принципа. Главным для нас стало не столько передача готовых знаний, а организация такого взаимодействия между детьми и родителями, в результате которого дети сами узнают что - то новое. Мы побуждали родителей включаться в совместную деятельность с их детьми: ежедневное чтение художественной литературы, составление описательных рассказов, совместное рисование, изготовление книжек-самоделок, создание

фотоальбомов, оформление речевых газет. Нам было очень важно помочь родителям получить удовольствие от совместных игр, общения со своим ребенком.

Родители включались в выполнение совместно с ребёнком специальных заданий, в результате которых создавался новый речевой продукт. Так, например, в задании «Нарисуй сказку», мама Леры М. читала своей дочери сказку, а в это время девочка записывала её с помощью рисунков. Затем Лера М. рассказала зарисованную сказку в детском саду, а дети отгадали её название. В дальнейшем каждому из детей совместно с родителями было предложено изготовить серию последовательных картинок, по которым потом можно будет рассказать свою сказку. Этот материал был помещён в речевой центр и дети самостоятельно могли использовать все картинки для составления других сказок с другими персонажами.

Родителям предлагалось принять участие в подборе материалов, оформлении семейных творческих проектов, которые призваны были сплотить родителей, детей одной группы и педагогов. Как правило, проекты демонстрировались после защиты их ребёнком. Каждый должен рассказать, с кем он выполнял задание, составить рассказ из 3–4 предложений на тему проекта. Родители Феди Б., Сони С., Егора К. принимали участие в изготовлении книжек-самodelок на тему «Осень», родители Кати Т. помогли оформить альбом «Путешествие Снеговика». Таким образом, творческие проекты позволили расширить кругозор детей и взрослых, обогатить активный словарь детей, развить связную речь.

Сплочению родителей и педагогов в решении задач речевого развития способствовало совместное с родителями оформление групповых газет и фотоальбомов. Так, например, родители Богдана К. и Леры М. приняли участие в подборе материала для речевой газеты «Грамотей», в которой содержались задания «Составь предложения по картинке», «Сочиняем по подсказке». В рубрике «Положительный опыт семейного воспитания» родители Вовы С., Насти Г. представили свой опыт семейного чтения с

описанием любимых произведений своего ребёнка. В речевой газете «Зимушка – зима, до чего ж ты хороша!» родителям были предложены материалы для чтения детям дома, а также фотографии детей на прогулке с записанными родителями высказываниями детей о зимних развлечениях. Кроме того, согласно календарно-тематическому планированию родителям было предложено составить фотоальбомы на следующие темы: «Я и природа», «Я и животные», «Мои любимые праздники», «Мой любимый город Тольятти», «Моя любимая перелётная птица», «Профессия моей мамы». В апреле дети вместе с родителями составляли описательный рассказ на тему «Моя любимая перелётная птица». Особенно удачным получился рассказ у Леры М. Описание скворца было достаточно подробно, выделены признаки объекта, использовались элементарные средства выразительности.

Родители приносили фотоматериалы для создания презентаций на темы: «Мой любимый питомец», «Моя любимая игрушка», «Наша новогодняя ёлка», «Зимние забавы на прогулке», «Весенний букет». Итак, взаимодействие педагогов и родителей позволило установить партнёрские отношения с семьёй и объединить усилия по формированию связной монологической речи у детей 6–7 лет с ЗПР.

Исходя из вышесказанного, разработанная нами методика работы по формированию связной монологической речи у детей 6–7 лет с ЗПР, включала серию заданий с использованием интерактивного оборудования, направленных на освоение умений, необходимых для осознанного построения монологических высказываний: а также побуждала к активному взаимодействию всех участников коррекционного процесса.

2.3 Выявление эффективности методики формирования связной монологической речи у детей 6–7 лет с ЗПР посредством интерактивного оборудования

По окончании формирующего эксперимента был проведен контрольный срез с целью выявления динамики уровня сформированности связной монологической речи у детей 6–7 лет с ЗПР. В контрольном срезе диагностировались 12 детей подготовительной к школе группы. Анализ и обработка данных проводилась на основе использования следующих диагностических заданий:

- диагностическое задание «Пробы на понимание речи», направленное на выявление способности понимать логико-грамматических конструкции,
- диагностическое задание «Пересказ», направленное на выявление умения пересказывать адаптированный текст,
- диагностическое задание «Последовательные картинки», направленное на выявление умения составлять рассказ по серии последовательных картинок,
- диагностическое задание «Опиши по картинке», направленное на выявление умения составлять описательный рассказ,
- диагностическое задание «Составь рассказ по сюжетной картинке», направленное на выявление умения составлять рассказ по картине,
- диагностическое задание «Составь рассказ «Мой день в детском саду», направленное на выявление умения составлять рассказ из личного опыта.

Диагностическое задание 1 «Пробы на понимание речи»

При проведении обследования уровня объем принятия условия выполнения задания позволили констатировать следующие результаты.

Высокий уровень понимания логико-грамматических конструкции выявлен у одного ребёнка (9%). Катя Т. понимала, принимала задание, слушала внимательно, повторяла условия выполнения задания, безошибочно, уверенно соотносила все фразы после первого предъявления. Катя Т. «Я уже выполняла такие задания».

У 58% детей (Алёша С., Вова С., Богдан К., Лера М., Полина Т., Соня С., Миша Х.) способность понимания логико-

грамматических конструкции выявлена на среднем уровне. Дети условия слушали невнимательно, отвлекались, требовалось повторение условия выполнения задания. Условие выполнения задания принимали частично. Допускали единичные ошибки в понимании пассивных единичных конструкций. Часто дети, не дослушав условия выполнения задания до конца, приступили к его выполнению. Миша Х.: «Я устал слушать».

У 33 % детей (Егор К., Настя Г., Стёпа Б., Федя Б.) – объем принятия условий выполнения задания на низком уровне.

Дети условия задания не понимают, не принимают. Инструкцию слушают невнимательно. Повторения условия задания, и разъяснения не просят. Дети допускали ошибки в понимании обратимых активных и пассивных конструкциях. Требовалось повторное объяснение для Насти Г., Стёпы Б. Стёпы Б.: «Не знаю, как надо делать».

Таким образом, были получены следующие количественные результаты, представленные на рисунке 8.

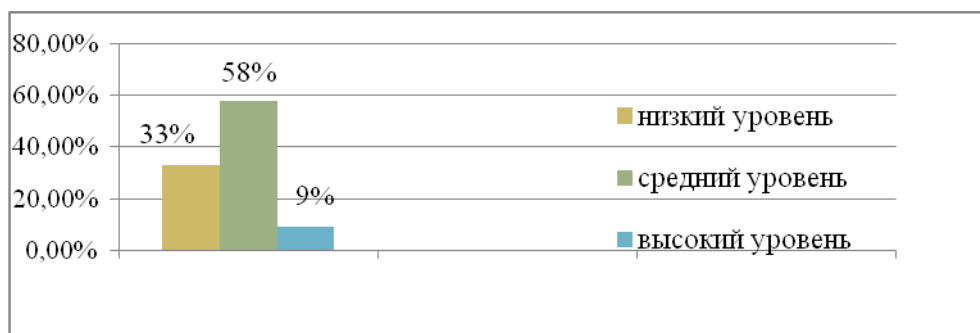


Рисунок 8 – Количественные результаты диагностического задания
«Пробы на понимание речи»

Диагностическое задание 2 «Пересказ».

