

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

Гуманитарно-педагогический институт

(наименование института полностью)

Кафедра «Дошкольная педагогика, прикладная психология»

(наименование)

44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование

(код и наименование направления подготовки, специальности)

Дошкольная дефектология

(направленность (профиль) / специализация)

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА (БАКАЛАВРСКАЯ РАБОТА)

на тему **ФОРМИРОВАНИЕ У ДЕТЕЙ 6-7 ЛЕТ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО
РАЗВИТИЯ ГОТОВНОСТИ К КОНТЕКСТНОМУ ОБЩЕНИЮ ПОСРЕДСТВОМ
ИГРОВЫХ КЕЙСОВ**

Студент

В.С. Чертопятава

(И.О. Фамилия)

(личная подпись)

Руководитель

к.п.н., доцент А.Ю. Козлова

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

Аннотация

Бакалаврская работа посвящена актуальной проблеме дошкольной дефектологии – формированию у детей с задержкой психического развития готовности к контекстному общению. Выбор темы обусловлен противоречием между признанной необходимостью формирования готовности к контекстному общению у детей 6-7 лет с задержкой психического развития и недостаточным использованием потенциала игровых кейсов в данном процессе.

Целью исследования является теоретическое обоснование и экспериментальная проверка возможности формирования у детей 6-7 лет с задержкой психического развития готовности к контекстному общению посредством игровых кейсов.

Данная цель определила необходимость постановки и решения основных задач: изучить и проанализировать психолого-педагогическую литературу по теме исследования; выявить уровень сформированности готовности к контекстному общению у детей 6-7 лет с задержкой психического развития; разработать и апробировать игровые кейсы как средство формирования у детей 6-7 лет с задержкой психического развития готовности к контекстному общению.

Бакалаврская работа имеет новизну, теоретическую и практическую значимости. Состоит из введения, двух глав, заключения, списка используемой литературы (31 источник) и 4 приложений. Текст бакалаврской работы изложен на 59 страницах. Общий объем работы с приложениями – 73 страницы.

Оглавление

Введение.....	5
Глава 1 Теоретические основы формирования у детей 6-7 лет с задержкой психического развития готовности к контекстному общению посредством игровых кейсов.....	10
1.1 Особенности формирования готовности к контекстному общению у детей 6-7 лет с задержкой психического развития...	10
1.2 Характеристика игровых кейсов как средства формирования у детей 6-7 лет с задержкой психического развития готовности к контекстному общению	17
Глава 2 Экспериментальное исследование формирования готовности к контекстному общению у детей 6-7 лет с задержкой психического развития посредством игровых кейсов	25
2.1 Выявление уровня сформированности у детей 6-7 лет с задержкой психического развития готовности к контекстному общению	25
2.2 Содержание и организация работы по формированию готовности к контекстному общению у детей 6-7 лет с задержкой психического развития посредством игровых кейсов	37
2.3 Выявление эффективности формирования у детей 6-7 лет с задержкой психического развития готовности к контекстному общению посредством игровых кейсов.....	47
Заключение	55
Список используемой литературы	57
Приложение А Список детей, участвующих в экспериментальной работе	60

Приложение Б Протоколы результатов проведения диагностических методик на констатирующем этапе эксперимента.....	61
Приложение В Сводные таблицы результатов констатирующего и контрольного экспериментов	64
Приложение Г Конспекты игровых кейсов	65

Введение

Проблема коммуникативной готовности ребенка с задержкой психического развития к школе в настоящее время является очень актуальной. Для дошкольника поступление в школу – это важная жизненная ступень. На данном этапе ребенок входит в новый социум, в котором его ожидают иные права и обязанности, более сложные взаимоотношения со взрослыми.

Для того чтобы успешно перейти к школьному обучению, ребенку нужно овладеть всеми компонентами психологической готовности к школе: интеллектуальной, личностной, эмоционально-волевой и коммуникативно-социальной. Коммуникативная готовность является результатом развития общения дошкольника со взрослыми и сверстниками. Ребенку необходимо овладеть и ситуативной, и внеситуативной формами общения. Для того чтобы успешно выполнять учебные задания, ребенок должен понимать заданные учителем правила и инструкции, что возможно лишь при достаточно развитом уровне контекстного общения.

Согласно концепции «произвольности общения» Е.Е. Кравцовой, произвольность поведения появляется и развивается в ходе кризиса семи лет сначала в сфере общения со взрослыми, затем закрепляется в отношении к сверстникам, а после становится подлинной произвольностью, основанной на новом уровне самосознания и изменениях в сфере отношения к себе.

При поступлении в школу у ребенка уже есть определенный опыт общения. Базовые предпосылки коммуникативной готовности имеют несколько компонентов – это потребность ребенка в общении со взрослыми, ориентация на партнера во время общения, умение слушать, владение средствами общения (вербальными и невербальными), позитивное отношение к сотрудничеству.

В настоящее время отечественные психологи придерживаются точки зрения Л.А. Венгера, В.С. Мухиной, которые подчеркивают, что у ребенка

дошкольного возраста не может быть «школьных» качеств в их чистом виде, то есть психологических черт, свойственных школьнику, поскольку они, как и любые психические образования, складываются в ходе той деятельности, для которой они необходимы – учебной. Исходя из этого, Л.А. Венгер считает, что психологическая готовность к школьному обучению состоит не в том, что у ребенка оказываются сформированными сами «школьные» качества, а в том, что он овладевает предпосылками к последующему их усвоению.

Однако у ребенка с задержкой психического развития уровень развития общения значительно ниже, чем у детей с нормальным развитием. Без коррекционной работы у детей с задержкой психического развития предпосылки коммуникативной готовности, и, как следствие, готовность к контекстному общению, будут не сформированы к началу обучения в школе.

Готовность ребенка к школьному обучению – это весьма ответственная и важная ступень в жизни дошкольника. Об этом говорили такие ученые, педагоги и психологи, как Л.И. Божович, А.Л. Венгер, Л.С. Выготский, Н.И. Гуткина, А.В. Запорожец, Е.Е. Кравцова, А.Н. Леонтьев, Н.В. Нижегородцева, В.Д. Шадрикова, В.С. Мухина, Й. Шванцара, Д.Б. Эльконин.

Коммуникативное развитие является неотъемлемой частью готовности ребенка к обучению к школе, о чем свидетельствуют исследования Е.Е. Кравцовой, Г.Г. Кравцова, М.И. Лисиной, Т.А. Репиной, Н.Г. Салминой и Е.О. Смирновой.

В данной работе мы рассмотрим в качестве ведущего средства формирования готовности к контекстному общению у детей 6-7 лет с задержкой психического развития игровые кейсы. Использование кейс-технологии позволяет формировать у дошкольников навыки и умения на основе реальных или вымышленных ситуаций в короткие сроки обучения.

Анализ теоретических основ проблемы и педагогической практики позволил выявить **противоречие** между признанной необходимостью

формирования готовности к контекстному общению у детей 6-7 лет с задержкой психического развития и недостаточным использованием потенциала игровых кейсов в данном процессе.

На основе противоречия была выявлена **проблема исследования:** каковы возможности игровых кейсов как средства формирования готовности к контекстному общению у детей 6-7 лет с задержкой психического развития?

Исходя из актуальности данной проблемы сформирована **тема исследования:** «Формирование у детей 6-7 лет с задержкой психического развития готовности к контекстному общению посредством игровых кейсов».

Цель исследования: теоретически обосновать, экспериментально проверить возможность формирования у детей 6-7 лет с задержкой психического развития готовности к контекстному общению посредством игровых кейсов.

Объект исследования: процесс формирования у детей 6-7 лет с задержкой психического развития готовности к контекстному общению.

Предмет исследования: игровые кейсы как средство формирования у детей 6-7 лет с задержкой психического развития готовности к контекстному общению.

Гипотеза исследования. Мы предполагаем, что процесс формирования у детей 6-7 лет с задержкой психического развития готовности к контекстному общению будет результативным:

- при разработке игровых кейсов, направленных на формирование компонентов готовности к контекстному общению;
- при включении игровых кейсов в групповые и подгрупповые занятия;
- при организации взаимодействия учителя-дефектолога, воспитателей в работе по формированию готовности к контекстному общению.

Задачи исследования.

1. На основе анализа психолого-педагогической литературы изучить проблему формирования готовности к контекстному общению у детей 6-7 лет с задержкой психического развития.

2. Выявить уровень сформированности готовности к контекстному общению у детей 6-7 лет с задержкой психического развития.

3. Разработать и апробировать игровые кейсы как средство формирования у детей 6-7 лет с задержкой психического развития готовности к контекстному общению.

Теоретико-методологическая основа исследования:

– психолого-педагогические исследования готовности к школьному обучению детей с задержкой психического развития (Н.Ю. Борякова, И.Н. Волкова, Г.М. Капустина, Е.С. Слепович, С.Г. Шевченко, Л.В. Яссман);

– положения исследований формирования у детей дошкольного возраста произвольного и контекстного общения (Н.И. Гуткина, Е.Е. Кравцова, М.И. Лисина, Е.О. Смирнова, Д.Б. Эльконин);

– исследования по применению игровых кейсов в образовательной деятельности дошкольной образовательной организации (А.С. Земскова, В.А. Ковалева, Н.А. Никитина, И.Ю. Реутова, Н.А. Черных).

Методы исследования:

– теоретические (анализ психолого-педагогической литературы);

– эмпирические (психолого-педагогический эксперимент, включающий констатирующий, формирующий контрольный этапы);

– методы обработки результатов (качественный и количественный анализы результатов исследования).

Экспериментальная база исследования: МБУ детский сад № 53 «Чайка» г.о. Тольятти. В исследовании приняли участие 13 детей 6-7 лет с

задержкой психического развития подготовительной к школе группы компенсирующей направленности.

Новизна исследования: определена возможность использования игровых кейсов для формирования у детей 6-7 лет с задержкой психического развития готовности к контекстному общению; разработан комплекс игровых кейсов, направленных на формирование компонентов готовности к контекстному общению.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что уточнены и конкретизированы представления об особенностях формирования у детей 6-7 лет с задержкой психического развития готовности к контекстному общению; дано теоретическое обоснование игровых кейсов как средства формирования у детей 6-7 лет с задержкой психического развития готовности к контекстному общению.

Практическая значимость исследования заключается в возможности использования комплекса игровых кейсов учителями-дефектологами, воспитателями в коррекционно-развивающей работе с детьми 6-7 лет с задержкой психического развития.

Структура бакалаврской работы. Работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка используемой литературы (31 наименование), 4 приложений. В работе представлены 1 рисунок, 13 таблиц. Основной текст работы изложен на 59 страницах.

Глава 1 Теоретические основы формирования у детей 6-7 лет с задержкой психического развития готовности к контекстному общению посредством игровых кейсов

1.1 Особенности формирования готовности к контекстному общению у детей 6-7 лет с задержкой психического развития

«Коммуникативная готовность к школе проявляется в гармоничном взаимодействии ребенка с окружающим миром, со сверстниками и взрослыми. Ребенок, научившийся сопереживанию и эмпатии, успешно адаптируется в коллективе школьников и имеет все предпосылки к успешной самореализации» [16]. «Коммуникативная готовность воспитанников дошкольных организаций с задержкой психического развития играет немаловажную роль для успешного перехода к самостоятельной школьной жизни, является целью, условием и результатом эффективного педагогического взаимодействия всех участников воспитательно-образовательного процесса» [25].

Учитывая возрастные возможности дошкольников с задержкой психического развития, можно говорить об элементарных навыках и знаниях о стилях общения, методах, приемах и средствах коммуникации. По мнению группы исследователей (Т.В. Антонова, Ю.М. Жуков), «коммуникативная деятельность представляет собой единое сложное образование, состоящее из трёх компонентов: когнитивного, эмоционального, поведенческого» [4]. «Когнитивный компонент связан с процессом познания другого человека и включает в себя способность принять точку зрения другого, предвидеть его поведение, а также эффективно решать проблемы, возникающие между людьми. Эмоциональный компонент включает эмоциональную отзывчивость, способность к сопереживанию, внимание к переживаниям и действиям окружающих людей (эмпатию). Поведенческий компонент отражает способность к сотрудничеству, совместной деятельности,

инициативность, адекватность в общении, организаторские способности» [23].

«Под готовностью к школьному обучению в аспекте коммуникативной деятельности понимается следующее.

Сформированность определённых учебных навыков (навыки чтения, письма и др.). Однако, они не гарантируют готовность к школьному обучению, т. к. недостаточно учитывают возможности актуального и потенциального психического развития ребёнка, его соответствия психологическому возрасту.

Достаточный уровень психического развития (правильное звукопроизношение, соответствующий возрасту словарный запас, грамматически правильная речь, свободное использование диалогической и монологической речи); возможность практических общений в области различных явлений языка.

Умение владеть собственной речью, включающее умение правильно и точно выразить свои мысли, полно и последовательно передать содержание прочитанного и воспринятого на слух литературного произведения, отвечать на поставленные вопросы.

Способность общаться со взрослыми на новом уровне, достигается в результате тесной связи становления речевой деятельности с общим психическим развитием ребёнка на протяжении его дошкольной жизни» [10]. Согласно концепции М.И. Лисиной, «психологическая готовность к школьному обучению рассматривается прежде всего как коммуникативная готовность, то есть как готовность и способность ребёнка устанавливать новый тип общения и взаимодействия со взрослым, прежде всего с воспитателем и другими узкими специалистами» [12]. «В связи с этим М.И. Лисина выделяет две внеситуативные формы общения, характерные для дошкольного возраста, познавательную и личностную.

