

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение высшего образования
«ПЕНЗЕНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

Факультет педагогики, психологии и
социальных наук

Кафедра
«Педагогика и психология»

Направление подготовки

44.04.01 Педагогическое образование

Магистерская программа

Теория и практика инклюзивного
образования

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

на тему

**«Формирование диалогической речи детей дошкольного
возраста с ограниченными возможностями здоровья
средствами сюжетно-ролевой игры»**

Студент


(подпись, дата)

Тюнина
Елизавета Вадимовна
(фио полностью)

Научный руководитель


(подпись, дата)

Лупанова Н.А.
(фамилия, инициалы)

Нормоконтролёр


(подпись, дата)

Груздова О.Г.
(фамилия, инициалы)

Рецензент

д.п.н., доцент, заведующий кафедрой
иностраннных языков ФГКВОУ ВО
«Военная академия материально-
технического обеспечения имени генерала
армии А.В. Хрулева» Министерства
обороны Российской Федерации (филиал,
г. Пенза)


(подпись, дата)

Варникова О.В.
(фамилия, инициалы)

Работа допущена к защите (протокол заседания кафедры от 28.01.22 № 6)

Заведующий выпускающей кафедрой


(подпись, дата)

Лыгина М.А.
(фамилия, инициалы)

Работа защищена с отметкой 5/5 (протокол заседания ГЭК от 30.03.22 № 5)

Секретарь ГЭК


(подпись, дата)

Назарова О.М.
(фамилия, инициалы)

Пенза, 2022 г.

СОДЕРЖАНИЕ

Введение	3
Глава 1 Теоретические основы развития диалогической речи у детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья	10
1.1 Понятие «дети с ограниченными возможностями здоровья», категории детей с ограниченными возможностями здоровья. Психолого-педагогическая характеристика детей с общим недоразвитием речи	10
1.2 Понятия «диалог», «диалогическая речь», характеристика диалогической речи. Особенности формирования диалогической речи у детей с общим недоразвитием речи	18
1.3 Понятие «сюжетно-ролевая игра», ее характеристики. Особенности сюжетно-ролевой игры у детей с общим недоразвитием речи	25
Глава 2 Изучение состояния диалогической речи дошкольников с общим недоразвитием речи	33
2.1 Организация, содержание обследования состояния диалогической речи дошкольников с общим недоразвитием речи	33
2.2 Результаты констатирующего эксперимента	38
Глава 3 Экспериментальное обучение диалогической речи дошкольников с общим недоразвитием речи	48
3.1 Программа развития диалогической речи детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи	48
3.1.1 Целевой раздел	48
3.1.2 Содержательный раздел	50
3.2 Контрольный эксперимент	66
Заключение	75
Список использованных источников	79

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность настоящего исследования обусловлена ростом количества детей с ОВЗ, в частности с ТНР, а также малым использованием сюжетно-ролевых игр в педагогической деятельности с целью развития коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста, а конкретно – их диалогической речи. В настоящее время практикующим педагогам, дефектологам и логопедам мало только знать особенности физического, психического и речевого состояния «особенных» детей. Они должны знать, создавать и использовать в своей работе наиболее эффективные упражнения и методики, способствующие детям с недостатками речи в полной мере овладеть диалогическим общением. Становится понятным, что любой человек, не овладевший в свое время умением правильно и понятно задавать вопросы, отвечать на них и в целом вести диалог, будет испытывать большие трудности в установлении контактов с окружающими людьми, поддержания разговора и социализации в принципе.

Более 1,15 миллионов человек с ОВЗ обучаются в настоящее время в Российских школах [28]. Такие данные приводит Министерство просвещения Российской Федерации на начало сентября 2021 года. Каждый год эта цифра увеличивается. Так, Анна Кузнецова, уполномоченный при президенте по правам ребенка, заявила, что рост числа детей с ограниченными возможностями здоровья составил 9,4%. Однако, ей также было отмечено, что «в обычных классах на 17,3% выросло число таких детей. Мы говорим, что инклюзивное образование у нас развивается» [28].

Так ли важно развитие инклюзивного образования в настоящее время? Не следует ли оставить образование традиционным, не вовлекая детей с ОВЗ в образовательный процесс совместно с нормально развивающимися сверстниками?