При проведении обследования умения пересказывать адаптированный текст были получены следующие результаты.

Высокий уровень умения пересказывать адаптированный текст был выявлен у 17% (2 детей). Алёша С. и Катя Т. составляли рассказ полностью соответствующий изображенной ситуации. В рассказе имелись все основные смысловые звенья, которые воспроизводились в правильной

последовательности. Рассказ характеризовался смысловой целостностью; определены временные, причинно-следственные связи между событиями.

У 66 % детей (Вова С., Богдан К., Егор К. , Лера М., Соня С., Стёпа Б., Полина Т., Миша Х.) выявлено умение пересказывать адаптированный текст на среднем уровне. Богдан К. воспроизводил все основные смысловые звенья в правильной последовательности, только иногда допускал частичные пропуски деталей ситуации. Миша Х. и Стёпа Б. составляли рассказ, в котором связующие звенья представлены эпизодически. Предложения использовались простые. Соня С. составляла пересказ при помощи наводящих вопросов. Педагог акцентировал внимание на элементах сюжета при помощи картинок.

У 17% детей (Настя Г., Федя Б.) выявилось умение пересказывать адаптированный текст на низком уровне. Федя Б. составлял рассказ преимущественно из неправильных предложений с искажением смысла, с пропуском более трёх смысловых звеньев. У Насти Г. наблюдалось отсутствие смысловой целостности. Девочка заменяла рассказ краткими ответами по отдельным вопросам.

Таким образом, были получены следующие количественные результаты, представленные на рисунке 9.

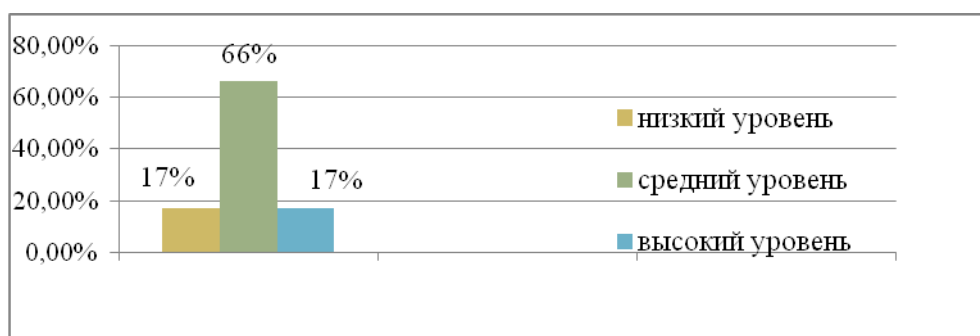


Рисунок 9 – Количественные результаты диагностического задания «Пересказ»

При выполнении диагностического задания 3 «Последовательные картинки» были получены следующие результаты. На высоком уровне умение составлять повествовательный рассказ по серии картинок выявлено у

2 детей (17%). Катя Т. и Лера М. самостоятельно располагали картинки и составляли рассказ, который грамматически правильно оформлен, характеризовался смысловой целостностью, связностью, развернутостью.

У 58 % детей (Алёша С., Вова С., Егор К., Богдан К., Настя Г., Соня С., Миша Х.) умение составлять повествовательный рассказ по серии картинок выявлено на среднем уровне.

Богдан К., Егор К., Вова С. установили правильную логику в последовательности событий, их рассказ стал полнее, чем на этапе констатирующего эксперимента, но все еще требовалась помощь педагога в виде наводящих вопросов. Рассказы Сони С. и Насти Г. отличались краткостью, состояли из нескольких предложений по количеству картинок, смысловые звенья располагались в них линейно.

У 25 % детей (Полина Т., Федя Б., Стёпа Б.) – умение составлять повествовательный рассказ по серии картинок выявлено на низком уровне. Дети испытывали трудности в выявлении логики протекания событий. С помощью педагога Федя Б. смог определить, какая картинка первая, но остальные картинки он подбирал в случайном порядке. Деятельность Полины Т., Степы Б. свелась к перечислению ярких, эмоциональных событий. Дети постоянно отвлекались, были рассеяны и вовлекались в беседу с экспериментатором.

Таким образом, были получены следующие количественные результаты, представленные на рисунке 10.

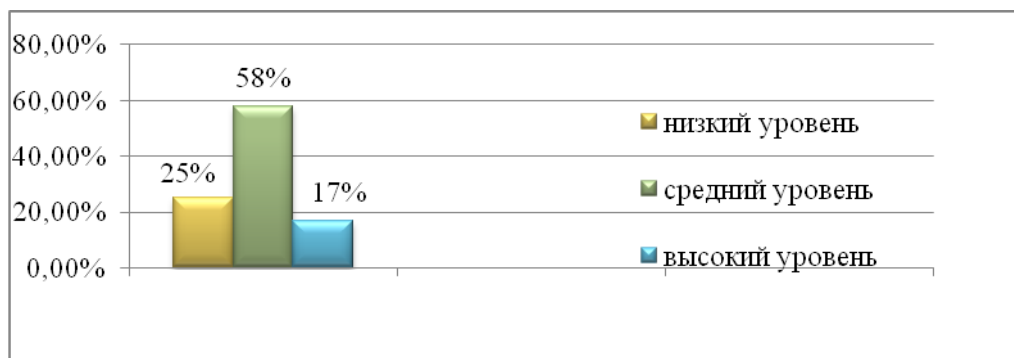


Рисунок 10 – Количественные результаты диагностического задания «Последовательные картинки»

Диагностическое задание 4 «Опиши по картинке».

В результате анализа результатов умение составлять описательный рассказ по картинке на высоком уровне выявлено у 17% детей. Лера М. самостоятельно составляла грамматически правильно оформленный рассказ, который характеризовался смысловой целостностью, связностью, развернутостью, мальчик перечислял внешние и внутренние признаки предмета.

У 67% детей (Алёша С., Богдан К., Вова С., Катя Т., Соня С., Миша Х., Егор К., Полина Т.) умение составлять описательный рассказ выявлено на среднем уровне.

Дети называли объект речи, выдерживали элементарную логику описания, называли внешние признаки (качества и свойства), но только с помощью побуждающих и наводящих вопросов - внутренние признаки (целевое назначение и функцию предмета). Также не отмечалась логически обусловленная последовательность рассказа-описания, наблюдалось простое перечисление отдельных признаков и деталей предмета. Богдан К. составлял рассказ с нарушениями логической последовательности в описании признаков.

Изменилось количество прилагательных, которое употребляли дети при выполнении задания. Так, например, на констатирующем этапе эксперимента они употребляли шесть видов, а на контрольном этапе – одиннадцать. Появились прилагательные, которые обозначают материал (шерстяной, деревянная, стеклянная), а также прилагательные «разные», «всякие». При описании белочки Катя Т. допускала меньше ошибок.

Катя Т.: «Белочка коричневая с белым. И ушки. И пушистая. И нос. И ушки. Орешки ест белочка. Белочка красивая».

Несомненно, что способствовали таким изменениями занятия, направленные на развитие словаря прилагательных, дидактические игры на интерактивной доске «Какой, какие», «Опиши предмет», «Назови пять», «Отгадай-ка».

Однако в целом, можно сделать вывод, что у детей с ЗПР даже после целенаправленного обучения, наблюдается значительное расхождение между величиной активного и пассивного словаря.

У 25 % детей (Стёпа Б., Федя Б., Настя Г.) умение составлять повествовательный рассказ по серии картинок выявлено на низком уровне.