В первой половине дошкольного возраста складывается внеситуативно-познавательная форма общения ребенка со взрослым. Обостренная

познавательная потребность ребенка и расширение его познавательных интересов ведут к тому, что он начинает задавать взрослому многочисленные вопросы. Для внеситуативно-познавательной формы общения характерны познавательные мотивы и потребность в уважении взрослого. Главным средством такого общения является речь, поскольку только она позволяет выйти за пределы ситуации» [11].

«Внеситуативно-познавательное общение позволяет детям значительно расширить рамки мира, доступного для их познания, и приоткрыть взаимосвязь явлений. Однако мир природных, физических явлений вскоре перестает исчерпывать интересы детей. Их все больше привлекают события, происходящие среди людей» [26]. К концу дошкольного возраста складывается новая и высшая для дошкольного возраста – внеситуативно-личностная форма общения. В отличие от предыдущей, ее содержанием является мир людей, вне вещей. Потребность во взаимопонимании и сопереживании взрослого является главной для внеситуативно-личностного общения. Что касается средств общения, то они, как и на предыдущем этапе, остаются речевыми.

Содержание внеситуативно-личностного общения «выходит за пределы конкретной ситуации взаимодействия и касается человеческих качеств, отношений и поступков. М. И. Лисина полагала, что такое общение является решающим условием преодоления ситуативности в поведении дошкольников и становления саморегуляции» [8]. «Вместе с тем очевидно, что не всякий разговор на личностные темы – когда взрослый спрашивает, а ребенок отвечает – может быть условием и фактором формирования произвольного поведения. Такое общение должно активизировать работу сознания ребенка, побуждать его посмотреть на себя со стороны, оценить свои действия. Это возможно только тогда, когда общение опирается на реальные интересы ребенка, когда оно включено в его практические действия» [29].

«В современной практике дошкольного воспитания нередко возникают ситуации, когда внеситуативное общение ребенка с взрослым вынесено за

пределы реальной жизни ребенка (дети заучивают не слишком понятные стихи и песенки, абстрактные для них нормы поведения и этические оценки и пр.). Знания и умения, усвоенные дошкольниками на занятиях, также часто остаются не связанными с их реальной жизнедеятельностью» [18].

«Становление регулирующей и планирующей функций речи не происходит стихийно. Нужна специальная работа по включению речи в самостоятельную деятельность детей, по вербализации их практического опыта» [1]. «Для развития осознанности и произвольности поведения необходимо такое внеситуативно-личностное общение, которое не только выводит ребенка за пределы воспринимаемой ситуации, но и направляет его на осознание этой ситуации и своих практических действий в ней» [24].

«Общение дошкольников с окружающими их сверстниками и взрослыми постоянно ставит их перед необходимостью решения коммуникативных задач: как поприветствовать, попрощаться, как выразить просьбу, как вести диалог по телефону; что значит быть внимательным слушателем» [20].

«В связи с этим у детей развиваются следующие речевые умения:

- оценивать собственное речевое поведение и речевое поведение другого (так говорить можно – так говорить нельзя; так верно выражена мысль – так неверно выражена мысль; так хорошо звучит речь – так плохо звучит речь и т.п.);
- ориентироваться в разных ситуациях общения, учитывая, к кому обращается говорящий, с какой целью, какие формы речевого этикета будет использовать;
- владеть своим голосом, понимать, когда нужно говорить громко – тихо, быстро – медленно, с какой интонацией и т.п.;
- внимательно слушать собеседника, адекватно реагируя на речь говорящего;
- соотносить вербальные и невербальные средства общения» [17].

«На протяжении дошкольного возраста в речи нарастают черты контекстности. Контекстная речь сосуществует с ситуативной. Контекстную речь отличает связность, когда содержание высказывания раскрывается в самом его контексте. Ее единицей уже становится не слово, а предложение.

У старших дошкольников ситуативность речи заметно снижается и в бытовых рассказах, и в пересказах, независимо от наличия картинок. Нарастают черты контекстности. Речь становится все более последовательной и логичной. К концу дошкольного возраста у ребенка сосуществуют ситуативная и контекстная речь. Использование каждой из них зависит от задач и условий его общения с окружающими [5].

Объяснительная речь – самая сложная форма речи в дошкольном возрасте. Она опирается на развитие мышления и требует от ребенка умения устанавливать и отражать в речи причинно-следственные связи. «Объяснительная речь передает достаточно сложное содержание» [2]. «Объяснительная речь интенсивно развивается в совместной со сверстниками деятельности, когда нужно договориться об общей игре, труде, выбрать тему рисования и объяснить товарищу способы действия. Новые формы речи обеспечивают содержательность общения со взрослыми и сверстниками, осмысление своего опыта» [6].

«Развитие понимания речи в дошкольном возрасте связано с выполнением поручений взрослого, знакомством с литературными произведениями. Понимание литературных произведений выражается в том, что ребенок может сосредоточиться на достаточно большом количестве персонажей, сложном сюжете, описании. Он выделяет не только содержание, но и главную идею произведений» [30]. «Старший дошкольник определяет основных героев и второстепенных, высказывает и мотивирует свое отношение к ним, дает им аргументированную оценку, выделяет форму произведения (сказка, стихотворение, рассказ) и некоторые средства языковой выразительности, например сравнения. В процессе пересказа

ребенок использует выразительные средства, характерные для литературного произведения» [7].

Понимание сущности коммуникативной деятельности как составляющей готовности к школьному обучению представлено в работах Г.Г. Кравцова и Е.Е. Кравцовой. Они считают, что «основными сторонами личностной готовности детей к школьному обучению являются произвольность в общении со взрослыми, а также адекватно сформированное отношение к самому себе. В качестве предпосылок овладения учебной деятельностью авторы выделяют «новые формы общения» ребёнка со взрослыми и сверстниками, влияющие на учебную деятельность: произвольно-конкретное общение детей со взрослыми» [25]. «Данный вид общения характеризуется ориентацией ребёнка на целостный контекст ситуаций и подчинением своего поведения этому контексту, что является необходимым условием принятия учебных задач будущими школьниками.

Произвольно-кооперативно-соревновательное общение со сверстниками, характеризуется тем, что ребёнок учится полноценно сотрудничать с партнёром, помогать и содействовать ему, находясь с ним на равных содержательно сопряжённых позициях. Эта форма общения создаёт предпосылки овладения учебными действиями, общими способами решения учебных задач. Отличительные особенности этих форм общения составляют две их характеристики. Первая – внеситуативность, позволяющая не руководствоваться сиюминутными желаниями, а подчиняться определённым нормам и правилам. Вторая – это произвольность» [20].

«Произвольность – способность управлять своими действиями, контролировать их. Главной отличительной чертой произвольного и волевого действия является его осознанность» [27]. «Без осознания своих действий невозможно управлять ими и контролировать их. Импульсивность и неуправляемость поведения дошкольников объясняется, как правило, его неосознанностью – дети не замечают, не знают и не осознают, что делают. Поэтому первый и главный шаг в воспитании произвольного поведения

дошкольников должен заключаться в формировании осознанности своих действий.

Наиболее эффективным средством осознания своего поведения и овладения им в дошкольном возрасте традиционно считается игра с правилом. Именно в такой игре дети начинают соотносить свое поведение с образцом, который задан в правиле, а значит, задумываться, правильно ли они действуют. Однако в игре с правилом средство осознания своего поведения (правило) обычно задается взрослым или кем-то другим, кто данное правило предлагает» [29]. Вместе с тем очевидно, что «осознание своего поведения не может ограничиваться выполнением инструкций и правил, даже если они присваиваются ребенком и становятся средством организации его действий» [2]. «Осознанность действий проявляется прежде всего в свободной, ненормированной жизни ребенка: в сознательной постановке целей, в осознании своих состояний и намерений, в выработке отношения к окружающей действительности и т. д. Причем все это совершается самим человеком, а не задается кем-то извне» [29].

Способность сознательно ставить цели и действовать в соответствии с ними предполагает, прежде всего, осознание своих целей (чего я хочу) и своего поведения (что и как я для этого делаю), то есть она предполагает определенный уровень развития самосознания. Исследования показывают, что старшие дошкольники при определенных условиях способны к осознанию своего поведения – его целей, мотивов и средств. Однако данная способность существует далеко не у всех детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития и имеет значительные индивидуальные различия.

Центральная роль в становлении осознанности поведения ребенка принадлежит речи и речевому общению с взрослым. Важнейшая функция речи состоит в том, что она является «средством преодоления актуальной, воспринимаемой ситуации и связывает действия ребенка во времени, благодаря чему становится возможным планирование своего поведения» [1].

Необходимость сформулировать свои намерения является для ребенка толчком к тому, чтобы осознать ситуацию и собственные действия в ней. Речь выступает как фактор, мобилизующий опыт ребенка [12].

Решающее значение речи как средства овладения своим поведением доказывается также фактами из патологии речи. Так, при афазии (расстройстве или утрате речи) полностью утрачивается способность к произвольному действию: конкретная ситуация целиком овладевает действиями ребенка, а планирование и организация своего действия во времени становятся невозможными.

Таким образом, влияние речи на развитие сознания и произвольного поведения не только в раннем, но и в более поздних возрастах можно считать очевидным. Вместе с тем практика экспериментальной и педагогической работы с детьми с задержкой психического развития показывает, что многие из них, достаточно хорошо владеющие коммуникативной речью (то есть много и свободно говорящие), далеко не всегда осознают, контролируют и тем более планируют свои действия.

1.2 Характеристика игровых кейсов как средства формирования у детей 6-7 лет с задержкой психического развития готовности к контекстному общению

В «связи с реформами образования в нашей стране происходит постоянный поиск эффективных методов обучения. Решение современных задач дошкольного образования в связи с реализацией ФГОС ДО требует использования активных методов организации детских видов деятельности: метода проблемного изложения, частично поискового и исследовательского методов и вовлечения родителей в образовательный процесс. К ним относятся кейс-технологии» [15].

«Кейс-технология – метод активного проблемно-ситуационного анализа, основанный на образовательном воздействии путем решения конкретных задач-ситуаций» [15].

«Современные педагогические технологии в дошкольном образовании направлены на реализацию ФГОС ДО, они требуют от воспитателей строить работу с детьми в современном формате. Один из методов, который поможет им самостоятельно проектировать образовательный процесс, кейс-метод. С его помощью можно моделировать ситуации, в которых каждый ребенок проявит свои способности, выразит эмоции, интересы и выберет содержание образовательной деятельности» [14].

На «современном этапе в Российском образовании наметилась тенденция к использованию кейс-технологий на различных уровнях образования. Кейс-технологии активно внедряются и в практику дошкольного образования с целью составления и применения кейсов в обучении детей старшего дошкольного возраста.

Название кейс-технология произошло от латинского «casus» – запутанный, необычный случай, а также от английского «case» – портфель, чемоданчик» [27].

«Кейс-технология – это интерактивная технология для краткосрочного обучения на основе реальных или вымышленных ситуаций, направленная не столько на освоение знаний, сколько на формирование у обучающихся новых качеств и умений, для развития связной речи. Главное ее предназначение – развивать способность анализировать различные проблемы и находить их решение, а также умение работать с информацией» [3].

«Использование кейс-технологии предполагает знакомство с реальной или гипотетической проблемой и выработку своего взгляда на её решение.

Сущность кейс-технологии – анализ проблемной ситуации. Анализ как логическая операция мышления способствует речевому развитию ребёнка, поскольку речь является формой существования мышления, между речью и мышлением существует единство» (С.Л. Рубенштейн) [19].

Кейс-метод – это метод анализа практической ситуации, реальной и гипотетической. В отличие от вопросов, тестов и задач он позволяет оценить не объем усвоенной информации, а готовность ребенка к практической деятельности через актуализацию полученных знаний.

Кейс-метод повышает интерес детей с задержкой психического развития «к теме образовательной деятельности, выявлять их актуальные интересы, развивает активность, коммуникативные навыки, умение слушать и излагать свои мысли, вести диалог с взрослым и сверстниками, получать необходимую информацию. У детей появляется возможность задавать вопросы, искать пути решения в различных ситуациях, формировать собственную точку зрения.

Суть кейс-метода в работе с детьми заключается в том, чтобы стимулировать их познавательную активность через практическую деятельность и диалог с помощью смоделированной ситуации. При этом любая моделируемая или реальная ситуация должна предполагать несколько вариантов решений и быть максимально приближена к личному опыту детей.

Кейс-метод позволяет взаимодействовать всем участникам образовательного процесса. Вместе с педагогом дети анализируют ситуацию, совместно разбираются в проблеме, предлагают способы, как ее решить, и выбирают лучший материал» [21]. «При этом у детей развивается любознательность, критическое мышление, коммуникативные навыки, ответственная инициатива, потребность и умение работать в команде, творческий подход, способность решать сложные задачи, разумно действовать в неожиданной ситуации» [22].

«При всем многообразии видов кейсов все они имеют типовую структуру. Кейс включает в себя:

- ситуацию – случай, проблема, история из реальной жизни;
- контекст ситуации – хронологический, исторический, контекст места, особенности действия или участников ситуации;
- комментарий ситуации, представленный автором;

- вопросы или задания для работы с кейсом;
- приложения» [9].

Игровые кейсы позволяют не только работать индивидуально, но и группами и подгруппами, парами. Очень любят дети ролевые игры с кейсами.