На наш взгляд, инклюзия – ключ к успешной интеграции детей с отклонениями в психическом и физическом развитии в общество. Если не обучать данную категорию детей отдельно, изолированно, то будет упущена возможность их полноценной адаптации не только к условиям окружающей среды, но и к людям, проживающим в нашем обществе. И, наоборот, если самых маленьких детей дошкольного и школьного возраста не познакомить с «другими» людьми, немного отличающимися от большей части общества, то в дальнейшем, у уже сформировавшейся личности будет трудно развить толерантность, терпимость и уважение ко всему человечеству, независимо от особенностей каждой личности. Именно поэтому уже на ступени дошкольного образования необходимо внедрять инклюзивную практику в общеобразовательные учреждения.

Весьма показательна статистика по распространенности нарушений среди дошкольников относительно принадлежности к той или иной нозологической группе:

- 1) дети с нарушениями слуха – 2%;
- 2) дети с нарушениями зрения – 10%;
- 3) дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата – 7%;
- 4) дети со сложной структурой дефекта – 2%;
- 5) дети с задержкой психического развития – 10%;
- 6) дети с умственной отсталостью – 2%;
- 7) дети с тяжелыми нарушениями речи – 65%;
- 8) дети с расстройствами аутистического спектра – 2% [7].

Из этих данных видно, что большую часть всех детей с особыми образовательными потребностями составляет категория детей с теми или иными нарушениями речи. Это объясняет факт большой распространенности групп компенсирующей направленности в дошкольных учреждениях и рост количества дефектологов и учителей-логопедов в последние годы.

Речь представляет собой одну из самых важных психических функций человека. С ее помощью он исследует окружающий мир, увеличивает свои

знания, знакомится с новыми людьми. С самого раннего детства речь в жизни младенца выполняет большое количество функций, одна из которых, ключевая – функция общения. Коммуникативный акт представляет собой главную форму речевого общения, которая впоследствии будет являться предвестником связной речи. Психологи и дефектологи сходятся во мнении, что речь, общение со взрослыми и сверстниками является обязательным условием гармоничного развития любого ребенка.

В. К. Воробьева [6], Р. Е. Левина [21], О. С. Павлова [30], Л. Н. Смирнова [35] и многие другие исследователи занимались изучением детей с общим недоразвитием речи. Однако ими были рассмотрены и описаны, в основном, методики обучения таких детей, тогда как диалогическая речь до сих пор остается недостаточно изученной.

Л. С. Выготский [8], А. Н. Леонтьев [23], С. Л. Рубинштейн [32], Е. И. Тихеева [39], Д. Б. Эльконин [46] и многие другие отечественные исследователи изучали игровую деятельность детей дошкольного и младшего школьного возраста. Они указывали на тот факт, что именно в игре дети могут свободно общаться со сверстниками, усваивать социальные нормы, соотносить свое поведение с поведением других членов общества. Также игра способствует развитию умения выражать мысли, развивает воображение и память. Такая разновидность игровой деятельности, как сюжетно-ролевая игра, в наибольшей степени влияет на развитие диалогического общения дошкольников.

Нормотипичные дети в процессе взросления сами овладевают навыками игровой деятельности и не требуют специального обучения. Однако дошкольники с ОНР испытывают трудности даже в этой сфере и могут вовсе не овладеть сюжетно-ролевыми играми без целенаправленной работы над формированием игровой деятельности. Об этом писали такие ученые как Ю. Ф. Гаркуша [10], В. И. Селиверстов [34], Е. О. Смирнова [36] и др.. И, наоборот, используя сюжетно-ролевые игры в работе с детьми с ОНР, педагог может добиться повышения речевой активности

дошкольников, развития умения соотносить свое поведение с действиями других людей, а также улучшения в планировании своих действий, совершенствования умения задавать вопросы и отвечать на них.

Цель работы – определить и опытно-экспериментальным путем апробировать психолого-педагогические условия развития диалогической речи у детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья.

Объектом нашей работы является обучение детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья.

Предмет изучения – формирование диалогической речи у детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья.

Гипотеза исследования: формирование диалогической речи у детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья будет эффективным, если:

- выявлены психолого-педагогические факторы формирования диалогической речи у детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья;
- разработана программа, способствующая формированию диалогической речи у детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья.