Стёпы Б., как и на констатирующем этапе, не смог назвать объект речи, перечислял малое количество признаков из двух групп попеременно, осуществлял переход к повествовательному высказыванию. Не справился с описанием как внешних, так и внутренних признаков.

Таким образом, были получены следующие количественные результаты, представленные на рисунке 11.

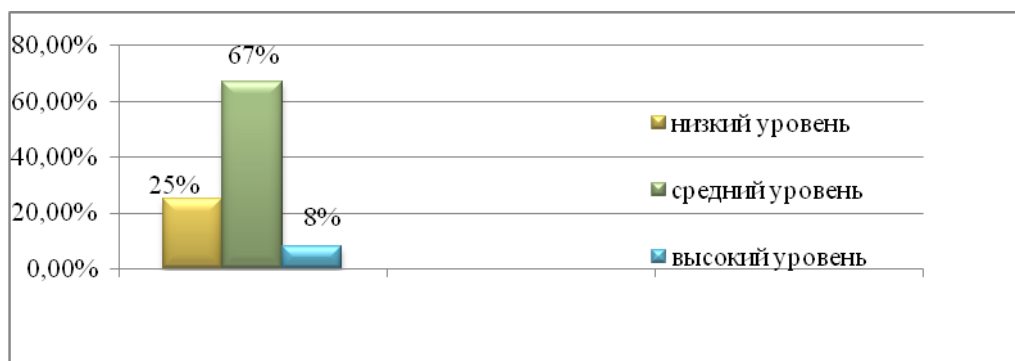


Рисунок 11 – Количественные результаты диагностического задания «Опиши по картинке»

При выполнении диагностического задания 5 «Составление рассказа по сюжетной картинке» у детей высокий уровень выявлен у Алёши С. и Кати Т. (17%). Дети понимали сюжет картинки и самостоятельно составляли рассказ, который был грамматически правильно оформлен, характеризовался смысловой целостностью, связностью, развернутостью.

У 58 % детей (Богдан К., Катя Т., Полина Т., Соня С., Миша Х., Егор К.) – умение составлять рассказ по сюжетной картинке выявлено на среднем уровне. Дети перечисляли объекты, изображённые на картинке. Использовали трёхчленную синтаксическую конструкцию, в рассказах наблюдалась ситуативность. Некоторые дети продолжали допускать ошибки

в порядке слов в предложении, ставили глагол или прилагательное в конец предложения.

У 25 % детей (Вова С., Стёпа Б., Федя Б.) – умение составлять рассказ по сюжетной картинке выявлен на низком уровне.

Стёпа Б.: «Тут (показывает) мама. Поливает ... лейкой. Тут (показывает) мальчик и папа. Тут такая девочка сидит».

У Насти Г. рассказ характеризовался большим объёмом в связи с большим количеством повторов, соскальзыванием на побочные темы. Федя Б. и Стёпа Б. даже при максимальной помощи педагога не смогли организовать программу высказывания.

Таким образом, были получены следующие количественные результаты, представленные на рисунке 12.

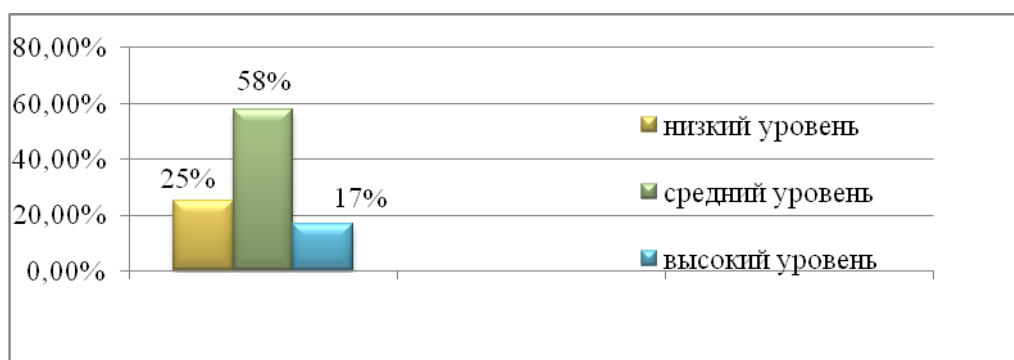


Рисунок 12 – Количественные результаты диагностического задания «Составление рассказа по сюжетной картинке».

При выполнении диагностического задания 6 «Мой день в детском саду» высокий уровень продемонстрировали 17% детей (Катя Т., Лера М.).

После составления рассказа по отдельному фрагменту, вопрос – задание повторялся и предлагалось рассказать по другому фрагменту.

Дети самостоятельно составляли рассказ, который грамматически правильно оформлен, характеризовался смысловой целостностью, связностью, развернутостью.

У 66 % детей (Алёша С., Богдан К., Вова С., Егор К., Соня С., Стёпа Б., Полина Т., Миша Х.) умение составлять рассказ из личного опыта выявлено на среднем уровне. Дети, не закончив одной темы, переключались на другую,

которая ассоциативно связана с первой по какому – либо признаку. Дети объединяли две и более разнородные подтемы, однако связи подтем между собой не наблюдалось, что вело к потере связности высказывания.

У 17 % детей (Настя Г., Федя Б.) – умение составлять рассказ из личного опыта выявлено на низком уровне.

Дети воспроизводили отдельные предложения, не связанные между собой единой темой, перечисляли отдельные действия, входящие в состав различных ситуаций. На просьбу придумать название своему рассказу, отвечали заголовком из знакомых ситуаций: «Детский сад».

Настя Г. подменяла создание собственного замысла припоминанием знакомого сюжета, готовых заученных образцов.

Федя Б.: «Я сегодня пришёл в садик. У меня есть машина. Ещё есть мяч, кубики... играть можно. Я пришёл... играл, пошёл гулять, кушал».

Повторение задания на придумывание ситуации, случая, который произошёл с ребёнком, не вносил изменений в процесс создания рассказа.

Таким образом, были получены следующие количественные результаты, представленные на рисунке 13.

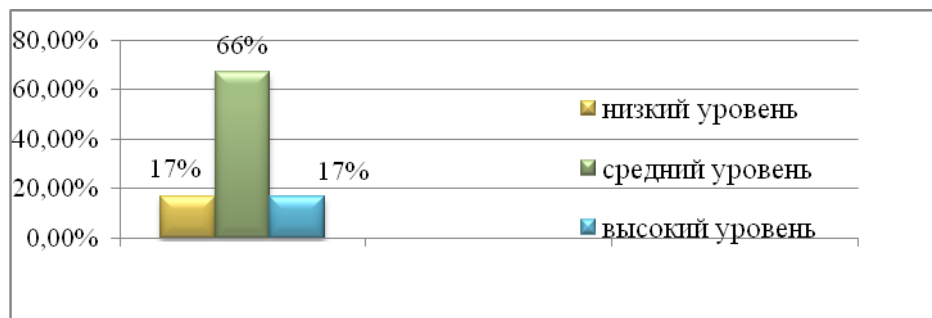


Рисунок 13 – Количественные результаты диагностического задания «Мой день в детском саду».

До формирующего эксперимента речь детей отличалась однообразием, отсутствием чёткости в высказываниях, наличием большого количества простых нераспространенных предложений, неточных выражений. Дети с трудом выделяли существенное, излагали свои мысли, пользуясь бедным словарём, часто дополняя речь мимикой и жестами.