Отличия игровых кейсов от лепбука.

Направлены исключительно на самостоятельную деятельность детей, на самообразование.

«Они позволяют оценить не объем усвоенной информации, а готовность ребенка к практической деятельности через актуализацию полученных знаний» [31].

Позволяют осуществлять взаимодействие детей с родителями.

«Суть кейсов заключается в том, чтобы стимулировать познавательную активность детей через практическую деятельность. Они универсальны и не привязаны ко времени и тематике» [28].

«Любой кейс воспитатель может использовать с разной целью и на разных этапах образовательной деятельности. Например, в начале занятия или в конце плавно перейти к самостоятельной деятельности» [13].

В дошкольном образовании используются следующие виды кейсов:

- кейс текстовая информация;
- кейс-иллюстрация;
- фото-кейс [13].

Кейс-технологии эффективно применяются в практике дошкольной образовательной организации с «целью социально-коммуникативного развития старших дошкольников. В работе с дошкольниками кейс-технология можно использовать в рамках комплексно-тематического планирования как часть совместной детской деятельности» [31].

Технология работы с кейсом проста и включает в себя следующие этапы.

1. «Индивидуальная самостоятельная работы дошкольников с материалами кейса (идентификация проблемы, формулирование ключевых альтернатив, предложение решения или рекомендуемого действия).

2. Работа в малых группах по согласованию видения ключевой проблемы и ее решений.

3. Презентация и экспертиза результатов малых групп на общей дискуссии (в рамках учебной группы)» [14].

«Кейс-иллюстрация – это иллюстрация, которая используется для рассмотрения проблемной ситуации, далее идет анализ возможных решений и выбор лучшего из них. Педагог предлагает проблемные ситуации на основе кейс-иллюстраций, занимает позицию равного партнера, совместно проживает с детьми события и решает посредством этого свои педагогические задачи. Целью работы с ней является разбор сути проблемы, анализ возможных решений и выбор лучшего из них» [27].

«Кейс-иллюстрация отличается от наглядности тем, что предполагает знакомство детей с реальной или предполагаемой проблемой и выработку дошкольниками своего взгляда на ее решение. Рассматривая иллюстрации, дети обсуждают полученную информацию, рассуждают, принимают решение, могут предполагать и строить на основе этого прогноз» [21].

«Кейс-иллюстрации активизируют мысль детей, развивают воображение, потребность в общении с другими людьми, воспитывают чувства. А иллюстрация с продолжением мотивирует интерес детей. Кейс-иллюстрации используются во время образовательной деятельности детей старшего дошкольного возраста после прочтения текста или его части. Предлагаются проблемные ситуации на основе кейс-иллюстраций. Занимая позицию равного партнера, совместно проживая с детьми события, педагог решает посредством этого свои педагогические задачи» [22].

«В начале непрерывной образовательной деятельности проводится предварительная работа с использованием таких методов и приемов, как: беседа, загадки, чистоговорки, дидактические игры, в целях подготовки к

дальнейшему знакомству с текстом. Затем педагог знакомит с реальной ситуацией, то есть читает текст или отрывок, а дети воспринимают данную ситуацию.

Далее следует показ первой кейс-иллюстрации. Воспитатель фиксирует внимание детей на яркой красочной иллюстрации и формирует положительное отношение к ситуации с помощью вопросов. Затем педагог помогает детям сформулировать проблему. Данная проблема обсуждается, предполагаются последствия того или иного действия, выбирается верное решение. После этого демонстрируется вторая кейс-иллюстрация. Педагог задаёт вопросы и побуждает детей к высказыванию своего мнения. В обсуждении участвуют все желающие. После того как все дети высказались, воспитатель ставит своей задачей формирование аналитических способностей детей путём обобщения материала. Воспитанники применяют полученные знания, переводя их в реальность» [22].

Фото-кейс. Этот метод очень схож с кейс-иллюстрацией. Единственное отличие – вместо иллюстраций применяются фотографии из реальной жизни. Данная технология объединяет сложную реальность и образовательные задачи, которые обсуждаются, решаются детьми, осваиваются в ходе изучения» [21]. «Чаще всего в работе с детьми дошкольного возраста применяется технология «фото-кейс». Технология «фото-кейс» актуальна, потому что даёт возможность сформировать стратегию принятия решения, с помощью которой ребёнок в будущем сможет преодолеть самостоятельно возникшие разной сложности жизненные ситуации» [13]. Сущностью данной технологии является анализ проблемной ситуации.

Данная технология содержит:

- фотографию, соответствующую реальным событиям, где показана смоделированная или реальная проблемная ситуация;
- текст к фотографии, характеризующий данную проблемную ситуацию;

- текст (правильно поставленный вопрос), мотивирующий детей проанализировать проблему и принять оптимальное решение проблемы [14].

Используя данную технологию, необходимо соблюдать следующие этапы.

«Первый этап – подготовительный. Знакомство детей с ситуацией (фотографией). Фиксируется внимание. Создается положительное отношение к ситуации. Второй этап – выделение проблемы и целевой установки с помощью взрослого. Третий этап – активизация детей при помощи ключевых вопросов, поддержание эмоционального опыта детей, осуществление координационной работы во время поисковой деятельности воспитанников. Четвертый этап – анализ принятия решения. Дети вовлекаются в процесс составления плана действий, ребята демонстрируют умения логически рассуждать. Пятый этап – оценочно-рефлексивный. Воспитанники выдвигают аргументы, размышляют, применяют полученные знания» [15].

«Данная технология используется в рамках комплексно-тематического планирования как часть совместной деятельности воспитанника и воспитателя» [3]. В «процессе использования технологии «фото-кейс»:

- развиваются коммуникативные навыки;
- развиваются презентационные умения;
- формируются навыки работы в команде детей дошкольного возраста;
- выработка навыков простейших форм социального общения;
- решения реальных проблем, возможность работы в едином проблемном поле;
- умение аргументировать ответ, решать конфликтные ситуации» [9].

«Кейс-технология помогает повысить интерес детей к изучаемому материалу, развивает у них такие качества, как социальная активность, коммуникабельность, умение слушать и грамотно излагать свои мысли. Главное предназначение кейс-технологии – развивать способность

исследовать различные проблемы и находить их решение, то есть, научиться работать с информацией» [31].

«Данная технология объединяет сложную реальность и учебные задачи, которые обсуждаются, решаются детьми, осваиваются в ходе изучения. Использование на практике кейс-технологии с дошкольниками дает возможность сформировать стратегию принятия решения, с помощью которой ребёнок в будущем сможет преодолеть самостоятельно возникшие разной сложности жизненные ситуации» [28].

Таким образом, подводя итог теоретической главе, мы можем выделить несколько выводов. Черты контекстности общения нарастают на «протяжении всего школьного возраста. Контекстная речь отличается связностью, то есть содержание высказывания должно раскрываться в самом контексте» [9]. Чтобы овладеть контекстной речью, детям необходимо преодолеть импульсивность и научиться осознанности и произвольности. Одним из важных средств развития контекстности и произвольности являются игровые кейсы. При «работе с ними у детей развивается любознательность, критическое мышление, коммуникативные навыки, ответственная инициатива, потребность и умение работать в команде, творческий подход» [28]. Чтобы решить задание кейса, детям необходимо внимательно слушать задание и условия, которые там выдвигаются, что в свою очередь формирует произвольность и контекстность общения детей.

Глава 2 Экспериментальное исследование формирования готовности к контекстному общению у детей 6-7 лет с задержкой психического развития посредством игровых кейсов

2.1 Выявление уровня сформированности у детей 6-7 лет с задержкой психического развития готовности к контекстному общению

В соответствии с задачей исследования нами был проведен констатирующий эксперимент, цель которого – выявление уровня сформированности у детей 6-7 лет с задержкой психического развития (далее – с ЗПР) готовности к контекстному общению.

Экспериментальное исследование проводилось на базе МБУ детский сад № 53 «Чайка» г.о. Тольятти. В исследовании приняли участие 13 детей 6-7 лет с задержкой психического развития подготовительной к школе группы компенсирующей направленности.

Показатели и диагностические задания, выделенные на основе исследования Е.Е. Карвцовой и Н.И. Гуткиной, представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Диагностическая карта выявления уровня сформированности у детей 6-7 лет с задержкой психического развития готовности к контекстному общению

Показатель	Диагностическая методика
Понимание ребенком задач, предъявляемых взрослым в различных ситуациях взаимодействия	Методика контекстного общения со взрослым Е.Е. Карвцовой
Произвольность в общении со взрослым	Методика «Да и нет» Н.И. Гуткиной
Умение учитывать различные позиции собеседника	Методика «Кто прав?» Г.А. Цукерман
Умение удерживать несколько условий в процессе деятельности при восприятии задания на слух	Методика «Бусы» А.Л. Венгер

Продолжение таблицы 1

Показатель	Диагностическая методика
Умение понимать задачи общения	Методика «Левая и правая стороны» Ж. Пиаже
Коммуникативная децентрация	

Опишем проведение и анализ результатов диагностических заданий, используемых в констатирующем эксперименте.

Диагностическая методика 1 «Методика контекстного общения со взрослым» (Е.Е. Кравцова).

Цель: выявить понимание ребенком задач, предъявляемых взрослым в различных ситуациях взаимодействия.

Материалы и оборудование: протокол, карточки с изображением ситуаций.

Ход: экспериментатор зачитывает ребенку инструкцию выполнения задания. Далее ребенку предлагается три различных карточки с ситуациями, в каждой карточке ему необходимо выбрать правильный вариант в соответствии с вопросом. Например: «На какой картинке изображено, что все дети хотят заниматься? Поставь в кружочке рядом с ней крестик».

Критерии оценки результата;

3 балла – ребенок правильно выбрал все 3 картинки (высокий уровень);

2 балла – ребенок правильно выбрал 2 картинки (средний уровень);

1 балл – ребенок правильно выбрал 1 картинку (низкий уровень).

Количественные результаты диагностической методики 1 «Методика контекстного общения со взрослым» (Е.Е. Кравцова) представлены в таблице 2.

Таблица 2 – Уровень понимания детьми 6-7 лет с задержкой психического развития задач, предъявляемых взрослым в различных ситуациях взаимодействия

Уровень	Количество детей	Проценты
Низкий	5	39%
Средний	6	46%
Высокий	2	15 %

Низкий уровень понимания задач, предъявляемых взрослым в различных ситуациях взаимодействия, был выявлен у 5 детей из группы: Алеша Г., Никита С., Паша К., Илья Г., Соня К., что составляет 39%. Дети выбрали верно картинку лишь в одной из трех ситуаций. Была необходима помощь педагога и наводящие вопросы. Илья Г. и Соня К. вместо крестика обводили кружок. После того, как им было указано на данную ошибку, они не исправились. У детей данной группы прослеживается низкий уровень способности вычленять задачи и требования, предъявляемые взрослыми, а также умения выстраивать свое поведение в соответствии с ними.

Средний уровень понимания задач, предъявляемых взрослым в различных ситуациях взаимодействия, был выявлен у 6 детей из группы: Даня Ж., Богдан О., Ставр Ш., Миша С., Артем П., Степа Е., что составляет 46%. Дети правильно выбрали картинки в двух ситуациях из трех. Они не смогли распознать все ситуации взаимодействия, следовательно, правильно вычленить задачи и требования, предъявляемые взрослым. Ставр Ш. неправильно выбрал картинку в третьей ситуации и не мог нарисовать крестики в кружках около правильной картинки из-за проблем с мелкой моторикой рук. Миша С. неправильно выбрал картинку во второй ситуации, в двух из трех обводил кружок, вместо того чтобы ставить крестик. Помощь и повторение задания никому из детей не требовалось.

Высокий уровень понимания задач, предъявляемых взрослым в различных ситуациях взаимодействия, был выявлен у 2 детей из группы: Мирон Е., Альберт Ш., что составляет 15%. Дети правильно выбрали картинки во всех трех ситуациях, они смогли правильно вычленить задачи и требования, предъявляемые педагогом. Детям не потребовалась помощь и повторение задания. Около правильного варианта ставили крестик в кружочек, как и требовалось.

Диагностическая методика 2 «Да и нет» (Н.И. Гуткина).

Цель: выявить уровень сформированности произвольности в общении со взрослым.

Материалы и оборудование: протокол.

Ход: экспериментатор зачитывает ребенку инструкцию: «Сейчас мы будем играть в игру, в которой нельзя произносить слова «да» и «нет». Далее ребенку задается 20 вопросов, на которые ему нельзя отвечать «да» и «нет». Употребление детьми просторечной лексики («ага», «неа» и т.п.) не рассматривается в качестве ошибки.

Критерии оценки результата. Обработка результатов проводится путем подсчета баллов. За каждую ошибку (ответ «да» или «нет») начисляется 1 балл.

Высокий уровень – 0 баллов.

Средний уровень – 1 балл.

Низкий уровень – 2-20 баллов.

Количественные результаты диагностической методики 2 «Да и нет» (Н.И. Гуткина) представлены в таблице 3.