Задачи работы:

- 1) изучить литературу по проблеме формирования диалогической речи дошкольников без речевой патологии и с ОНР;
- 2) провести диагностическое изучение диалогической речи детей старшего дошкольного возраста, а также сравнительный анализ и оценку результатов;
- 3) подобрать и апробировать речевой и дидактический материал, а также сюжетно-ролевые игры для развития коммуникативных умений дошкольников и доказать эффективность коррекционной работы контрольного эксперимента;

4) разработать и апробировать программу, направленную на развитие диалогической речи детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Эмпирическая база исследования. Исследование проводилось на базе старшей логопедической группы МБДОУ детского сада комбинированного вида №38 г. Кузнецка. В исследовании приняли участие 12 старших дошкольников, имеющих статус детей с ОВЗ (а именно – дети с нарушениями речи).

Поставленные задачи обусловили выделение **четырёх этапов работы.**

1 этап (осень 2019 года) посвящен изучению специальной литературы по теме исследования и ее анализу.

2 этап (весна 2020 года) заключался в проведении диагностики и определении уровня развития диалогической речи детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

3 этап (2020/2021 учебный год): формирующий эксперимент, направленный на разработку и апробацию программы развития диалогической речи старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

4 этап (осень 2021 года) предполагал проведение повторной диагностики и определение динамики развития диалогической речи дошкольников с общим недоразвитием речи.

Для решения поставленных задач в процессе проверки гипотезы использовались следующие **методы:**

- теоретические (анализ психолого-педагогической и научно-методической литературы по теме работы);
- эмпирические (наблюдение, эксперимент, беседа, анализ речевой деятельности детей);
- статистические методы обработки данных.

Исследование диалогической речи детей дошкольного возраста проводилось на базе старшей логопедической группы МБДОУ детского сада № 38 г. Кузнецка.

Практическая значимость данной работы заключается в дальнейшем использовании материалов исследования в педагогическом процессе детских садов педагогами.

Основные положения исследования, выносимые на защиту:

1. Дети с ограниченными возможностями здоровья, имеющие речевые нарушения, имеют целый ряд психолого-педагогических особенностей, препятствующих овладению диалогической речью в онтогенезе.

2. Программы, способствующая формированию диалогической речи у детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья, должна включать обогащение предметно-речевой среды, создание благоприятной атмосферы в группе дошкольников, а также грамотное руководство игровой деятельностью воспитанников педагогом.

Апробация и внедрение результатов исследования. Достоверность и обоснованность проведенного исследования, его результатов и выводов обусловлены глубоким анализом проблемы; опорой на общенаучные методологические подходы; выбором методов исследования, соответствующих его цели, предмету и задачам исследования. Отдельные результаты исследования представлены в статьях на научных конференциях: VI региональной научно-практической конференции «Педагогический институт им. В.Г. Белинского: традиции и инновации» (Пенза, 2020), XVII Всероссийской с международным участием научно-практической конференции «Артемовские чтения» (Пенза, 2021). Представленные в работе результаты исследования нашли отражение в 2 научных публикациях в изданиях РИНЦ.

Структура работы: магистерская диссертация состоит из введения, трех глав и списка использованной литературы, включающего 46 наименований.

В первой главе работы «Теоретические основы проблемы развития диалогической речи у детей дошкольного возраста с ограниченными

возможностями здоровья» произведен анализ научно-исследовательской и психолого-педагогической литературы, посвященной проблеме развития диалогической речи детей старшего дошкольного возраста с нормой развития и ОНР, а также возможности применения сюжетно-ролевых игр в работе с детьми с речевой патологией.

Вторая глава «Изучение состояния диалогической речи дошкольников с общим недоразвитием речи» посвящена констатирующему эксперименту, на основе которого был выявлен уровень развития диалогической речи детей. Здесь же отражен анализ и оценка результатов диагностики.

Третья глава «Экспериментальное обучение диалогической речи дошкольников с общим недоразвитием речи» отражает описание программы, способствующей формированию диалогической речи у детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья, и анализ результатов контрольного эксперимента.

Заключение содержит выводы по проделанной работе.

ГЛАВА 1 ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

1.1 Понятие «дети с ограниченными возможностями здоровья», категории детей с ограниченными возможностями здоровья. Психолого- педагогическая характеристика детей с общим недоразвитием речи

В настоящее время существует несколько определений понятия «дети с ограниченными возможностями здоровья».