В большинстве описательных рассказах детей на констатирующем этапе мало встречалось красочных эпитетов, дети перечисляли признаки предмета, без проявления своего отношения к объекту описания. Рассмотрение картин позволило дошкольникам познать малодоступные стороны жизни.

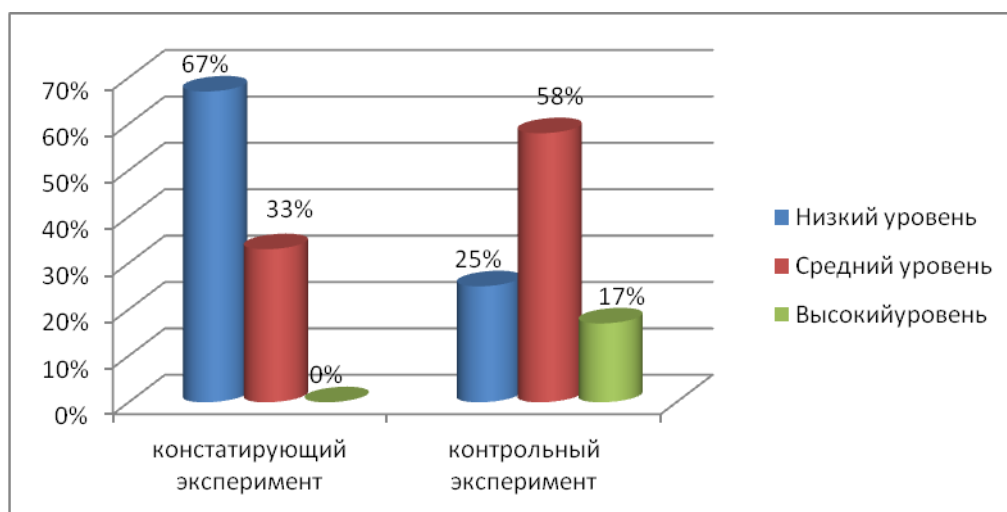


Рисунок 14 - Сравнительная гистограмма уровня сформированности связной монологической речи у детей 6-7 лет с ЗПР

Таким образом, анализируя результаты контрольного этапа исследования, можно сделать вывод, что полученные показатели выше, чем на констатирующем этапе (Приложение К). Низкий уровень сформированности у детей 6-7 лет с ЗПР связной монологической речи выявлен у 3 детей и составил 25 %, в то время как на констатирующем этапе он был у 8 детей и составил 67%. Средний уровень выявлен у 7 детей (58%), а на констатирующем этапе наблюдался у 4 детей (33%). Высокий уровень был выявлен у 2 детей (17%), а на констатирующем этапе не наблюдался. Эти результаты доказывают эффективность проведенного формирующего эксперимента (рисунок 14).

Выводы по второй главе

Во второй главе – опытно-экспериментальное исследование формирования связной монологической речи у детей 6–7 лет с ЗПР посредством интерактивного оборудования изложены материалы организации экспериментальной работы, ее ход и полученные результаты. Цель констатирующего эксперимента: определить комплекс диагностических методик и выявить уровень сформированности связной монологической речи у детей 6–7 лет с ЗПР.

Анализ результатов констатирующего эксперимента позволил выделить следующие результаты: в процессе выполнения заданий дети были рассеяны, отвлекались, делали ошибки, испытывали значительные затруднения при пересказе, воплощения замысла собственных описательных и повествовательных высказываний, не оценивали результат своей деятельности.

Исходя из результатов констатирующего эксперимента, мы пришли к выводу, что необходимо проводить специально организованную работу с детьми по формированию связной монологической речи у детей 6–7 лет с ЗПР

Цель формирующего эксперимента – разработать и экспериментально проверить методику формирования связной монологической речи у детей 6–7 лет с ЗПР посредством интерактивного оборудования.

Анализ общих результатов контрольного среза демонстрирует положительную динамику в показателях детей 6–7 лет с ЗПР. Данный факт позволяет сделать вывод об эффективности разработанной нами методики формирования связной монологической речи у 6–7 лет с ЗПР посредством интерактивного оборудования.

Заключение

1. Анализ психолого-педагогической литературы показал, что проблема формирования связной монологической речи у детей 6–7 с ЗПР посредством интерактивного оборудования актуальна. Значимость данной проблемы обуславливается отсутствием системы применения интерактивного оборудования в коррекционной работе и недостаточным методическим обеспечением организации работы по формированию связной монологической речи у детей 6–7 с ЗПР посредством интерактивного оборудования.

2. Выделены критерии, показатели и уровни сформированности связной монологической речи у детей 6–7 лет с ЗПР, на основании которых был проведен констатирующий эксперимент.

3. Нами установлено и экспериментально проверено, что формирование связной монологической речи у детей 6–7 лет с ЗПР возможно если:

- под интерактивным оборудованием мы рассматриваем совокупность инновационных устройств, позволяющих отображать, записывать, анализировать информацию, и создающих интерактивную среду.

- разработана методика формирования связной монологической речи у детей 6–7 лет с ЗПР посредством интерактивного оборудования;

- реализована технология взаимодействия педагогов и родителей в формировании связной монологической речи у детей 6–7 лет с ЗПР.

4. В результате проведённой работы отмечено повышение уровня сформированности связной монологической речи у детей 6–7 лет с ЗПР: количество детей с высоким уровнем повысилось на 17%, со средним уровнем – на 25%, а количество детей с низким уровнем снизилось на 42%. С низкого на средний уровень перешли 5 детей, со среднего на высокий уровень – 2 детей.

Проведённым экспериментом доказано, что использование интерактивного оборудования положительно влияет на уровень сформированности связной монологической речи у детей 6–7 лет с ЗПР.

Работа по формированию связной монологической речи у детей 6–7 с ЗПР строилась нами на основе освоения детьми умений необходимых для осознанного построения монологических высказываний. Разработанная методика формирования связной монологической речи у детей 6–7 с ЗПР посредством интерактивного оборудования способствовала формированию у детей умений составлять повествовательные и описательные высказывания, творческие рассказы. Благодаря взаимодействию педагогов и родителей у детей формировались представления о времени и пространстве, о связи человека с природой и с предметным миром.

Данные, полученные в ходе теоретической и практической части исследования, подтвердили правильность выдвинутой гипотезы и правомерность вынесенных на защиту положений.

Выполненное исследование не исчерпывает всех аспектов проблемы, но существенно дополняет разделы изучения формирования связной монологической речи у детей 6–7 лет с ЗПР посредством интерактивного оборудования и открывает перспективы для дальнейших исследований данной проблемы.