Таблица 3 – Уровень сформированности произвольности в общении со взрослым у детей 6-7 лет с задержкой психического развития

Уровень	Количество детей	Проценты
Низкий	13	100%
Средний	0	0%
Высокий	0	0 %

Низкий уровень сформированности произвольности в общении со взрослым был выявлен у 13 детей из группы, что составляет 100%. Никто из детей не смог выполнить задание. Лучше всех с заданием справился Мирон Е., он допустил пять ошибок. Отвечал, либо кивая (при отрицании – мотание головой), либо отвечая развернутыми предложениями. Также допустили менее десяти ошибок Богдан О., Альберт Ш., Ставр Ш., Илья Г., Миша С. В основном дети кивали или мотали головой в качестве ответа. Алеша Г. и Паша К. отказались проходить диагностику после первых двух вопросов, на которые они не ответили. Соня К. и Никита С. отвечали на

первые вопросы, но после 5 вопроса просто молчали. Таким образом, никто из детей не смог перейти от импульсивных ответов, на которые провоцировал прямой смысл задаваемых вопросов, к ответам, соответствующим правилам методики, что свидетельствует о низком уровне сформированности произвольности в общении.

Диагностическая методика 3 «Кто прав» (Г.А. Цукерман).

Цель: выявить умение учитывать различные позиции собеседника.

Материалы и оборудование: три карточки с небольшими сюжетными зарисовками, протокол.

Ход: экспериментатор объясняет ребенку инструкцию выполнения задания. Далее ему по очереди зачитываются три небольших рассказа, после которых задают вопросы. Ребенку необходимо решить, какой из героев рассказа прав и обосновать свою точку зрения.

Критерии оценки результата.

Ответы детей соотносятся со следующими критериями оценки коммуникативных навыков.

Высокий уровень: ребенок демонстрирует понимание относительности оценок и подходов к выбору, учитывает различные позиции героев, умеет высказать и аргументировать собственное мнение. Способен преодолеть эгоцентризм.

Средний уровень: ребенок демонстрирует правильный ответ в отдельных ситуациях. Понимает возможность разных подходов к оценке ситуации, считает, что одни мнения справедливые, другие ошибочные. Однако ни в том, ни в другом случае не может их обосновать.

Низкий уровень: ребенок не способен учитывать возможность разных оснований для оценки одной и той же ситуации, исключает возможность существования различных правильных мнений, так как признает только собственное.

Шкала оценивания:

0 баллов – полное отсутствие данного умения;

- 1 балл – слабая выраженность умения;
- 2балла – средняя выраженность умения;
- 3балла – сильная выраженность умения.

Количественные результаты диагностической методики 3 «Кто прав» (Г.А. Цукерман) представлены в таблице 4.

Таблица 4 – Уровень сформированности умения учитывать различные позиции собеседника

Уровень	Количество детей	Проценты
Низкий	6	46%
Средний	6	46%
Высокий	1	8 %

Низкий уровень умения учитывать различные позиции собеседника был выявлен у 6 детей из группы: Даня Ж., Алеша Г., Богдан О., Ставр Ш., Паша К., Соня К., что составляет 46%. Алешка Г., Паша К. и Ставр Ш. не смогли самостоятельно ответить ни на один из вопросов. После объяснения, кто и почему прав кивали головой, на вопросы отвечали односложно. Даня Ж., Богдан О. и Соня К. ответили на первую историю, но не могли принять никакую другую позицию, аргументировать свое мнение. Со второй историей они не справились, ответ дан не был. После объяснения истории отвечали на наводящие вопросы, но не могли объяснить свое мнение. Никто из детей не справился с третьей историей. Все выбирали «самокат» или «шахматы», не поняв, что ни один из вариантов не является верным. На вопросы отвечали выборочно и при ответе учитывали лишь свою позицию. Таким образом, все дети данной группы оказались не способны учитывать возможность разных оснований для оценки одной и той же ситуации, исключают возможность различных правильных мнений. Эмоциональное отношение к окружающим и нравственным нормам находится на низком уровне.

Средний уровень умения учитывать различные позиции собеседника был выявлен у 6 детей из группы: Никита С., Мирон Е., Альберт Ш., Илья Г., Миша С., Степа Е., что составляет 46%. С первой историей справились все шесть детей. Они смогли объяснить, кто из героев истории был не прав и почему. Больше трудностей вызвала вторая история, которая оказалась более сложной по содержанию. Ребята не могли запомнить её текст с первого раза. Ответив с помощью педагога на вопросы, не могли обосновать ответ – почему прав этот персонаж, а не другой; почему стоило поступить так, а не иначе. В третьей истории никто из детей не понял, что ни один из подарков не подойдет. Все выбирали вариант «самокат», однако, когда их спрашивали: «Может ли годовалый ребенок кататься на самокате?» соглашались, что не сможет, но не могли объяснить почему. На вопрос «А что бы предложил подарить ты?» отвечали то, что сами хотели бы получить в подарок, при этом не учитывая, что подарок может не подойти для годовалого мальчика. Таким образом, дети данной группы демонстрируют правильные ответы в отдельных ситуациях. Они понимают возможность разных подходов к оценке ситуации, считают, что одни мнения справедливые, другие ошибочные.

Высокий уровень умения учитывать различные позиции собеседника был выявлен у одного ребенка из группы – Артем П., что составляет 8%. На все три истории Артем П. давал аргументированные ответы, отвечал на вопросы. Мог объяснить и предположить, почему так поступил тот или иной герой истории. Способен проявлять эмоциональное отношение к окружающим и нравственным нормам. При ответе учитывал не только свою позицию, но и позицию героев. Приводил свои примеры из жизни.

Диагностическая методика 4 «Бусы» (А.Л. Венгер).

Цель: выявить количество условий, которые может удержать ребенок в процессе деятельности при восприятии задания на слух.

Материалы и оборудование: шесть карандашей разного цвета, листы с рисунком кривой, изображающей нитку, протокол.

Методика проводится в два этапа. На первом этапе ребенку дважды зачитывается инструкция задания, после чего он начинает рисовать бусины в соответствии с выдвинутыми экспериментатором условиями. На втором этапе ребенку снова зачитывают инструкцию и предлагают проверить, правильно ли он выполнил задание. Если ребенок понимает, что выполнил задание неверно, то бусы перерисовываются.

Критерии оценки результата.

Для оценивания выбирается лучший из рисунков.

Высокий уровень – задание выполнено правильно, учтены все пять условий: положение бусин на нитке, форма бусин, их количество, использование пяти разных цветов, фиксированный цвет средней бусины.

Средний уровень – при выполнении задания учтено не менее 3 условий.

Низкий уровень – при выполнении задания учтено 2 условия.

Количественные результаты диагностической методики 4 «Бусы» представлены в таблице 5.

Таблица 5 – Уровень умения удерживать несколько условий в процессе деятельности при восприятии задания на слух у детей 6-7 лет с задержкой психического развития

Уровень	Количество детей	Проценты
Низкий	4	31%
Средний	7	54%
Высокий	2	15 %

Низкий уровень умения удерживать несколько условий в процессе деятельности при восприятии задания на слух был выявлен у 4 детей из группы: Алеша Г., Паша К., Ставр Ш., Степа Е., что составляет 31%. Паша К. выполнил одно из условий. Повторно рисовать бусы отказался. Ставр Ш. выполнил два условия из 5, перерисовывать отказался. Алеша Г. и Степа Е. выполнили два условия, но не увидели ошибок в своей работе. Когда им

было на них указано, они все равно считали, что задание выполнено без ошибок. Дети не смогли вычленить все условия задания, а также принять позицию собеседника.

Средний уровень умения удерживать несколько условий в процессе деятельности при восприятии задания на слух был выявлен у 7 детей из группы: Никита С., Богдан О., Альберт Ш., Илья Г., Миша С., Артем П., Соня К., что составляет 54%. Богдан О. выполнил 3 условия из 5. Когда ему указали на ошибки, он не стал их исправлять. Также Богдан единственный, кто нарисовал бусины не на нитке, а ниже. На вопрос «Как будут держаться бусины?» пожал плечами. Илья Г., Соня С. И Артем Ш. выполнили 4 условия из пяти. Ошибка – синяя бусины была не в центре. Также у обоих детей бусины смещались к краю нити. Альберт Ш. и Никита С. выполнили 4 условия из 5. Две из пяти бусин были на нити, а оставшиеся три над ней. Миша С. выполнил три условия. Синяя бусина была не в центре и не все бусины были разного цвета.

Высокий уровень умения удерживать несколько условий в процессе деятельности при восприятии задания на слух был выявлен у 2 детей из группы: Даня Ж., Мирон Е., что составляет 15%. Мальчики нарисовали бусы правильно с первого раза. Были учтены все условия. Помощь не потребовалась.

Диагностическая методика 5 «Левая и правая стороны» (Ж. Пиаже).

Цель: выявить уровень коммуникативной децентрации.

Материалы и оборудование: монета, карандаш, протокол.

Ход: ребенку поочередно зачитываются четыре задания, которые он должен выполнить как словесно, так и в форме действия.

Критерии оценки результатов.

Ответы испытуемых соотносятся с критериями оценивания, на основании которых определяется уровень выполнения задания.

Высокий уровень: во всех четырех пробах ребенок понимает возможности использования разных точек зрения на одну и ту же ситуацию. Хорошо развита координация пространственных позиций.

Средний уровень: ребенок правильно отвечает только в 1 и 3 ситуациях, легко соотносит сторону своей позиции, однако не учитывает позицию другого человека.

Низкий уровень: ребенок допускает ошибки во всех позициях, координация разных пространственных позиций нарушена.

Шкала оценивания:

0 баллов – полное отсутствие данного качества;

1 балл – слабая выраженность качества;

2балла – средняя выраженность качества;

3балла – сильная выраженность качества;

Количественные результаты диагностической методики 5 «Левая и правая стороны» (Ж. Пиаже) представлены в таблице 6.

Таблица 6 – Уровень коммуникативной децентрации у детей 6-7 лет с задержкой психического развития

Уровень	Количество детей	Проценты
Низкий	9	69%
Средний	4	31%
Высокий	0	0 %

Низкий уровень коммуникативной децентрации выявлен у 9 детей из группы: Алеша Г., Никита С., Альберт Ш., Паша К., Ставр Ш., Миша С., Артем П., Степа Е., Соня К., что составляет 69%. Паша К., Ставр Ш., Алеша Г., Миша С. Никита С., Степа Е. не справились ни с одним из 4 заданий. В первом задании дети показывали правильно либо руки, либо ноги. В третьем либо монету, либо карандаш. С 4 заданием не справились совсем. Альберт Ш., Соня К., Артем П. выполнили правильно только первую ситуации, в остальных допускали ошибки. Никто из данной группы детей не

способен совершать коммуникативные действия, учитывать позицию собеседника.

Средний уровень коммуникативной децентрации выявлен у 4 детей из группы: Даня Ж., Богдан О., Мирон Е., Илья Г., что составляет 31%. Все дети без помощи педагога выполнили 1 и 3 задания. В 4 задании многие дети отвечали «тут», «здесь» или «в этой руке» вместо того, чтобы ответить какая эта рука – левая или правая. Таким образом, дети способны совершать коммуникативные действия только относительно своей позиции.

Высокий уровень коммуникативной децентрации ни у кого из детей экспериментальной выборки выявлен не был.

Обобщенные результаты констатирующего этапа эксперимента приведены в таблице 7.

Таблица 7 – Количественные результаты исследования уровня сформированности у детей 6-7 лет с задержкой психического развития готовности к контекстному общению

Уровень	Количество детей	%
Низкий	6	46%
Средний	7	54%
Высокий	0	0%

Низкий уровень сформированности готовности к контекстному общению выявлен у 6 детей (46%). Это обследуемые Алеша Г., Никита С., Паша К., Ставр Ш., Степа Е., Соня К. Дети с низким уровнем не понимают задачи, предъявляемых взрослым в различных ситуациях взаимодействия, они испытывают значительные затруднения при взаимодействии и общении с другими людьми. Не утратив непосредственность общения, они отвечают импульсивно, забывая о правилах и задачах в конкретных ситуациях взаимодействия. Дети с низким уровнем не способны учитывать позицию собеседника, возможность разных оснований для оценки одной и той же ситуации, исключают возможность различных правильных мнений, так как

признают только собственное мнение. Принимая свое мнение как единственно верное, не способны его обосновать и аргументировать. В ситуации взаимодействия не способны удержать и выполнить более одного выдвинутого условия. При указании на ошибки дети не признают, что не правы. Коммуникативные действия не развиты. Дети не могут правильно действовать ни со своей стороны, ни со стороны собеседника.

Средний уровень сформированности готовности к контекстному общению выявлен у 7 детей (54%). Это обследуемые Даня Ж., Богдан О., Мирон Е., Альберт Ш., Илья Г., Миша С., Артем П. Дети со средним уровнем способны вычленять некоторые задачи и требования, предъявляемые взрослым, учитывать позицию собеседника. Поведение таких детей не всегда соответствует правилам ситуации, так как они не всегда способны распознать ситуацию взаимодействия. Произвольность общения проявляется частично. Дети способны следовать правилам и задачам, но быстро забывают о них и начинают действовать импульсивно. Они понимают возможность разных подходов к оценке ситуации, считают, что одни мнения правильные, другие ошибочные, но не способны их обосновать. В ситуации взаимодействия способны удержать и выполнить половину выдвинутых условий. Способны совершать коммуникативные действия только со своей позиции.

Высокий уровень сформированности готовности к контекстному общению характеризуется способностью точно понимать различные ситуации взаимодействия, понимать задачи и требования, выдвигаемые взрослыми в конкретных ситуациях, умением выстраивать свое поведение в соответствии с ними. Дети демонстрируют понимание относительности оценки и выбора к одной и той же ситуации у разных людей. Способны преодолеть эгоцентризм. Общение произвольно. В ситуации взаимодействия способны удержать и выполнить все выдвинутые условия. Способны совершать коммуникативные действия как со своей позиции, так и с позиции собеседника.