Согласно общепринятой точке зрения, дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) – это дети-инвалиды либо другие дети в возрасте от 0 до 18 лет, не признанные в установленном порядке детьми-инвалидами, но имеющие временные или постоянные отклонения в физическом и (или) психическом развитии и нуждающиеся в создании специальных условий обучения и воспитания [7].

Отклонения в развитии детей с ОВЗ могут проявляться в разных сферах: это и психические, и физические, и сенсорные дефекты, и их сочетания. Важно учитывать и тот факт, что данные отклонения могут быть как временными, так и постоянными, что существенно влияет на состояние ребенка и на способы коррекционной работы, проводимой с ним. Специалисты отмечают, что почти у всех детей с ОВЗ отмечаются и психические проблемы, связанные с их дефектом. Такими проявлениями могут служить повышенная тревожность, неуверенность в себе, низкая самооценка, страхи и пр.

Если рассматривать данное понятие с образовательной точки зрения, то детьми с ограниченными возможностями здоровья считаются те обучающиеся, состояние здоровья которых препятствует освоению образовательных программ вне специальных условий обучения и воспитания [43].

В группу детей, имеющих ограниченные возможности здоровья, входит большое количество категорий, т.к. она включает в себя детей с различными особенностями в физическом и психическом развитии. При этом следует понимать, что объем возможных отклонений в развитии велик: от практически здоровых детей, которые испытывают лишь временные и относительно легкие трудности, до учащихся с необратимыми тяжелыми поражениями. Так, в группу детей с ОВЗ входят и те, которые способны беспрепятственно обучаться вместе с нормотипичными детьми лишь при небольшой специальной поддержке, и обучающиеся, требующие в силу своего состояния здоровья составления адаптированной индивидуальной программы. При этом такой выраженный диапазон различий наблюдается и в каждой конкретной категории детей с ОВЗ. Это обуславливает тот факт, что спектр различий в предусматриваемом уровне и содержании дошкольного образования тоже должен быть максимально широким и соответствовать возможностям и потребностям всех детей с ограниченными возможностями здоровья.

Так, в зависимости от физического и психического состояния ребенок дошкольного возраста может обучаться в разных учебных заведениях [41]: учреждение, предусматривающее инклюзивное образование, или специальный (коррекционный) детский сад. Зачисление детей в разные виды дошкольных учреждений осуществляется на основе желания родителей и рекомендаций психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК), которая оценивает знания и умения ребенка, фактическое состояние его психической и физической сфер. В некоторых случаях дошкольнику рекомендуется домашнее образование [41].

Специальные учебные заведения предполагают обучение и воспитание детей с различными отклонениями, т.е. здесь все обучающиеся имеют какие-либо проблемы. Инклюзивное же образование подразумевает обучение детей с ОВЗ совместно с детьми без отклонений. Таким образом, в ходе такого обучения создаются условия для беспрепятственного общения и

сотрудничества детей с ОВЗ с нормотипичными дошкольными, что благоприятно влияет на всех участников образовательного процесса. Так, дети с ОВЗ лучше социализируются и интегрируются в общество, а здоровые дети учатся сочувствию, помощи и принятию «других» сверстников.

При инклюзивном образовании в детских садах создаются комбинированные группы, которые предполагают:

- наличие специалистов, осуществляющих совместное обучение: дефектолога, психолога, логопеда, социального работника;
- адаптация общей образовательной деятельности под потребности конкретных воспитанников для вовлечения в образовательный процесс всех детей независимо от состояния их здоровья;
- составление индивидуального маршрута обучения для каждого дошкольника с ОВЗ и работа в соответствии с ним;
- проведение дополнительных консультаций с родителями (законными представителями) детей [17].

Проводя коррекционную работу с дошкольниками с ОВЗ, специалисты уделяют внимание различным аспектам воспитания и обучения, а именно:

- для физического воспитания создаются индивидуальные планы, включающие в себя различные упражнения для преодоления дефектов;
- в аспекте психологического развития организуется работа по созданию познавательного интереса;
- социальная работа с данными дошкольниками проводится для преодоления у них сложностей в общении со сверстниками, развития социальных навыков и уверенности в собственных силах.