Список использованной литературы

1. Федеральный закон «Об образовании РФ» № 273 – ФЗ [Текст] : офиц. текст. – М. : Проспект, 2013. – 160 с.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Текст] : офиц. текст. / утвержден приказом Мин. обр. и науки РФ № 1155 от 17.10.2013. – М. – 29 с.
3. Алексеева, М.А. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников [Текст] : учеб. пособие для студ. высших и сред. пед. учеб. завед. / М.А. Алексеева, В.И. Яшина. – М. : Академия, 2006. – 400 с.
4. Аствацатуров, Г.О. Дизайн мультимедийного урока [Текст] / Г.О. Аствацатуров. – Волгоград : Учитель, 2009. – 133 с.
5. Бартошевич, Т.И. Играем словами [Текст] : пособие для воспитателей по речевому развитию детей с использованием интерактивной доски / Т.И. Бартошевич, Н.А. Ерыкова. – Тольятти. : Форум, 2014. – 104 с.
6. Борякова, Н.Ю. Ступеньки развития. Ранняя диагностика и коррекция задержки психического развития у детей [Текст] : учебно-методическое пособие / Н.Ю. Борякова. – М. : Гном-Пресс, 2002. – 64 с.
7. Борякова, Н.Ю. Педагогические системы обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии [Текст] : учебно-методическое пособие / Н.Ю. Борякова. – М. : Астрель, 2008. – 113с.
8. Воробьева, В.К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи [Текст] : учебное пособие / В.К. Воробьева. – М. : Астрель, 2005. – 158 с.
9. Главатских, Е.Е. Информационно - коммуникативные технологии и их роль в образовательном процессе [Текст] / Е.Е. Главатских // Инновационные педагогические технологии в учебно-воспитательном процессе современного учебного учреждения : материалы междунар. заочной науч.-практ. конференции / под ред. И.В. Романовой. – Чебоксары : ЦДИП «INet», 2014. – 232 с.

10. Глозман, Ж.М. Нейропсихологическая диагностика в дошкольном возрасте [Текст] : учебное пособие / Ж.М. Глозман, А.Ю. Потанина, А.Е. Соболева. – М. : Астрель, 2005. – 158 с.
11. Гризик, Т.И. Развитие речи детей 6-7 лет [Текст] / Т.И. Гризик. – М. : Просвещение, 2007. – 236 с.
12. Гуськова, А.А. Мультфильмы в детском саду [Текст] : логопедические занятия по лексическим темам для детей 5-7 лет / А.А. Гуськова. – М. :ТЦ Сфера, 2010. – 176 с.
13. Деревянкина, Н.А. Психологические особенности дошкольников с ЗПР [Текст] : учебно-методическое пособие / Н.А. Деревянкина. – Я-ль: Изд – во ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 2003. – 77 с.
14. Диагностика психофизических процессов и речевого развития детей 6-7 лет [Текст] / О.А. Романович, Е.П. Кольцова. – М. : Владос, 2014. –127 с.
15. Дошкольная педагогика с основами методики воспитания и обучения [Текст] : учебник для вузов / под ред. А.Г. Гогоберидзе, О.В. Солнцева. – СПб. : Питер, 2013. – 464 с.
16. Иванова, Т.Б. Диагностика нарушений в развитии детей с ЗПР [Текст] / Т.Б. Иванова, В.А. Илюхина, М.А. Кошулько. – СПб.: Детство-Пресс, 2011. – 112 с.
17. Инновационная деятельность в специальном (коррекционном) образовательном учреждении [Текст] : сборник материалов / Под ред. Г.В. Яковлевой. – Челябинск : Цицеро, 2012. – 75 с.
18. Информационные и коммуникационные технологии в образовании: учебно-методическое пособие [Текст] / И.В. Роберт, С.В. Панюкова, А.А. Кузнецов, А.Ю. Кравцова. – М. : Дрофа, 2008. – 312 с.
19. Карабанова, О.А. Организация развивающей предметно-пространственной среды в соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования : методические рекомендации для педагогических работников дошкольных образовательных организаций и родителей детей дошкольного возраста [Текст] / О.А.

Карабанова, Э.Ф. Алиева, О.Р. Радионова, П.Д. Рабинович, Е.М. Марич. – М. : Федеральный институт развития образования, 2014. – 96 с.

20. Кондратьева, С.Ю. Коррекционно-игровые занятия в работе с дошкольниками с ЗПР [Текст] / С.Ю. Кондратьева, О.Е. Агапутова. – СПб. : Детство-Пресс, 2008. – 176 с.

21. Кондратьева, И.Н. Mímio : интерактив на маркерной доске [Текст] : методическое пособие / И.Н. Кондратьева, Д.Д.Рубашкин. – М. : ИНТ, 2010. – 118 с.

22. Коненкова, И.Д. Обследование речи дошкольников с ЗПР [Текст] / И.Д. Коненкова. – М. : Гном и Д, 2003. – 80 с.

23. Коноваленко, С.В. Развитие психо-физиологической базы у детей дошкольного возраста с нарушением в развитии / С.В. Коноваленко, М.И. Кременецкая. – СПб. : Детство-Пресс, 2012. – 112 с.

24. Коноваленко, В.В. Формирование связной речи и развитие логического мышления у детей старшего дошкольного возраста с ОНР [Текст] / В.В. Коноваленко, С.В. Коноваленко. – М. : Гном и Д, 2003. – 48 с.

25. Комарова, И.И. Информационно-коммуникационные технологии в дошкольном образовании / Под ред. И.И. Комаровой. – М. :Мозаика-Синтез, 2013. – 192 с.

26. Копица, Е.С. Использование интерактивного оборудования и специализированного программного обеспечения в образовательном пространстве детского сада [Текст] / Е.С. Копица, О.В. Белоконева, Т.Г. Златокрылец // Инновационные педагогические технологии в учебно-воспитательном процессе современного учебного учреждения : материалы междунар. заочной науч.-практ. конференции / под ред. И.В. Романовой. – Чебоксары : ЦДИП «INet», 2014. – 232 с.

27. Красильникова, Л.В. Развитие речевой активности детей 6-7 лет [Текст] : учебно-методическое пособие / Л.В. Красильникова. – М. : ТЦ Сфера, 2010. – 128 с.

28. Кочегарова, Л.В. Средства дистанционных технологий на различных этапах научно-методического сопровождения развития ИКТ-компетентности педагога [Текст] // Информационные технологии в науке и образовании: материалы Междунар. науч.-практ. интернет-конференции, октябрь 2008 г. – март 2009 г., III Всерос. семинара «Применение MOODLE в сетевом обучении», 1–3 апреля 2009 г. (Железноводск) / редкол.: А. Э. Попова [и др.]. – Шахты : ГОУ ВПО ЮРГУС, 2009. – 263 с.

29. Лалаева, Р.И. Нарушения речи и их коррекция у детей с ЗПР [Текст] : учебное пособие / Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова, С.В. Зорина. – М. : Владос, 2006. – 304 с.

30. Логопедия [Текст] / Под ред. Л.С. Волковой. – М. : Владос, 2003. – 678 с.

31. Маркова, Л.С. Организация коррекционно-развивающего обучения дошкольников с ЗПР [Текст] : практическое пособие / Л.С. Маркова. – М. : АРКТИ, 2002. – 187 с.

32. Морозова, И.А. Занятия по развитию речи в специальном детском саду [Текст] / И.А. Морозова. – М. : Владос, 2006. – 246 с.

33. Недорезова, Н.А. Ребёнок в мире слов: практическое руководство по реализации технологии обогащения лексического запаса детей дошкольного возраста [Текст] / Н.А. Недорезова, Е.М. Красильникова / Под ред. С. Е. Анфисовой. – Тольятти : Кассандра, 2012. – 103 с.

34. Нищева, Н.В. Серии картинок для обучения дошкольников рассказыванию [Текст] / Н.В. Нищева. – СПб. : Детство - Пресс. 2014. – 46 с.

35. Нищева, Н.В. Родителям о речи ребёнка [Текст] / Н.В. Нищева. – СПб. : Детство - Пресс. 2012. – 12 с.

36. Нищева, Н.В. Формирование навыка пересказа у детей дошкольного возраста. Образовательные ситуации на основе русских народных сказок [Текст] / Н.В. Нищева. – СПб. : Детство - Пресс. 2014. – 72 с.