Высокий уровень сформированности готовности к контекстному общению у детей 6-7 лет с задержкой психического развития ни у кого из обследуемых выявлен не был.

Таким образом, результаты констатирующего этапа исследования показывают, что уровень сформированности готовности к контекстному общению у детей 6-7 лет с задержкой психического развития не соответствует возрастной норме. Поэтому необходимо спланировать и провести коррекционную работу, направленную на формирование готовности к контекстному общению у детей с данным нарушением.

2.2 Содержание и организация работы по формированию готовности к контекстному общению у детей 6-7 лет с задержкой психического развития посредством игровых кейсов

Исходя из полученных результатов констатирующей части исследования, а также принимая во внимание возрастные и индивидуальные особенности детей 6-7 лет с ЗПР, нами был организован формирующий эксперимент, в котором принимали участие дети экспериментальной выборки в количестве 13 человек.

Цель формирующего эксперимента – организация работы по формированию готовности к контекстному общению у детей 6-7 лет с задержкой психического развития посредством игровых кейсов.

Формирующий эксперимент строился в соответствии с выдвинутой нами гипотезой. Процесс формирования готовности к контекстному общению у детей 6-7 лет с задержкой психического развития состоял из следующих этапов.

1. Разработка игровых кейсов, направленных на формирование компонентов готовности к контекстному общению.
2. Включение игровых кейсов в групповые и подгрупповые занятия.

3. Организация взаимодействия учителя-дефектолога, воспитателей в работе по формированию готовности к контекстному общению.

Темы игровых кейсов были определены в соответствии с лексическими темами для подготовительной группы компенсирующей направленности, представленными в тематическом планировании МБУ д/с № 53 «Чайка» г.о. Тольятти: «Профессии. Орудия труда», «Моя Родина. День защитника отчества», «Животные жарких стран», «Продукты питания», «Перелетные птицы», «Наш дом. Мебель», «Планета Земля. Космос. День авиации и космонавтики», «Наш город. Транспорт. ПДД», «Всемирный день земли».

Все разработанные кейсы направлены на формирование компонентов готовности к контекстному общению, выделенных нами в диагностической карте в таблице 1:

- формирование умения понимать ребенком задачи, предъявляемые взрослым в различных ситуациях взаимодействия;
- формирование произвольности в общении со взрослыми;
- формирование умения учитывать различные позиции собеседника;
- формирование умения удерживать несколько условий в процессе деятельности при восприятии задания на слух;
- формирование умения понимать задачи общения;
- формирование коммуникативной децентрации.

Игровые кейсы были включены в совместную деятельность учителя-дефектолога с детьми в режимных моментах.

Примеры игровых кейсов, направленных на формирование готовности к контекстному общению у детей 6-7 лет с ЗПР, представлены в приложении В.

Первым проведенным игровым кейсом согласно тематическому планированию был кейс «Профессии». Проведению кейса предшествовала работа воспитателя и учителя-дефектолога. Например, было проведено занятие «Выбираем профессию по душе» и викторина «Все профессии важны, все профессии нужны».

Данный кейс с добавлением проблемной ситуации был составлен на основе дидактической игры «Лото» и направлен на формирование умения понимать задачи, предъявляемые взрослым, умение удерживать несколько условий в процессе деятельности при восприятии задания на слух, а также умение аргументировано отстаивать свое мнение.

Детям была дана следующая ситуация: «Вася не может выбрать, кем он хочет быть. Он сильный и смелый, и хочет, чтобы в его профессиигодились именно эти качества. А вот заниматься наукой ему совсем не хочется. Но есть проблема: он совсем ничего не знает о профессиях – кто и что делает, какими предметами пользуется. Смотрите, у меня есть атрибуты для разных профессий: врач, учитель, пожарный, повар и строитель».

Далее детям было предложено разложить атрибуты по профессиям. Так как ранее на занятиях они уже проходили данную тему, для большинства детей это задание не вызвало трудностей. Например, Даня Ж., Мирон Е., Богдан О., Альберт Ш., и Илья Г. смогли без ошибок разложить все атрибуты и назвать их. Степа Е, Соня К., Никита С., Артем П. также смогли разложить атрибуты, но не смогли назвать половину из них. Алеша Г., Ставр Ш., Паша К., Миша С. разложили атрибуты с помощью педагога.

После того, как задание было выполнено, детям был задан следующий вопрос: «Как думаете, какая из данных профессий подойдет Васе? Напоминаю, что он сильный и смелый, и хочет, чтобы в его профессиигодились именно эти качества. А вот заниматься наукой ему совсем не хочется». Почти все дети безошибочно сразу сказали «пожарный» и «строитель», аргументировав это тем, что именно в этих профессиях нужны такие качества как сила и смелость. Богдан О. сказал, что мальчику подойдут все профессии: «Быть врачом и учителем совсем не сложно, поэтому он справится», забыв, что мальчик не хочет работать по профессии, связанной с наукой. Альберт Ш. сказал, что Вася также сможет быть и поваром, потому что «там не нужна наука, как врачу и учителю». Некоторые из детей не смогли самостоятельно ответить на вопрос, среди них Паша К., Ставр Ш. и

Степа Е. После наводящих вопросов: «Какие качества нужны в этой профессии?», «Здесь нужно быть сильным и смелым?» дети выполнили задание.

Следующим проведенным игровым кейсом согласно тематическому планированию был кейс «Защитники нашей родины». Проведению кейса предшествовала работа воспитателя и учителя-дефектолога. Например, были проведены занятия «Знакомство с военными профессиями», «Экскурсия в КЮМР», «День защитника отечества».

Данный кейс-прогнозирование был составлен с элементами дидактической игры и приемами наглядности. Он направлен на формирование умения понимать задачи общения и на формирование произвольности в общении со взрослым.

Детям была дана следующая ситуация: «Все вы знаете, что День защитника отечества посвящен защитникам нашей родины. Защитники есть у каждой страны, а значит и у каждой страны есть своя армия (демонстрация фото армий разных стран). Но представьте, что в один день у нас в стране исчезла армия. Давайте сейчас вспомним, кто защищает нашу родину».

Детям было предложено соотнести три серии картинок: пехота, морской флот и военно-воздушный флот. Все дети смогли справиться с заданием без помощи педагога. Многие мальчики также начали рассказывать то, что знают о самолетах, кораблях и военных машинах; говорили о том, что тоже хотят стать военными и почему, забывая при этом об выполнении задания, что говорит о недостаточности произвольности в коммуникативной сфере.

После того как задание было выполнено, были даны следующие вопросы для рассуждения: «Что делает морской флот? Пехота? Военно-воздушный флот? И что случится, если кого-то из них не будет?», «Как думаете, что случится, если у нас в стране исчезнут защитники?», «А может армия и вовсе не нужна?». Почти все дети без труда ответили на первые вопросы, затруднение вызвал морской флот – дети могли рассказать о

кораблях и морях, но затруднялись в описании назначения морского флота как части армии. На вопрос «Как думаете, что случится, если у нас в стране исчезнут защитники?» самые частые ответы были «На нас нападут враги», «Другие страны захотят забрать наши земли». Также в ходе беседы дети пришли к выводу, что армия нужна обязательно, чтобы на нашу родину никто не напал. Также все дети сказали, что война – это плохо. Лишь двое детей – Паша К. и Ставр Ш. – смогли соотнести изображения и ответить на первые вопросы, но не смогли рассуждать на последующие даже с помощью наводящих вопросов.

Следующим проведенным игровым кейсом согласно тематическому планированию был кейс «Слон и дождь». Проведению кейса предшествовала работа воспитателя и учителя-дефектолога. Например, было проведено занятие «Путешествие на южный полюс» и «Рассказываем о животных жарких стран».

Данный кейс был составлен на основе словесной игры и направлен на формирование произвольности в общении со взрослым, коммуникативных действий, на умение учитывать различные позиции собеседника.

Детям была дана следующая ситуация: «Детям зачитывают стихотворение «Слон и дождь» Н. Антоновой. После этого педагог говорит: «Слон обвинил дождь в том, что ему пришлось зря одеваться и вся прогулка была испорчена. Дождь же считает, что он ни в чем не виноват». Как вы думаете, кто прав? Давайте с вами поиграем. Вам нужно разделиться. Один из вас будет обвинять дождь, другой будет защищать дождь. Не забывайте о том, что дождь обвиняет слон, вы должны учитывать его позицию». Далее дети разделились на пары и начали играть. Самыми активными были Богдан О., Мирон Е., Альберт Ш., Даня Ж. Сторона обвинения предлагала такие варианты: «Дождь мокрый и холодный, из-за него Слон может заболеть», «После дождя одна грязь, Слон может испачкаться». Сторона защиты говорила следующее: «По лужам весело прыгать», «Слон сможет запускать кораблики», «Дождь не виноват в том, что Слон собрался идти

гулять». Некоторые дети забывали либо о Слоне, либо о дожде, и начинали рассуждать без учета позиции другой стороны. Среди них Соня К., Паша К., Илья Г., Степа Е.

Следующим проведенным игровым кейсом согласно тематическому планированию был кейс «Поход за продуктами». Проведению кейса предшествовала работа воспитателя и учителя-дефектолога: было проведено занятие «Открываем кафе» и «Посуда рассказывает о своем рождении».

Данный кейс с добавлением проблемной ситуации был составлен на основе сюжетно-ролевой игры «Магазин» и направлен на формирование умения понимать задачи, предъявляемые взрослым в различных ситуациях взаимодействия, умения удерживать несколько условий в процессе деятельности при восприятии задания на слух и на формирование произвольности в общении со взрослым.

Детям была дана следующая ситуация «Дима с дедушкой собрались сходить в магазин за продуктами. Перед этим дедушка проверил, каких продуктов нет и записал их в список покупок. Дима положил его к себе в рюкзак. Магазин находился далеко от дома, поэтому Дима с дедушкой добрались туда на автобусе. Но оказавшись в магазине, они обнаружили, что дедушка забыл очки, а без них он прочитать список не может. Что делать Диме и дедушке в этой ситуации? Давайте обыграем с вами эту ситуацию. Я буду продавцом, а вы покупателями». Все дети стали размышлять над данной ситуацией, никто не начал говорить не по теме задания. Чтобы поддерживать конструктивный диалог и научить детей искать другие способы решения задачи в контексте ситуации, на ответы детей ставились «барьеры». Например, многие сразу отвечали «Пусть тогда прочитает Дима», на что педагог отвечал «Дима не умеет читать». Следующим вариантом детей было «Можно попросить продавца прочитать список», на что им был дан ответ «Продавец не в настроении помогать». Некоторые дети, однако, отказывались принимать такую позицию и говорили, что «такого не может быть», среди них Паша К., Ставр Ш.

Следующим проведенным игровым кейсом согласно тематическому планированию был кейс «Журавль». Проведению кейса предшествовала работа воспитателя и учителя-дефектолога. Было проведено занятие «Встречаем перелетных птиц» и мероприятие «День птиц».

Данный кейс-прогнозирование был составлен с применением загадок и направлен на формирование умения понимать задачи, предъявляемые взрослым, умение удерживать несколько условий в процессе деятельности при восприятии задания на слух, а также на формирование произвольности в общении со взрослыми.

Перед тем как предложить детям ситуацию, были загаданы загадки о перелетных птицах: журавль, грач, скворец, цапля, жаворонок. Когда дети отгадали загадки, им был задан вопрос: «Что объединяет всех этих птиц?». Многие дети сразу справились с заданием. Тем, у кого возникли трудности, был задан наводящий вопрос: «Птицы бывают перелетные и зимующие, о каких были загадки?».

Детям была дана следующая ситуация: «Один журавль все лето жил у прекрасного пруда. Там было много насекомых, которые летали над травой, рыб, которые плавали в пруду, а также мелких грызунов, которые жили в своих норках рядом с водоемом. Ими журавль и питался. Но вот лето закончилось, и наступила осень. Журавль – перелетная птица, а, значит, настала пора ему улетать на юг. Но ему вовсе не хотелось этого делать. «Зачем мне улетать из этого замечательного места? Воробьи вот никуда не улетают, и ничего! Останусь-ка я здесь!» – подумал и решил журавль. Правильное ли решение принял журавль? С какими проблемами он столкнется зимой, если он питается насекомыми, рыбой и мелкими грызунами? Или у него не будет никаких проблем?». Некоторые дети (Соня К., Алеша Г., Паша К.) решили, что журавль сможет остаться и не захотели принимать другие точки зрения. Никита С., Артем П. сказали, что журавль сможет питаться рыбой, забывая, что зимой водоемы замерзают. Богдан О. высказал предположение, что журавль сможет перезимовать у

человека, потому что иначе питаться ему будет нечем. Даня Ж. сказал, что журавль замерзнет, поэтому ему нужно улететь на юг, забыв о вопросе про питание. Остальные дети справились с заданием.

Следующим проведенным игровым кейсом согласно тематическому планированию был кейс «Путешествие на луну». Проведению кейса предшествовала работа воспитателя и учителя-дефектолога. Было проведено занятие «Путешествие в космическое пространство», мероприятие, посвященное Дню космонавтики, занятие «Звездочет в гостях у ребят».

Данный кейс был составлен на основе сюжетно-ролевой игры и направлен на формирование умения понимать задачи, предъявляемые взрослым в различных ситуациях взаимодействия, на умение учитывать различные позиции собеседника и на формирование коммуникативной децентрации.