Таким образом, необходимые для детей с ОВЗ условия могут быть созданы в обычных садах. Однако все педагоги данного учебного заведения должны иметь соответствующую подготовку, чтобы качественно организовать обучение и воспитания всех детей независимо от их состояния здоровья [13].

Также важно понимать, что в детских садах, реализующих инклюзивную практику, создается специальная образовательная программа в соответствии с ФГОС [41], отражающая рекомендации по обучению детей с отклонениями. Такая программа строится по принципу доступности получения знаний, умений и навыков детьми с ОВЗ. Благодаря тому, что для различных учебных заведений действуют одни и те же ФГОС, перевод дошкольника (как с отклонениями, так и без них) в другой детский сад осуществляется достаточно легко.

Итак, дети с ОВЗ – это дети с нарушением психофизического развития, которые нуждаются в специальном (коррекционном) обучении и воспитании [43].

В. А. Лапшиным и Б. П. Пузановым [17] была разработана классификация основных категорий детей с ограниченными возможностями здоровья. Так, выделяют следующие группы:

- 1) дети с нарушением слуха (глухие, слабослышащие, позднооглохшие);
- 2) дети с нарушением зрения (слепые, слабовидящие);
- 3) дети с нарушением речи (ОНР, дизартрия, заикание и др.);
- 4) дети с нарушением опорно-двигательного аппарата (например, дети с ДЦП);
- 5) дети с умственной отсталостью;
- 6) дети с задержкой психического развития;
- 7) дети с нарушением поведения и общения;
- 8) дети с комплексными нарушениями психофизического развития, с так называемыми сложными дефектами (слепоглухонемые, глухие или слепые дети с умственной отсталостью и т. д.) [17].

Как уже отмечалось нами, в детских садах на основе ФГОС дошкольного образования создаются адаптированные основные образовательные программы (АООП). Каждая категория детей с ОВЗ имеет свои особенности, возможности и потребности, опираясь на которые и

должна создаваться та или иная адаптированная программа. Из этого следует, что для каждой группы детей с нарушениями в развитии создаются свои программы. Так как наше исследование предполагает изучение детей с тяжелыми нарушениями речи (ТНР), рассмотрим АООП дошкольного образования (ДО), создающиеся для данной категории воспитанников. Следует отметить, что к этой группе учащихся относятся дети с психофизическими отклонениями различной выраженности, которые вызывают расстройства коммуникативной и обобщающей функции речи. От других категорий детей с особыми образовательными потребностями их отличает сохранный слух, зрение и полноценные предпосылки интеллектуального развития.

Итак, для обучения воспитанников с ТНР в детском саду специалистами данного учреждения создается адаптированная программа, в которой, как и в основной образовательной программе для детей без нарушений в развитии, прописываются направления развития ребенка в пяти образовательных областях (социально-коммуникативное, познавательное, речевое, художественно-эстетическое, физическое развитие). Однако все эти направления имеют свою специфику, отражая физические, психические и психологические особенности детей с речевыми нарушениями и опираясь на них.

Если к концу обучения в дошкольном учреждении ребенок еще имеет речевые нарушения и сохраняет за собой статус обучающегося с ОВЗ, то, поступая в начальную школу, он так же будет осваивать АООП. Такая адаптированная программа создается в соответствии с ФГОС начального общего образования (НОО) [43] и опять же учитывает те возможности детей с речевыми нарушениями, опираясь на которые, можно достигнуть наилучших результатов. Так, для учащихся с ТНР составляются АООП НОО (варианты 5.1 и 5.2).

Вариант 5.1 предназначен для обучающихся с фонетико-фонематическим или фонетическим недоразвитием речи, с общим

недоразвитием речи третьего и четвертого уровней речевого развития, а также для детей с нарушениями чтения и письма. Этот вариант АООП НОО предполагает получение ребенком с ТНР образования, полностью соответствующего по итоговым достижениям образованию сверстников с нормальным речевым развитием, находясь в их среде и в те же сроки обучения (4 года).

Вариант 5.2 предназначен для детей находящихся на втором и третьем уровнях речевого развития, учащихся с алалией, афазией, дизартрией, ринолалией, заиканием. Данный вариант программы предполагает получение учащимся образования, соответствующего по конечным достижениям с образованием сверстников, не имеющих нарушений речевого развития, но в более пролонгированные календарные сроки (4-5 лет), находясь в среде сверстников с речевыми нарушениями или в условиях общего образовательного потока (в отдельных классах).