37. Основы теории речи [Текст] : учеб. пособие для студентов пед. вузов / М.Р. Львов. – М. : Академия, 2000. – 245 с.

38. Павлова, Н.А. Эффективность использования информационно – коммуникативных технологий в работе с родителями в дошкольных учреждениях [Текст] / Н.А. Павлова // Инновационные педагогические технологии в учебно-воспитательном процессе современного учебного учреждения : материалы междунар. заочной науч.-практ. конференции / под ред. И.В. Романовой. – Чебоксары : ЦДИП «INet», 2014. – 232 с.

39. Примерная адаптированная основная образовательная программа для детей с тяжёлыми нарушениями речи (общим недоразвитием речи) с 3-7 лет / Н.В. Нищеева. – СПб. : Детство - Пресс, 2015. – 245 с.

40. Психологическая помощь родителям в воспитании детей с трудностями в развитии [Текст] : учебное пособие / под ред. Е.А.Савиной. – М. : Владос, 2006. – 298 с.

41. Пятница, Т.В. По секрету всему свету расскажу. Развитие связной речи у детей дошкольного возраста [Текст] : пособие для педагогов / Т.В. Пятница, Т.И. Прончак. – Мозырь : Белый Ветер, 2013. – 72 с.

42. Рахманова, Н.П. Использование интерактивной доски в речевом развитии дошкольников [Текст] : практическое руководство / Н.П. Рахманова, Т.И. Бартошевич, Н.Ю. Каракозова. – Тольятти: Кассандра, 2013. – 174 с.

43. Ревнивцева, Р.М. Информационно-коммуникационные технологии в дошкольном образовательном учреждении [Текст] / Р.М. Ревнивцева // Педагогика: традиции и инновации: материалы II междунар. науч. конф. (г. Челябинск, октябрь 2012 г.). – Челябинск : Два комсомольца, 2012. – С. 67–69.

44. Рудик, О.С. С детьми играем – речь развиваем [Текст] : учебно-методическое пособие / О.С.Рудик. – М. : ТЦ Сфера, 2013. – 176 с.

45. Сердобольская, Н.З. Использование новых нетрадиционных форм работы с семьями старших дошкольников с ЗПР для развития связной речи и мелкой моторики [Текст] / Н.З. Сердобольская // Современные тенденции развития науки и технологий : материалы VIII Международной (заочной)

научно-практической конференции / под ред. И.В. Романовой. – Белгород: ЦДИП «INet», 2015. – 232 с.

46. Сердобольская, Н.З. Теоретические аспекты формирования связной монологической речи у детей 6-7 лет с ЗПР [Текст] / Н.З. Сердобольская // Современное образование: проблемы и тенденции развития : материалы в III Международной заочной научно-практической конференции / под ред. А.В. Степанова. – Чебоксары : ИП Артемьева Е.М., 2014. – 751 с.

47. Соколова, Е.В. Психология детей с задержкой психологического развития [Текст] : учебное пособие / Е.В. Соколова. – М. : ТЦ Сфера, 2009. – 320 с.

48. Стребелева, Е.А. Воспитание и воспитание детей дошкольного возраста с нарушением интеллекта [Текст] : учебник для студентов вузов / Е.А. Стребелева. – М. : Парадигма, 2012. – 256 с.

49. Стародубова, Н.А. Теория и методика развития речи дошкольников [Текст] : учеб. пособие для студ. учреждений высш. проф. образования / Н.А. Стародубова. – М. : Академия, 2012. – 256 с.

50. Ушакова, О.С. Развитие речи детей 6-7 лет [Текст] / О.С. Ушакова. – М. : Вентана-Граф, – 2011. – 287 с.

51. Филичева, Т.Б. Воспитание и обучение детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / Т.Б. Филичева, Т.В. Туманова, Г. В. Чиркина. – М. : Дрофа, – 2009. – 192 с.

52. Фролов, И.Н. Методология применения современных технических средств обучения [Текст] : учебно-методическое пособие / И.Н. Фролов, А.И. Егоров. – М. : Академия Естествознания, 2008. – 277 с.

53. Шевченко, С.Г. Подготовка к школе детей с ЗПР [Текст] / С.Г. Шевченко. – М. : Школьная пресса, 2004. – 184 с.

54. Шлыкова, О.В. Культура мультимедиа [Текст] / О.В. Шлыкова. М. : 2004. – 415 с.

55. Борякова, Н.Ю. Психологические особенности дошкольников с ЗПР [Текст] / Н.Ю. Борякова // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2004. – № 1. – С. 10–17.
56. Бурухина, А.Ф. Мультфильмы в воспитательно-образовательной работе с детьми [Текст] / А.Ф. Бурухина // Воспитатель дошкольного образовательного учреждения – 2012. – № 10. – С. 60–71.
57. Гончарова, В.А. Особенности лексикона дошкольников с речевой патологией и с ЗПР [Текст] / В.А. Гончарова // Логопед в детском саду. – 2008. — № 1(26). – С. 9.
58. Жаренкова, Г.И. Действия детей с ЗПР по образцу и словесной инструкции [Текст] / Г.И. Жаренкова // Дефектология. – 1972. – № 4. – С. 21.
59. Кондратьева, С.Ю. Комплексные игровые занятия для детей дошкольного возраста с ЗПР [Текст] / С.Ю. Кондратьева // Дошкольная педагогика. – 2006. — № 5(32). – С. 40.
60. Коптюг, Н. Обучи себя (создаём пособие с помощью программы Power Point) [Текст] / Н. Коптюг // ИКТ в образовании. – 2008. – № 4. – С. 21–28.
61. Макарова, Л.В. Компьютер в ДОУ: вопросы охраны здоровья [Текст] / Л.В. Макарова // Управление дошкольным образовательным учреждением. – 2011. – № 9. – С. 74–80.
62. Омельченко Л.В. Использование приемов мнемотехники в развитии связной речи [Текст] / Л.В. Омельченко // Логопед. – 2008. – № 4. – С. 102.
63. Приезжая, М.Н. Интерактивная доска – эффективный инструмент обучения дошкольников [Текст] / М.Н. Приезжая // Справочник старшего воспитателя. – 2012. – № 2. – С. 79.
64. Приезжая, М.Н. Приёмы создания интерактивных ресурсов для детского сада [Текст] / М.Н. Приезжая // Справочник старшего воспитателя. – 2012. – № 3. – С. 28–29.

65. Роберт, И.В. Теоретические основы информатизации образования в современных условиях информационного общества массовой глобальной коммуникации [Текст] / И.В. Роберт // Информатика и образование. – 2008. – № 5. – С. 7–10.

66. Роберт, И.В. Теоретические основы информатизации образования в современных условиях информационного общества массовой глобальной коммуникации [Текст] / И.В. Роберт // Информатика и образование. – 2008. – № 6. – С. 12–18.

67. Сидорчук, Т.А. Обучение старших дошкольников составлению связных текстов [Текст] / Т.А. Сидорчук, О.Н. Синдяева // Управление ДОУ. – 2007. – № 6. – 207 с.

68. Степанова, С.В. Использование ИКТ в организованной образовательной деятельности детей [Текст] / С.В. Степанова, С.А. Зубкова // Справочник старшего воспитателя. – 2012. – № 7. – С. 50–52.