Детям была дана следующая ситуация: «Вы с друзьями полетели в космическую экспедицию на луну. Но вот беда! Корабль сломался и упал на поверхность луны, не долетев до лунной базы, до которой идти один день с места крушения. Что делать в такой ситуации? Стоит ли остаться на корабле и ждать помощи или лучше своими силами добираться до базы? Разделитесь на две команды. Вы все – космонавты. Одной группе нужно остаться на корабле. А другой – идти на базу. Каждой группе нужно объяснить, почему именно их решение (остаться на корабле или идти на базу) верное. Чем вы будете заниматься? Давайте сыграем». Все дети поделились на две команды. Первая команда, которая должна была остаться на базе, привела следующие аргументы: «База слишком далеко, мы не сможем дойти», «Лучше позвонить на базу и ждать спасения», «Мы не знаем дорогу», «Мы не сможем дышать на луне». Вторая команда, которая должна была идти на базу, привела следующие аргументы: «Мы не можем ждать в сломанном корабле», «У нас нет еды, чтобы ждать помощь», «На луне нет связи и корабль сломан, мы не можем попросить помощь». Однако

некоторые из детей в самом начале сказали, что нужно починить корабль. Другие пути решения ситуации они рассматривать отказались.

Следующим проведенным игровым кейсом согласно тематическому планированию, был кейс «Правила дорожного движения». Проведению кейса предшествовала работа воспитателя и учителя-дефектолога. Были проведены занятия «Экскурсия по городу» и «Вспоминаем ПДД».

Данный кейс-иллюстрация был составлен на основе режиссерской игры и направлен на формирование произвольности в общении со взрослым, коммуникативных действий, а также на умение удерживать нескольких условий в процессе деятельности при восприятии задания на слух.

Детям была дана следующая ситуация: «Ребята, когда я сегодня шла к вам в садик, я увидела, как двое ребят нарушают правила дорожного движения. А ведь это очень опасно! Давайте проверим, знаете ли вы, как нужно вести себя на дорогах. У меня есть несколько картинок, которые я сейчас вам покажу. Посмотрите на эти две картинки. На какой из них дети НЕ соблюдают правила дорожного движения. Объясните, что они нарушают». Паша К. и Ставр Ш. дали неверный ответ. Соня К., Никита С., Степа Е., Илья Г. не выполнили условие задания, но ответ не был ошибочным. Они ответили «Здесь ребята переходят дорогу правильно», указав на картинку, где дети действительно переходят дорогу верно, но в задании было сказано показать картинку, где дети нарушают правила дорожного движения. Остальные дети справились с заданием. После этого им была показана следующая картинка: «Молодцы. А теперь посмотрите на это изображение. Кто из детей переходит дорогу правильно?». Со вторым заданием все дети справились. Они указали на того, кто переходит дорогу в положенном месте.

Выполнив оба задания, детям было предложено поиграть: «Теперь давайте сами воспроизведем с вами ситуации на дороге! Смотрите, у меня есть макет улицы, фигурки людей и транспорта. Первая ситуация: Маме с дочкой нужно попасть в магазин. Дедушке – на почту. Доведите их до

нужного места, не нарушив правила дорожного движения». Паша К. отказался играть, все остальные согласились. С первой ситуацией справились все дети, оба условия были выполнены верно. Далее была предложена вторая ситуация: «Таксист везет своего пассажира на вокзал. Полицейские возвращаются в свой участок. В это же время маме нужно попасть на почту. Как всем добраться до нужного места и не нарушить правила дорожного движения?». Вторая ситуация оказалась сложной для детей. Лишь три ребенка (Мирон Е., Богдан О., Альберт Ш.) выполнили задание правильно без помощи педагога. Остальные дети смогли перевести маму через дорогу, но последующие условия дети забыли. После повторения задания дети справились.

Последним проведенным игровым кейсом согласно тематическому планированию был кейс «Проблемы нашей планеты». Проведению кейса предшествовала работа воспитателя и учителя-дефектолога. Были проведены занятия «Путешествуем с помощью карты и глобуса» и мероприятие «Береги планету».

Данный кейс-прогнозирование был составлен с элементами дидактической игры и приемами наглядности. Он направлен на формирование произвольности в общении со взрослым и на умение понимать задачи, предъявляемые взрослым в различных ситуациях взаимодействия.

Детям была дана следующая ситуация: «Мы с вами живем на планете Земля. Она обладает всеми необходимыми ресурсами для жизни человека. Здесь есть воздух, вода, растения и животные. Но хорошо ли обстоят дела в наше время? Посмотрите на эти фотографии, что вы видите?». После этого было показано три фотографии: вырубленный лес, морской мусор и выхлопные трубы заводов. Все дети смогли сказать, что увидели на фотографиях. Далее им были заданы вопросы: «Кто виноват в этом?», «Чем это опасно?», «Что будет, если человек не задумается о проблемах экологии?». Распространенными ответами были: «Виноват человек» и «Природа погибнет». Некоторые из детей, например, Илья Г., Даня Ж.,

Артем П., уходили от вопроса и начинали говорить: «Я забочусь о природе», «Я не мусорю». И хотя они не ушли от основного контекста ситуации, они не выполнили условие задания – не ответили на поставленные вопросы.

После рассуждения на данные вопросы детям было предложено сыграть в дидактическую игру «Сортировка мусора»: разложить отходы – пластик, бумага, пищевые отходы – по правильным контейнерам. Дети выполнили задание с энтузиазмом, затруднения с выполнением ни у кого не было.

На этом наш формирующий эксперимент был завершён, о его эффективности можно будет судить после проведения контрольного эксперимента и сравнительного анализа результатов контрольного и констатирующего экспериментов с последующей интерпретацией данных.

2.3 Выявление эффективности формирования у детей 6-7 лет с задержкой психического развития готовности к контекстному общению посредством игровых кейсов

В завершении экспериментальной работы нами был проведен контрольный срез, направленный на определение динамики уровня сформированности готовности к контекстному общению у детей 6-7 лет с задержкой психического развития.

Диагностические методики, показатели, обработка результатов в контрольном срезе были такими же, как в констатирующем эксперименте (п. 2.1). Результаты выявления уровня сформированности готовности к контекстному общению у детей 6-7 лет с задержкой психического развития на констатирующем и контрольных этапах анализировались и сопоставлялись, что позволило выявить динамику формирования готовности к контекстному общению.

Диагностическая методика 1 «Методика контекстного общения со взрослым» (Е.Е. Кравцова).

Цель: определить уровень развития коммуникативных способностей – понимание ребенком задач, предъявляемых взрослым в различных ситуациях взаимодействия.

Количественные результаты диагностической методики 1 «Методика контекстного общения со взрослым» (Е.Е. Кравцова) представлены в таблице 8.

Таблица 8 – Уровень понимания детьми 6-7 лет с задержкой психического развития задач, предъявляемых взрослым в различных ситуациях взаимодействия

Уровень	Констатирующий этап		Контрольный этап	
	количество детей	%	количество детей	%
низкий	5	39%	0	0%
средний	6	46%	6	46%
высокий	2	15 %	7	54%

Высокий уровень понимания задач, предъявляемых взрослым в различных ситуациях взаимодействия, был выявлен у 7 детей из группы, что составляет 54%. Дети правильно выбрали картинки во всех трех ситуациях, они смогли правильно вычленить задачи и требования, предъявляемые педагогом. Детям не потребовалась помощь и повторение задания. Около правильного варианта ставили крестик в кружочек, как и требовалось. Если на констатирующем этапе высокий уровень показали лишь 15% детей, то на контрольном этапе с заданием справились уже 54%, что говорит о положительной динамике развития.

Средний уровень понимания задач, предъявляемых взрослым в различных ситуациях взаимодействия, был выявлен у 6 детей из группы, что составляет 46%. Дети правильно выбрали картинки в двух ситуациях из трех. Они не смогли распознать все ситуации взаимодействия, следовательно, правильно вычленить все задачи и требования, предъявляемые взрослым. При сравнении с результатами констатирующего этапа видно, что дети, которые показали низкий уровень во время первичной диагностики, во время

итоговой диагностики показали средний уровень сформированности качества, что говорит о положительной динамике.

Низкий уровень понимания задач, предъявляемых взрослым в различных ситуациях взаимодействия, на контрольном этапе выявлен не был (положительный сдвиг по сравнению с результатами констатирующего этапа составил 39%).

Диагностическая методика 2 «Да и нет» (Н.И. Гуткина).

Цель: выявить уровень сформированности произвольности в общении со взрослым.

Количественные результаты диагностической методики 2 «Да и нет» (Н.И. Гуткина) представлены в таблице 9.

Таблица 9 – Уровень сформированности произвольности в общении со взрослым у детей 6-7 лет с задержкой психического развития

Уровень	Констатирующий этап		Контрольный этап	
	количество детей	%	количество детей	%
низкий	13	100%	1	8%
средний	0	0%	12	92%
высокий	0	0 %	0	0%

Высокий уровень сформированности произвольности в общении со взрослым выявлен не был.

Средний уровень сформированности произвольности в общении со взрослым был выявлен у 12 детей из группы, что составляет 8%. Как видно из таблицы 9, на констатирующем этапе никто из детей не показал средний уровень. Значит можно сделать вывод, что произошел положительный сдвиг. Дети стали намного реже забывать условия задания и давать импульсивные ответы, на которые провоцировал прямой смысл вопроса.

Низкий уровень сформированности произвольности в общении со взрослым был выявлен у 1 ребенка из группы, что составляет 8%. Положительный сдвиг по сравнению с результатами констатирующего этапа

составил 82% – на констатирующем этапе все 13 детей показали низкий уровень произвольности.

Диагностическая методика 3 «Кто прав» (Г.А. Цукерман).

Цель: изучить уровень сформированности коммуникативных навыков, направленных на учет позиции собеседника.

Количественные результаты диагностической методики 3 «Кто прав» (Г.А. Цукерман) представлены в таблице 10.

Таблица 10 – Уровень сформированности умения учитывать различные позиции собеседника у детей 6-7 лет с задержкой психического развития

Уровень	Констатирующий этап		Контрольный этап	
	количество детей	%	количество детей	%
низкий	6	46%	0	0%
средний	6	46%	6	46%
высокий	1	8%	7	54%

Высокий уровень умения учитывать различные позиции собеседника был выявлен у 7 детей, что составляет 54%. На констатирующем этапе лишь один ребенок смог выполнить задание на высокий балл. На все три истории дети давали аргументированные ответы. Предполагали, почему так поступил тот или иной герой истории. При ответе учитывали не только свою позицию, но и позицию героев.

Средний уровень умения учитывать различные позиции собеседника был выявлен у 6 детей из группы, что составляет 46%. Ответы детей в сравнении с констатирующим этапом стали более аргументированными. Они стали принимать возможность другой позиции, хоть и не могли это объяснить в некоторых ситуациях.

Низкий уровень умения учитывать различные позиции собеседника на контрольном этапе выявлен не был (положительный сдвиг по сравнению с результатами констатирующего этапа составил 46%).

Диагностическая методика 4 «Бусы» (А.Л. Венгер).

Цель: выявить количество условий, которые может удержать ребенок в процессе деятельности при восприятии задания на слух.

Количественные результаты диагностической методики 4 «Бусы» представлены в таблице 11.

Таблица 11 – Уровень умения удерживать несколько условий в процессе деятельности при восприятии задания на слух у детей 6-7 лет с задержкой психического развития

Уровень	Констатирующий этап		Контрольный этап	
	количество детей	%	количество детей	%
низкий	4	31%	0	0%
средний	7	54%	5	38%
высокий	2	15%	8	62%

Высокий уровень количество условий, которые может удержать ребенок в процессе деятельности при восприятии задания на слух, был выявлен у 8 детей, что составляет 62%. Детями были учтены все условия. Помощь не потребовалась. Положительная динамика составила 47%.

Средний уровень количества условий, которые может удержать ребенок в процессе деятельности при восприятии задания на слух, собеседника был выявлен у 5 детей из группы, что составляет 38%. В сравнении с констатирующим этапом, дети, у которых был низкий уровень, стали запоминать большее количество условий, соответственно выполнили задание на большее количество баллов.

Низкий уровень количества условий, которые может удержать ребенок в процессе деятельности при восприятии задания на слух, на контрольном этапе выявлен не был (положительный сдвиг по сравнению с результатами констатирующего этапа составил 31%).

Диагностическая методика 5 «Левая и правая стороны» (Ж. Пиаже).

Цель: выявить уровень сформированности коммуникативной децентрации.

Количественные результаты диагностической методики 5 «Левая и правая стороны» (Ж. Пиаже) представлены в таблице 12.

Таблица 12 – Уровень сформированности коммуникативной децентрации у детей 6-7 лет с задержкой психического развития

Уровень	Констатирующий этап		Контрольный этап	
	количество детей	%	количество детей	%
низкий	9	69%	0	0%
средний	4	31%	9	69%
высокий	0	0%	4	31%

Низкий уровень коммуникативной децентрации на контрольном этапе выявлен не был (положительный сдвиг по сравнению с результатами констатирующего этапа составил 69%).

Средний уровень коммуникативной децентрации выявлен у 9 детей из группы, что составляет 69%. Дети, которые ранее не могли выполнить задание совсем, научились выполнять его относительно своей позиции, что говорит о положительном сдвиге.