Итак, освоение АООП ДО воспитанниками с ТНР позволяет им в дальнейшем продолжить обучение в начальной школе по АООП НОО (вариант 5.1 или 5.2). Таким образом, реализуется преемственность разных уровней образования для детей с ОВЗ [43].

Описывая содержание образовательных программ, нами было упомянуто, что одной из областей, которую должен освоить воспитанник с речевыми нарушениями, является речевое развитие. Однако стоит отметить, что с любой категорией детей с ОВЗ должна проводиться работа над совершенствованием коммуникативных умений. Это обусловлено тем, что любое нарушение в развитии влечет за собой речевые дефекты. Естественно, что для каждой категории учащихся с ОВЗ такие дефекты имеют свои особенности. Следовательно, и в АООП для каждой группы детей с ОВЗ должна быть прописана образовательная область «Речевое развитие», которая будет учитывать эти особенности. Так, в адаптированной программе для детей с умственной отсталостью в данной образовательной области будет сделан акцент на развитии элементарных коммуникативных навыков

учащихся; для детей с нарушением зрения больше внимания будет уделяться слухоречевой памяти и т. д.

Таким образом, должна проводиться целенаправленная работа над речевым развитием учащихся с любым нарушением, так как коммуникативная функция будет нарушена в той или иной степени при любом дефекте.

Остановившись более подробно на речевых нарушениях детей дошкольного возраста, стоит отметить, что они очень многообразны и могут проявляться в нарушении звукопроизношения, грамматического строя речи, бедности словарного запаса, а также в нарушении темпа и плавности речи [26].

В данном исследовании мы будем рассматривать такое нарушение речи как общее недоразвитие речи.

В теории и практике логопедии под общим недоразвитием речи понимается такая форма речевого недоразвития, при котором у детей с нормальным слухом и интеллектом нарушается формирование каждого компонента речевой системы. В зависимости от степени тяжести речевого дефекта Р. Е. Левиной [25] и коллективом научных сотрудников НИИ дефектологии СССР были описаны три уровня речевого развития.

Первый уровень ОНР характерен тем, что у детей отсутствуют (или почти отсутствуют) средства общения, характерные для их сверстников. Если задать им вопрос или пробудить к речевой деятельности, они смогут воспроизвести лишь отдельные слова или небольшое простое предложение, сильно искаженное по структуре и в произносительном плане. Такие дети используют жесты, заменяя ими слова.

Дети со вторым уровнем ОНР используют уже не только жесты для поддержания разговора, но и слова и словосочетания. Они даже способны составлять достаточно длинные и сложные предложения. Но все высказывания данной группы дошкольников, как правило, сильно искажены в фонетическом и грамматическом плане, порой до неузнаваемости

посторонними людьми. Дети со вторым уровнем общего недоразвития речи используют фразовую речь, способны ответить на простые вопросы и даже вести диалог со взрослыми о хорошо знакомых им событиях или предметах. Итак, именно на этом этапе начинается «рождение» диалогической речи детей.

Для третьего уровня ОНР характерно использование дошкольниками развернутой фразовой речи. Данный уровень чаще всего встречается у детей 5-6 лет. Несмотря на наличие достаточно полных высказываний в речи, наблюдаются многочисленные лексико-грамматические и фонетико-фонематические недостатки. Диагностику состояния диалогической речи детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями для нашего исследования мы проводили с детьми именно этого уровня речевого развития [25].

Интересным представляется тот факт, что дошкольникам с ОНР присущ целый ряд особенностей в развитии психических процессов.

Например, Л. С. Выготский [9], установил, что любая психическая функция, будь то восприятие, память, внимание, воображение или мышление, не может развиваться без участия речи, т.е. именно речь обуславливает положительную динамику в развитии психики.

Становится понятным, почему имеет место быть факт более медленного интеллектуального развития у детей с каким-либо речевым нарушением. На это указывают и исследования Р. Е. Левиной [21], в которых они указывал, что у любого дошкольников с речевой патологией могут диагностироваться отклонения в психическом развитии: замедляется развитие гностических процессов, страдает эмоционально-волевая сфера, характер, а иногда данный дефект может приводить и к аномальному развитию личности в целом.