Приложение А

Список детей, участвующих в экспериментальной работе

Фамилия, имя ребенка	Возраст	Диагноз
Алёша С.	6,7	ЗПР
Богдан К.	6,4	ЗПР
Вова С.	6,2	ЗПР
Егор К.	6,6	ЗПР
Катя Т.	6,8	ЗПР
Лера М.	6,9	ЗПР
Настя Г.	6,6	ЗПР
Полина Т.	6,8	ЗПР
Соня С.	6,4	ЗПР
Стёпа Б.	6,0	Выраженная ЗПР
Миша Х.	6,1	ЗПР
Федя Б.	6,4	Выраженная ЗПР

Приложение Б

Протокол обследования детей на констатирующем этапе

Ф.И. ребенка	Диагностические задания						Кол-во баллов	Уровень
	№1	№2	№3	№4	№5	№6		
Алёша С.	1	2	2	2	2	2	11	средний
Богдан К.	2	1	2	2	1	1	11	средний
Вова С.	2	2	1	1	1	1	8	низкий
Егор К.	1	2	1	1	1	1	7	низкий
Катя Т.	2	2	2	2	2	2	12	средний
Лера М.	2	2	2	2	2	2	12	средний
Настя Г.	1	1	1	1	2	1	7	низкий
Полина Т.	1	2	1	1	2	2	8	низкий
Соня С.	1	1	1	1	1	1	6	низкий
Стёпа Б.	1	2	1	1	1	1	7	низкий
Миша Х.	2	2	1	1	2	1	9	низкий
Федя Б.	1	1	1	1	1	1	6	низкий

Приложение В

Таблица В.1 - Этапы работы по формированию связной монологической речи у детей 6-7 лет с ЗПР

1 этап - формирование первоначальных представлений о структуре текста определённого типа	2 этап - самостоятельное составление детьми связных высказываний	3 этап - составление творческих связных высказываний определённого типа
Цель: сформировать у детей представление о структуре текстов различного типа на основе действий моделирования. Задачи: 1. Сформировать первоначальные представления о структуре текста определённого типа. 2. Сформировать у детей умение понимать модели для составления рассказов различного типа. 3. Развивать действия программирования высказываний различных типов с моделью высказывания. 4. Развивать мотивационную основу речевой деятельности.	Цель: формировать у детей умение программирования своего высказывания во внешнеречевой форме с опорой на модель. Задачи: 1. Закреплять обобщенные представления о структуре высказываний различных типов. 2. Побуждать к активному использованию лексико-грамматических умений в оформлении высказывания. 3. Расширять мотивационную основу речи.	Цель: формировать у детей умение программирования своего высказывания во внутреннем плане через преобразование обобщенных представлений о структуре высказывания. Задачи: 1. Обогащать мотивационную основу речи. 2. Упражнять в самостоятельном выполнении действий программирования повествовательного творческого высказывания.
1. Цикл бесед «Кто больше увидит и назовёт» Цель: накопление представлений об окружающих объектах и словаря признаков. 2. Серия заданий «Нарисуем модель». Цель: формировать умение детей понимать модель для составления связных высказываний. 3. Серия дидактических игр на ИД: «Путаница», «Любимые сказки» Цель: формировать обобщенные представления о структуре повествовательного и описательного высказывания. 4. Цикл занятий обучающего типа «Пересказ» - Пересказ рассказа О.И. Крупейчук «Поздняя осень» - Пересказ И.Соколова –Микитова «В берлоге», «Как заяц зимует».	1. Цикл занятий на составление повествовательных и описательных рассказов. Цель: упражнять в составлении связных высказываний различных типов. 2. Серия дидактических игр на ИД: «Цепочка жизни», «Фанты», «Отгадай-ка», «Экскурсоводы» Цель: формировать представление о модели составления повествования и описания. 3. Прослушивание мини –образца рассказа педагога. Цель: закрепление умений составлять по моделям описания и повествования на основе восприятия и памяти. 4. Рассматривание картин, просмотр мультимедийных презентаций, мультфильмов. Цель: развитие умения осознано и произвольно использовать слова-определения для характеристики признаков объектов.	1. Цикл занятий на составление творческих повествовательных и описательных рассказов. Цель: упражнять в составлении связных творческих высказываний. 2. Серия дидактических игр на ИД: «Живые картинки», «Сказочные пазлы», «Если знаешь, продолжай», «Поезд» «Скоро сказка сказывается». Цель: развивать речевую активность при составлении творческого высказывания 3. Серия заданий на озвучивание мультфильмов. Цель: активизация словаря, совершенствование развивать интонационную выразительность речи. 4. Цикл заданий «Расскажи сказку на новый лад». Цель: упражнять детей в составлении творческих сказок.

Приложение Г

Перечень произведений, составляющих аудиотеку

Народные сказки	Авторские сказки	Сказки и рассказы природоведческого содержания
«Мужик и медведь»	Н. Калинина «Разве так играют»	О.И Крупейчук «Поздняя осень»
«Глиняный парень»	К.Д. Ушинский «Четыре желания»	И. Соколов–Микитов «В берлоге»
«Как лисичка бычка обидела»	Д.И. Тихомиров «Лев и лисица»	И. Соколов–Микитов «Как заяц зимует»
«Бычок – смоляной бочок»	Д.И. Тихомиров «Трусливый Ваня»	В. Бианки «Чьи это ноги?»
«Два жадных медвежонка»	К.Д. Ушинский «Лиса и козел»	В. Бианки «Первая охота»
«Заяц – хвоста»	В. Сутеев «Палочка - выручалочка»	В.Бианки «Кто чем поет?»
«Хвосты»	А.С. Пушкин «Сказка о рыбаке и рыбке»	В. Бианки «Путешествие муравья»

Приложение Д

Содержание работы на I этапе по лексической теме: «Осень»

Основные виды деятельности	Совместная деятельность взрослого и детей	Самостоятельная деятельность
Двигательная	Утренняя гимнастика П/и «Бездомный заяц» Пальчиковая гимнастика «Дождь»	П/и «Беги к дереву»,
Познавательно - исследовательская	Практическое упражнение «Определи направление ветра» Наблюдение на улице и беседа «Кто больше увидит и назовёт» (по приметам осени) Д/и на ИД «Четвёртый лишний» Д/и «Когда это бывает»	Игры с тенью
Игровая	С/р игры: «Овощной магазин», «Экскурсоводы», «Ателье»	Игра «Магазин»
Восприятие художественной литературы и фольклора	Прослушивание аудиозаписи на магнитофоне «Глиняный парень», «Мужик и медведь», К. Ушинского «Четыре желания» Пересказ рассказа О.И. Крупейчук «Поздняя осень»	Рассматривание иллюстраций в сборнике произведений О.И. Крупейчука
Коммуникативная	Беседа «Кто больше увидит и назовёт по репродукции картины Н. Осенева «Осень», Упражнение «Расскажи начало, середину, конец сказки» Д/и на ИД: «Найди ошибку» «Замени слово», «Какая осень», «Нарисуем модель и составим рассказ «Поздняя осень» Рассказ коллизия «Книга про осень»	Рассматривание иллюстраций с изображением разнообразной одежды одинаковой расцветки и отделки. Рассматривание альбома «Репродукции картин Н. Осенева»
Самообслуживание и элементарный бытовой труд	Сбор природных материалы для поделок	Уборка рабочих мест после ручного труда
Конструирование	«Оденем куклу» (конструирование из бумаги)	Рассматривание журналов мод
Изобразительная	Аппликация «Осенний Вальс»	Рассматривание коллекции осенних листьев
Музыкальная	Театрализованный этюд «Осенние листья» под музыку П. Чайковского («Осенняя песнь»)	Подбор движений для своего выступления
Совместная деятельность с семьей	Подготовка фотоматериалов для презентации «Поздняя осень в городе Тольятти», просмотр презентации с использованием фоторамки.	Рассматривание фотографий «Прогулка по осеннему лесу»