Высокий уровень сформированности коммуникативной децентрации выявлен у 4 детей из группы, что составляет 31%. Дети данной группы научились совершать коммуникативные действия как со своей позиции, так и с позиции собеседника. Как видно из таблицы 12, на констатирующем этапе никто из детей не показал высокий уровень развития, а значит можно сделать вывод о положительной динамике развития.

После проведения всех диагностических методик на контрольном этапе можно сделать вывод об уровне сформированности готовности к контекстному общению у детей 6-7 лет с задержкой психического развития.

Сравнение обобщенных результатов констатирующего и контрольного этапов эксперимента представлены в таблице 13.

Таблица 13 – Сравнительные результаты исследования уровня сформированности у детей 6-7 лет с задержкой психического развития готовности к контекстному общению

Уровень	Констатирующий этап		Контрольный этап	
	количество детей	%	количество детей	%
низкий	6	46%	0	0%
средний	7	54%	6	46%
высокий	0	0%	7	54%

Для наглядности представим сравнение результатов в гистограмме (рисунок 1).



Рисунок 1 – Сравнительные результаты выявления уровня сформированности готовности к контекстному общению у детей 6-7 лет с задержкой психического развития (констатирующий и контрольный эксперименты)

Полученные данные позволяют утверждать, что после проведения формирующего эксперимента уровень сформированности готовности к контекстному общению у детей 6-7 лет с задержкой психического развития качественно изменился.

Как видно из результатов, на контрольном этапе ни у кого из детей не выявлен низкий уровень сформированности готовности к контекстному

общению, в то время как на констатирующем этапе низкий уровень показали 46% детей.

Средний уровень сформированности готовности к контекстному общению выявлен у 6 детей (46%). Дети, которые на констатирующем этапе показали низкий уровень, стали лучше вычленять задачи и требования, предъявляемые взрослым. Появилась произвольность в общении, уменьшилась импульсивность ответов. Дети стали лучше понимать ситуацию взаимодействия, начали видеть возможность разных подходов к оценке ситуации.

Высокий уровень сформированности готовности к контекстному общению на контрольном этапе выявлен у 7 детей (54%), в то время как на констатирующем этапе ни у кого из детей выявлен не был. Поведение детей стало соответствовать ситуации. Они перестали действовать импульсивно и научились следовать правилам и задачам, предъявляемым взрослыми в конкретной ситуации взаимодействия. Все условия, выдвигаемые взрослым, дети способны удержать и выполнить. Коммуникативные действия стали выполняться с учетом позиции собеседника.

Таким образом, динамика показателей готовности к контекстному общению доказывает эффективность проведенной нами работы и правильности гипотезы, выдвинутой нами в начале исследования.

Заключение

Проведенное исследование подтвердило выдвинутую нами гипотезу и позволило сделать ряд выводов.

Анализ теоретических основ проблемы подтверждает, что формирование готовности к контекстному общению у детей 6-7 лет с задержкой психического развития является актуальной в настоящее время. Исследования Е.Е. Кравцовой, Г.Г. Кравцова, М.И. Лисиной, Т.А. Репиной, Н.Г. Салминой, Е.О. Смирновой свидетельствуют о необходимости развития коммуникативной сферы у детей с 6-7 лет с задержкой психического развития, так как в её формировании у детей возникают значительные трудности. Коммуникативная сфера, а, следовательно, и контекстное общение, являются важной составляющей готовности ребенка к школьному обучению. Как отмечают некоторые исследователи (Л.А. Венгер, В.С. Мухина), у ребенка дошкольного возраста не может быть «школьных» качеств в их чистом виде, поэтому мы можем говорить о необходимости формирования готовности к контекстному общению.

Контекстное общение – это общение, где сотрудничество ребенка и взрослого опосредствовано задачей, правилом или образцом. Наиболее эффективным средством развития контекстного общения в дошкольном возрасте традиционно считается игра с правилом или игровые кейсы. Именно в такой деятельности дети начинают соотносить свое поведение с образцом, который задан в правиле, а значит, задумываться, правильно ли они действуют.

В результате констатирующего эксперимента было определено, что у детей преобладает низкий и средний уровни сформированности готовности к контекстному общению. Дети с трудом выполняли задания, опосредованные задачей. В ситуации взаимодействия не способны удержать и выполнить более одного выдвинутого условия. При общении ответы импульсивны. Учет

позиции собеседника либо отсутствует, либо проявляется лишь в некоторых ситуациях взаимодействия.

Формирующий этап эксперимента был направлен на проверку положений гипотезы. Процесс формирования готовности к контекстному общению у детей 6-7 лет с задержкой психического развития осуществлялся:

- при разработке игровых кейсов, направленных на формирование компонентов готовности к контекстному общению;
- включении игровых кейсов в групповые и подгрупповые занятия;
- при организации взаимодействия учителя-дефектолога, воспитателей и родителей в работе по формированию готовности к контекстному общению.

Результаты контрольного эксперимента свидетельствуют об эффективности использования игровых кейсов как средства формирования готовности к контекстному общению у детей 6-7 лет с задержкой психического развития.

После проведения формирующего эксперимента количество детей с высоким уровнем сформированности готовности к контекстному общению составило 54%. Важно отметить, что низкий уровень выявлен не был. Поведение детей стало соответствовать ситуации. Они перестали действовать импульсивно и научились следовать правилам и задачам, предъявляемыми взрослыми в конкретной ситуации взаимодействия.

Таким образом, цель исследования была достигнута, поставленные нами задачи решены, гипотеза доказана.

Список используемой литературы

1. Алексеева М. М., Яшина В. И. Теория и методика развития речи детей. М. : Академия, 2013. 448 с.
2. Бережковская Е. Л., Кравцова Е. Е. Ребенок внутри общения // Дошкольное образование. 2005. №4. URL: <https://dob.1sept.ru/article.php?ID=200500405> (дата обращения 15.11.2020)
3. Бордовская Н. В. Современные образовательные технологии: учебное пособие. М. : КНОРУС, 2018. 432 с.
4. Бойков Д. И. Общение детей с проблемами в развитии. Коммуникативная дифференциация личности: учебно-методическое пособие. СПб. : КАРО, 2005. 288 с.
5. Вьюнова Н. И. Проблемы психологической готовности детей 6-7 лет к школьному обучению // Психолог в детском саду. 2020. №2. С. 16-22.
6. Выготский Л. С. Психология развития ребенка. М. : ЭКСМО, 2003. 512 с.
7. Гуткина Н. И. Психологическая готовность к школе. 4-е издание. СПб. : Питер, 2009. 208 с.
8. Екжанова Е. А. Задержка психического развития у детей и пути ее психолого-педагогической коррекции в условиях дошкольного учреждения // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2002. №1. С. 36-39.
9. Ельцова О. М. Организация полноценной речевой деятельности в детском саду. СПб. : Детство-Пресс, 2005. 146 с.
10. Зотова Т. В. Коммуникативная готовность детей к школе: роль и место образовательного учреждения. // Международный журнал экспериментального образования. 2015. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kommunikativnaya-gotovnost-detey-k-shkole-rol-i-mesto-obrazovatel'nogo-uchrezhdeniya> (дата обращения: 20.11.2020)

11. Кравцова Е. Е. Психологические основы дошкольного воспитания // Дошкольное образование. 2004. № 24. URL: <https://dob.1sept.ru/article.php?ID=200402408> (дата обращения 15.11.2020)
12. Кравцова Е. Е. Разбуди в ребенке волшебника: Книга для воспитателей дет. сада и родителей. М. : Просвещение, 1996. 160 с.
13. Кравцов Г. Г. Игра как средство и как самоценная деятельность // Труды Института психологии им. Л.С. Выготского РГГУ. Выпуск I. М. : РГГУ, 2001.
14. Кравцов Г. Г., Кравцова Е. Е. Игра как зона ближайшего развития детей дошкольного возраста // Электронный журнал Психолого-педагогические исследования. 2019. Т 11. № 4. С. 5-21.
15. Кузьмина Е. А., Токарев А. А. Адаптированная образовательная программа для детей с ЗПР старшего дошкольного возраста // Психология: традиции и инновации: материалы III Междунар. науч. конф. 2018. № 2. С. 49-57.
16. Лисина М. И. Формирование личности ребенка в общении. СПб. : Питер, 2009. 320 с.
17. Логопедия: Учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / Под ред. Л. С. Волковой, С.Н. Шаховской. М. : ВЛАДОС, 2008. 680 с.
18. Лурия А. Р. Роль речи в психическом развитии ребенка // Вопросы психологии. 2002. № 4. С. 47-53.
19. Лямина Г. М. Формирование речевой деятельности (старший дошкольный возраст) // Дошкольное воспитание. 2005. №9. С. 49-55.
20. Маджидова Э. С. Социально-коммуникативное развитие детей дошкольного возраста с ЗПР как научно-педагогическая проблема // Молодой ученый. 2016. № 6. С. 799-803.
21. Мухина С. А., Соловьева А. А. Современные инновационные технологии обучения. М. : ГЭОТАР-Медиа, 2008. 360 с.

22. Морева Н. А., Пучкова И. А. Методика составления и решения кейсов в образовательной практике детского сада // Детский сад от А до Я, 2014. №6. С. 108-114.
23. Нижегородцева Н. В., Шадриков В. Д. Психолого-педагогическая готовность ребёнка к школе. М. : Владос, 2001. 256 с.
24. Семенова Л. Э. Проблемы изучения и психолого-педагогической поддержки детей с ЗПР в исследованиях Ульяны Васильевны Ульянковой // Коррекционная педагогика. Теория и практика. 2014. №4. С. 5-10.
25. Смирнова Е. О. Общение дошкольников с взрослыми и сверстниками : учебное пособие. М. : Мозаика-Синтез, 2012. 192 с.
26. Сохин Ф. А. Психолого-педагогические основы развития речи дошкольников. М. : МОДЭК, 2004. 224 с.
27. Черных Н. А., Никитина Н. А., Реутова И. Ю., Ковалева В. А. Использование кейс-технологии в организации образовательной деятельности с детьми старшего дошкольного возраста // Современные тенденции науки и технологий. 2017. № 1-9. С. 139-143.
28. Шевченко С. Г. Ознакомление с окружающим миром и развитие речи дошкольников с ЗПР. М. : Школьная пресса, 2005. 80 с.
29. Урунтаева Г. А. Дошкольная психология: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. М. : Академия, 2001. 336 с.
30. Эльконин Д. Б. Детская психология : учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений. М. : Издательский центр «Академия», 2007. 384 с.
31. Эльконин Д. Б. Игра в развитии ребенка // Мир психологии. 2004. № 1. С. 42.

Приложение А

Список детей, участвующих в экспериментальной работе

Таблица А.1 – Список детей, участвующих в исследовании

Имя Ф.	Возраст	Диагноз
Илья Г.	7 лет	ЗПР
Алеша Г.	7 лет 11 мес	ЗПР
Мирон Е.	7 лет 10 мес	ЗПР
Степа Е.	6 лет 7 мес	ЗПР
Паша К.	6 лет 9 мес	ЗПР
Соня К.	6 лет 3 мес	ЗПР
Богдан О.	6 лет 7 мес	ЗПР
Артем П.	7 лет 8 мес	ЗПР
Никита С.	7 лет 8 мес	ЗПР
Миша С.	6 лет 7 мес	ЗПР
Альберт Ш.	7 лет 9 мес	ЗПР
Ставр Ш.	6 лет 2 мес	ЗПР
Даниэль Ж.	6 лет	ЗПР

Приложение Б

Сводные таблицы результатов исследования на констатирующем этапе

Таблица Б.1 – Результаты диагностической методики контекстного общения со взрослым (Е.Е. Кравцовой)

Имя Ф.	Констатирующий этап		Контрольный этап	
	баллы	уровень	баллы	уровень
Даниэль Ж.	2	Средний	3	Высокий
Алеша Г.	1	Низкий	2	Средний
Никита С.	1	Низкий	2	Средний
Богдан О.	2	Средний	3	Высокий
Мирон Е.	3	Высокий	3	Высокий
Альберт Ш.	3	Высокий	3	Высокий
Паша К.	1	Низкий	2	Средний
Ставр Ш.	2	Средний	2	Средний
Илья Г.	1	Низкий	2	Средний
Миша С.	2	Средний	3	Высокий
Артем П.	2	Средний	3	Высокий
Степа Е.	2	Средний	3	Высокий
Соня К.	1	Низкий	2	Средний

Таблица Б.2 – Результаты диагностической методики «Да и нет» (Н.И. Гуткиной)

Имя Ф.	Констатирующий этап		Контрольный этап	
	баллы	уровень	баллы	уровень
Даниэль Ж.	12	Низкий	5	Средний
Алеша Г.	20	Низкий	5	Средний
Никита С.	16	Низкий	5	Средний
Богдан О.	9	Низкий	4	Средний
Мирон Е.	6	Низкий	3	Средний
Альберт Ш.	6	Низкий	3	Средний
Паша К.	20	Низкий	15	Низкий
Ставр Ш.	8	Низкий	5	Средний
Илья Г.	9	Низкий	5	Средний
Миша С.	8	Низкий	3	Средний
Артем П.	10	Низкий	4	Средний
Степа Е.	14	Низкий	3	Средний
Соня К.	15	Низкий	2	Средний

Продолжение Приложения Б

Таблица Б.3 – Результаты диагностической методики «Кто прав?»
(Г.А. Цукерман)

Имя Ф.	Констатирующий этап		Контрольный этап	
	баллы	уровень	баллы	уровень
Даниэль Ж.	1	Низкий	2	Средний
Алеша Г.	1	Низкий	2	Средний
Никита С.	2	Средний	3	Высокий
Богдан О.	1	Низкий	2	Средний
Мирон Е.	2	Средний	3	Высокий
Альберт Ш.	2	Средний	3	Высокий
Паша К.	1	Низкий	2	Средний
Ставр Ш.	1	Низкий	2	Средний
Илья Г.	2	Средний	3	Высокий
Миша С.	2	Средний	3	Высокий
Артем П.	3	Высокий	3	Высокий
Степа Е.	2	Средний	3	Высокий
Соня К.	1	Низкий	2	Средний

Таблица Б.4 – Результаты диагностической методики «Бусы»

Имя Ф.	Констатирующий этап		Контрольный этап	
	баллы	уровень	баллы	уровень
Даниэль Ж.	3	Высокий	3	Высокий
Алеша Г.	1	Низкий	2	Средний
Никита С.	2	Средний	2	Средний
Богдан О.	2	Средний	3	Высокий
Мирон Е.	3	Высокий	3	Высокий
Альберт Ш.	2	Средний	3	Высокий
Паша К.	1	Низкий	2	Средний
Ставр Ш.	1	Низкий	2	Средний
Илья Г.	2	Средний	3	Высокий
Миша С.	2	Средний	3	Высокий
Артем П.	2	Средний	3	Высокий
Степа Е.	1	Низкий	2	Средний
Соня К.	2	Средний	3	Высокий

Продолжение Приложения Б

Таблица Б.5 – Результаты диагностической методики «Левая и правая стороны» (Ж. Пиаже)

Имя Ф.	Констатирующий этап		Контрольный этап	
	баллы	уровень	баллы	уровень
Даниэль Ж.	2	Средний	3	Высокий
Алеша Г.	1	Низкий	2	Средний
Никита С.	1	Низкий	2	Средний
Богдан О.	2	Средний	3	Высокий
Мирон Е.	2	Средний	3	Высокий
Альберт Ш.	1	Низкий	2	Средний
Паша К.	1	Низкий	2	Средний
Савр Ш.	1	Низкий	2	Средний
Илья Г.	2	Средний	3	Высокий
Миша С.	1	Низкий	2	Средний
Артем П.	1	Низкий	2	Средний
Степа Е.	1	Низкий	2	Средний
Соня К.	1	Низкий	2	Средний

Приложение В

Сводные результаты констатирующего и контрольного этапов исследования

Таблица В.1 – Сводные результаты констатирующего и контрольного этапов исследования

Имя Ф.	Констатирующий этап	Контрольный этап
	уровень	уровень
Даниэль Ж.	Средний	Высокий
Алеша Г.	Низкий	Средний
Никита С.	Низкий	Средний
Богдан О.	Средний	Высокий
Мирон Е.	Средний	Высокий
Альберт Ш.	Средний	Высокий
Паша К.	Низкий	Средний
Ставр Ш.	Низкий	Средний
Илья Г.	Средний	Высокий
Миша С.	Низкий	Высокий
Артем П.	Низкий	Высокий
Степа Е.	Низкий	Средний
Соня К.	Низкий	Средний

Приложение Г

Конспекты игровых кейсов

Кейс «Путешествие на луну» на основе сюжетно-ролевой игры

Задачи:

1. Умение учитывать различные позиции собеседника.
2. Понимание ребенком задач, предъявляемых взрослым в различных ситуациях взаимодействия.
3. Формирование коммуникативных действий.

Кому адресован: дети с ЗПР подготовительной группы.

Проблемно-игровая ситуация: Вы с друзьями полетели в космическую экспедицию на луну. Но вот не задача! Корабль сломался и упал на поверхность луны, не долетев до лунной базы, до которой идти один день с места крушения.

Момент проблемного включения детей: Что делать в такой ситуации? Стоит ли остаться на корабле и ждать помощи или лучше своими силами добираться до базы? Разделитесь на две команды. Вы все – космонавты. Одной группе нужно остаться на корабле. А другой – идти на базу. Каждой группе нужно объяснить, почему именно их решение (остаться на корабле или идти на базу) верное. Чем вы будете заниматься? Давайте сыграем!

Кейс «Профессии» на основе дидактической игры «Лото»

Задачи:

1. Понимание ребенком задач, предъявляемых взрослым в различных ситуациях взаимодействия.
2. Умение удержания нескольких условий в процессе деятельности при восприятии задания на слух.
3. Умения аргументировано отстаивать свое мнение.

Кому адресован: дети с ЗПР подготовительной группы.

Продолжение Приложения Г

Материалы: карточки профессий (врач, пожарный, строитель, повар, учитель) и соответствующие им инструменты и атрибуты (по 6 на каждую профессию).

Ситуация: Вася не может выбрать, кем он хочет быть. Он сильный и смелый, и хочет, чтобы в его профессиигодились именно эти качества. А вот заниматься наукой ему совсем не хочется. Но есть проблема: он совсем ничего не знает о профессиях – кто и что делает, какими предметами пользуется. Смотрите, у меня есть атрибуты для разных профессий: врач, учитель, пожарный, повар и строитель.

Момент проблемного включения детей: Давайте поможем Ване сопоставить предметы с их профессиями. А потом решим, какая из этих профессий подойдет Ване.

Комментарий: Задача педагога состоит в том, чтобы дети предложили больше двух решений. На каждый ответ воспитанников педагог ставит новый «барьер».

Кейс «Защитники нашей родины» на основе дидактической игры

Задачи:

1. Умение понимать задачи общения.
2. Уровень сформированности произвольности в общении со взрослым.

Кому адресован: дети с ЗПР подготовительной группы.

Ситуация: Все вы знаете, что День защитника отечества посвящен защитникам нашей родины. Защитники есть у каждой страны, а значит и у каждой страны есть своя армия (демонстрация фото). Но представьте, что в один день у нас в стране исчезла армия.

Момент проблемного включения детей: Как думаете, что случится, если у нас в стране исчезнут защитники? А может армия и вовсе не нужна?

Продолжение Приложения Г

Соотнесите изображения: кто, где и как защищает свою родину. Что делает морской флот? Пехота? Военно-воздушный флот? И что случится, если кого-то из них не будет?

Комментарий: Рассуждая на данную тему, дети должны задуматься о назначении армии и необходимости поддержания мира во всем мире.



Рисунок Г.1 – Фотографии армий разных стран для игрового кейса «День защитника отчества»

Кейс «Всемирный день земли» на основе дидактической игры

Задачи:

1. Уровень сформированности произвольности в общении со взрослым.
2. Понимание ребенком задач, предъявляемых взрослым в различных ситуациях взаимодействия.

Кому адресован: дети с ЗПР подготовительной группы.

Материалы: картинки отходов и контейнеров.

Продолжение Приложения Г

Ситуация: Мы с вами живем на планете Земля. Она обладает всеми необходимыми ресурсами для жизни человека. Здесь есть воздух, вода, растения и животные. Но хорошо ли обстоят дела в наше время?

Момент проблемного включения: Посмотрите на эти фотографии. Скажите, что вы на них видите. Кто виноват в этом? Чем это опасно? Что будет, если человек не задумается о проблемах экологии?



Рисунок Г.2 – Фотографии для игрового кейса «Всемирный день земли»

Как думаете, что может сделать каждый из вас, чтобы позаботиться о природе? Самое просто – это начать сортировать мусор. Давайте разложим мусор по правильным контейнерам: пластик, бумага и пищевые отходы.

Продолжение Приложения Г

Кейс «Правила дорожного движения» на основе режиссерской игры

Задачи:

1. Уровень сформированности произвольности в общении со взрослым.
2. Формирование коммуникативных действий.
3. Умение удержания нескольких условий в процессе деятельности при восприятии задания на слух.

Кому адресован: дети с ЗПР подготовительной группы.

Материалы: картинки с ситуациями, макет улицы, фигурки людей и транспорта.

Ситуация: Ребята, когда я сегодня шла к вам в садик, я увидела, как двое ребят нарушают правила дорожного движения. А ведь это очень опасно! Давайте проверим, знаете ли вы, как нужно вести себя на дорогах. У меня есть несколько картинок, которые я сейчас вам покажу.

Момент проблемного включения детей: Посмотрите на эти две картинки. На какой из них дети НЕ соблюдают правила дорожного движения. Объясните, что они нарушают.



Рисунок Г.3 – Первые иллюстрации
для игрового кейса «Правила дорожного движения»

Молодцы. А теперь посмотрите на это изображение. Кто из детей переходит дорогу правильно?

Продолжение Приложения Г

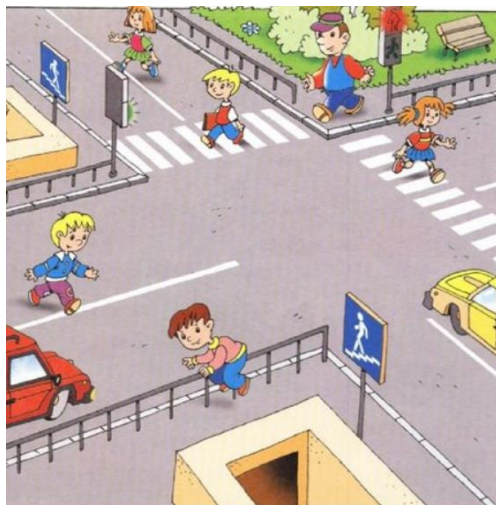


Рисунок Г.3 – Иллюстрация 2 для игрового кейса
«Правила дорожного движения»

Теперь давайте сами воспроизведем с вами ситуации на дороге! Смотрите, у меня есть макет улицы, фигурки людей и транспорта.

Первая ситуация: Маме с дочкой нужно попасть в магазин. Дедушке – на почту. Доведите их до нужного места, не нарушив правила дорожного движения.

Вторая ситуация: Таксист везет своего пассажира на вокзал. Полицейские возвращаются в свой участок. В это же время маме нужно попасть на почту. Как всем добраться до нужного места и не нарушить правила дорожного движения?

Комментарий: детям необходимо не только не нарушить правила дорожного движения, но и запомнить и выполнить правильно все условия игры, выдвинутые педагогом.

Продолжение Приложения Г

Кейс «Поход за продуктами» на основе сюжетно-ролевой игры

Задачи:

1. Уровень сформированности произвольности в общении со взрослым.
2. Понимание ребенком задач, предъявляемых взрослым в различных ситуациях взаимодействия.
3. Умение удержания нескольких условий в процессе деятельности при восприятии задания на слух.
4. На формирование коммуникативных действий.

Кому адресован: дети с ЗПР подготовительной группы.

Ситуация: «Дима с дедушкой собрались сходить в магазин за продуктами. Перед этим дедушка проверил, каких продуктов нет и записал их в список покупок. Дима положил его к себе в рюкзак. Магазин находился далеко от дома, поэтому Дима с дедушкой добрались туда на автобусе. Но оказавшись в магазине, они обнаружили, что дедушка забыл очки, а без них он прочитать список не может. Что делать Диме и дедушке в этой ситуации? Давайте обыграем с вами эту ситуацию. Я буду продавцом, а вы покупателями».

Момент проблемного включения детей: Что делать Маше и бабушке в этой ситуации?

Кейс «Слон и дождь» на основе словесной игры

Задачи:

1. Уровень сформированности произвольности в общении со взрослым.
2. На формирование коммуникативных действий.
3. На умение учитывать различные позиции собеседника.

Кому адресован: дети с ЗПР подготовительной группы.

Продолжение Приложения Г

Ситуация: Детям зачитывают стихотворение «Слон и дождь» Н. Антоновой. После этого педагог говорит: «Слон обвинил дождь в том, что ему пришлось зря одеваться и вся прогулка была испорчена. Дождь же считает, что он ни в чем не виноват». Как вы думаете, кто прав?

Момент проблемного включения детей: Давайте с вами сыграем в игру Прокурор и адвокат. Вам нужно разделиться. Один из вас будет прокурором – тот кто обвиняет дождь, другой адвокатом – он будет защищать дождь. Не забывайте о том, что дождь обвиняет слон, вы должны учитывать его позицию.

Кейс-прогнозирование «Перелётные птицы» с применением загадок

Задачи:

1. Уровень сформированности произвольности в общении со взрослым.
2. Понимание ребенком задач, предъявляемых взрослым в различных ситуациях взаимодействия.
3. Умение удержания нескольких условий в процессе деятельности при восприятии задания на слух.

Кому адресован: дети с ЗПР подготовительной группы.

Перед предъявлением ситуации детям задаются загадки о перелетных птицах (грач, скворец, жаворонок, цапля, журавль).

Ситуация: Один журавль все лето жил у прекрасного пруда. Там было много насекомых, которые летали над травой; рыб, которые плавали в пруду; а также мелких грызунов, которые жили в своих норках рядом с водоемом. Ими журавль и питался. Но вот лето закончилось, и наступила осень. Журавль – перелетная птица, а, значит, настала пора ему улетать на юг.

Продолжение Приложения Г

Но ему вовсе не хотелось этого делать. «Зачем мне улетать из этого замечательного места? Воробьи вот никуда не улетают, и ничего! Останусь я здесь!» – подумал и решил журавль.

Момент проблемного включения детей: Правильное ли решение принял журавль? С какими проблемами он столкнется зимой, если он питается насекомыми, рыбой и мелкими грызунами? Или у него не будет никаких проблем?