Приложение Е

Содержание работы на II этапе по лексической теме:

«Домашние животные»

Основные виды деятельности	Совместная деятельность взрослого и детей	Самостоятельная деятельность
Двигательная	П/и «Мама, папа, я» П/и «Звуковые команды»	Подвижные игры - состязания
Познавательно - исследовательская	Д/и «Раздели на группы» Д/и «Верно – неверно» Просмотр мультимедийной презентации «Эти забавные животные» (слайд –шоу)	Наблюдение за домашними животными
Игровая	С/р игра «На приёме у Айболита», С/р игра «Ветеринарная клиника»	С/р игра «Магазин»
Восприятие художественной литературы и фольклора	Рассказывание потешки «Наши уточки с утра» Разгадывание загадок Ю. Коринца «Кто живёт у нас в сарае» Пересказ «Бычок –смоляной бочок»	Рассматривание иллюстраций в сборнике потешек.
Коммуникативная	Беседа «Книга о домашних животных для малышей», Составление рассказов по серии картинок «Кошка и мышка», Составление рассказов по сюжетным картинкам «На приёме у ветеринара» Составление описательного рассказа «Козочка» с помощью анимированной схемы, Серия дидактических игр на ИД: «Цепочка жизни», Отгадай-ка», «Закончи предложение» . Игры –инсценировки по рассказу В. Бианки «Первая охота» Просмотр м/ф по телевизору «Бобик в гостях у Барбоса», «Козлёнок, который умел считать до десяти»	Рассматривание иллюстраций, альбома «Домашние животные», прослушивание мини-образца педагога в аудиозаписи.
Самообслуживание и элементарный бытовой труд		Уборка рабочих мест после ручного труда
Конструирование	Постройка будки для щенка, хлева для козочки.	Рассматривание образцов поделок
Изобразительная	Коллективная работа «Главные помощники»	Творческая мастерская: работа с раскрасками
Музыкальная	Слушание песни «Ай, Дуня» Разучивание песни «Человек собаке друг», муз В. Комарова, сл. М. Либина	Подбор движений для имитации движений животных
Совместная деятельность с семьей	Изготовление книжки – малышки «Мой любимый питомец», подготовка фотоматериалов для презентации «Домашний питомец».	

Приложение Ж

Содержание работы на II этапе по лексической теме:

«Дикие животные»

Основные виды деятельности	Совместная деятельность взрослого и детей	Самостоятельная деятельность
Двигательная	Утренняя гимнастика «Два медвежонка» Упражнение на развитие общей моторики «Медвежата» П/и «Хитрая лиса»	Подражательные упражнения «Дикие животные»
Познавательно - исследовательская	Д/и на ИД: «Скажи наоборот», «Найди детёныша»	Наблюдение за животными леса
Игровая	С/р игра «Зоопарк», «Ветеринарная клиника» ИОС «Красная шапочка встречает лесных жителей»	С/р игра «На приёме у Айболита»
Восприятие художественной литературы и фольклора	Пересказ И.Соколова –Микитова «В берлоге», «Как заяц зимует». Прослушивание сказки «Два жадных медвежонка» в аудиозаписи	Рассматривание иллюстраций в сборнике произведений И.Соколова –Микитова
Коммуникативная	Беседа на тему: «Что я знаю о животных», «В дебрях северных лесов: рысь, лось», Составление описательных рассказов по плану «Лось», «Рысь», Д/и на ИД: «Назови сказку», «Слова наоборот», «Назови ласково» Обсуждение выражений «Ёж сломал иголки», «У волка заболели зубы», Труслив, как заяц» Моделирование ситуации общения: «Съемка передачи «В мире животных»	Ситуативные беседы о диких животных, прослушивание звуков природы
Самообслуживание и элементарный бытовой труд		Уборка рабочих мест после ручного труда
Конструирование	«Заюшкина избушка»	Рассматривание образцов для конструирования по схеме
Изобразительная	Рисование «Лось рогатый» Аппликация «Рысь»	Лепка из солёного теста «Угощение для зверят»
Музыкальная	Слушание песен героев мультфильма «Мама для мамонтенка»	Творческая мастерская: работа с раскрасками
Совместная деятельность с семьей	Прослушивание сказки «Заяц – хвоста», «Хвосты», совместный просмотр мультимедийной презентации «Дикие животные» с помощью фоторамки.	Подбор движений для имитации движений животных

Приложение И

Содержание работы на III этапе по лексической теме:

«Я и моё настроение»

Основные виды деятельности	Совместная деятельность взрослого и детей	Самостоятельная деятельность
Двигательная	Утренняя гимнастика «Два клоуна», упражнение «Если нравится тебе то, делай так»	Подвижные игры - состязания
Познавательно - исследовательская	Д/и на ИД: «Скажи наоборот», «Объяснялки»	Наблюдение за сверстниками
Игровая	Игра «Весёлые художники» Игра –танец «Лавата»	Игра «Смешной телефон»
Восприятие художественной литературы и фольклора	Прослушивание аудиозаписи произведения Н.Носов «Живая шляпа», «Фантазёры»	Рассматривание иллюстраций в сборнике произведений Н.Носова
Коммуникативная	Прослушивание небылиц в аудиозаписи, беседа по содержанию «Что смешного в небылицах». Обсуждение выражения «Язык чешется». Просмотр и озвучивание мультфильмов с волшебными сказками. Д/и на ИД: «Какие клоуны?», «Сказочные пазлы». Составление творческих рассказов «Если бы я был волшебником», «Моё настроение»	Рассматривание иллюстраций прослушанных сказок Рассматривание картинки с изображением мальчика Кости, который прикрывает рот рукой.
Самообслуживание и элементарный бытовой труд		Уборка рабочих мест после ручного труда
Конструирование	Изготовление аксессуаров для шляпки, браслета из бросового материала	Рассматривание образцов поделок из бросового материала
Изобразительная	Изготовление пригласительных на показ мод	Лепка из солёного теста «Весёлые игрушки» (для детей младшей группы)
Музыкальная	Показ мод «Перевертыши»	Подбор музыки и движений для своего выступления
Совместная деятельность с семьей	Подготовка костюмов для показа мод, ситуативное общение на выделение противоположностей в жизненных ситуациях.	

Приложение К

Протокол обследования детей на контрольном этапе

Ф.И. ребенка	Диагностические задания						Кол-во баллов	Уровень
	№1	№2	№3	№4	№5	№6		
Алёша С.	2	3	2	2	3	2	14	средний
Богдан К.	2	2	2	2	2	2	12	средний
Вова С.	2	2	2	2	1	1	10	средний
Егор К.	1	2	2	2	2	1	11	средний
Катя Т.	3	3	3	2	3	3	17	высокий
Лера М.	2	2	3	3	2	3	15	высокий
Настя Г.	1	1	2	1	2	1	8	низкий
Полина Т.	2	2	1	2	2	2	11	средний
Соня С.	2	2	2	2	2	2	12	средний
Стёпа Б.	1	2	1	1	1	2	8	низкий
Миша Х.	2	2	2	2	2	2	12	средний
Федя Б.	1	1	1	1	1	1	6	низкий