Вербальная память, словесно-логическое мышление, внимание также подвержены более длительному развитию у детей с общим недоразвитием речи. Все это приводит к неусвоению ребенком правил игры, невозможности

включиться в игровую, учебную деятельность или переключиться с одного задания на другое [15].

1.2 Понятия «диалог», «диалогическая речь», характеристика диалогической речи. Особенности формирования диалогической речи у детей с общим недоразвитием речи

Проведя анализ литературы, мы выяснили, что понятие «диалогическая речь» является составным. Так, в него включаются термины «диалог» и «собственно диалогическая речь». Рассмотрим каждое из них подробнее.

Понятие «диалог» в литературе трактуется по-разному. Л. Ю. Писарева [31] отмечает, что диалог не может сводиться лишь к пониманию его как одной из форм речи. Исследователь говорит, что диалог является одним из ключевых видов поведения индивида. Для полноценного взаимодействия с миром с помощью диалогического общения дошкольнику необходимо знать определенный список социальных навыков и уметь ими пользоваться [31].

В свою очередь, Н. И. Лепская [24] утверждала, что диалог представлен целеполагающей деятельностью, осуществляемой для решения задачи согласования действия между двумя или несколькими людьми. Л. С. Выготский [9] писал, что диалог – некая среда, способствующая развитию ребенка и его личности.

В нашем исследовании мы будем опираться на следующую трактовку понятия: диалог – это форма речевого общения, в котором взаимодействие партнеров опосредуется знаками языка. Для каждого такого коммуникативного акта характерно использование различных высказываний, комбинирование которыми составляет его сущность.

Нами уже было отмечено, что существует также понятие «диалогическое единство», выделяемое рядом авторов. По мнению Т. В. Матвеевой [27], данный термин означает ключевую единицу диалога и представляет собой последовательность речевых актов, которые в итоге

образуют вариант сложного речевого акта – интерактивное диалогическое действие. Диалогическое единство является комплексом речевых высказываний, связанных друг с другом не только в структурно-композиционном, но и в функциональном и смысловом отношении.

Диалогическая речь является особой функцией языка, заключающая в себе коммуникативный характер. Естественно, что диалогическая речь не может существовать вне ситуации, она обусловлена ей. Диалогическая речь, как правило, сочетается и с невербальными способами коммуникации: жестом, тембром голоса, интонацией, мимикой.

Психологи также интересуются диалогическим общением людей, способами их коммуникации. По их мнению, диалогическая речь – не является по себе простым состоянием, а особой деятельностью людей. Активный собеседник формируется еще в детстве. Так, дети должны научиться понимать высказывания, корректно формулировать свои мысли, придавая им словесный образ, правильно уловить и поддержать эмоциональное настроение оппонента, осуществлять непрерывный контроль над собственной речью и по необходимости вносить изменения в диалог.

Диалогическая речь, являясь одним из видов деятельности человека, имеет свои особенности:

- ответно-вопросная форма, характерная для диалога, предполагает постоянное изменение направления речевого акта между оппонентами;
- обмен репликами должен осуществляться между несколькими людьми, поэтому для начала диалога должно существовать, как минимум, два человека;
- языковая ситуация в ходе разговора постоянно претерпевает изменения;
- речевые высказывания воспринимаются, понимаются и оглашаются одновременно, практически без задержек и замедления разговора;

- при ведении диалога собеседники часто используют некоммуникативные средства общения (мимика, темп и тембр голоса, жесты и др.).

Диалог, по мнению А. Г. Рузской [33], является основополагающей естественной формой речевого общения. Отличительной чертой диалогической речи является постоянное изменение направления речи от одного человека к другому. Так, высказав свою точку зрения или задав вопрос, собеседник выслушивает своего оппонента и вновь говорит сам [33]. Примечателен тот факт, что оба человека, ведущих диалог, погружены в сложившуюся речевую ситуацию, они понимают даже до минимума сокращенные ответы и не требуют полного изложения мыслей.

Исследователь Л. П. Якубинский [26], изучая диалогические высказывания, сделал вывод, что диалог произволен и реактивен. Для поддержания любого коммуникативного акта люди часто прибегают к использованию различного рода клише, устойчивых схем разговора, языковых стереотипов, сложившихся в обществе. Они употребляются на уровне языковой интуиции, прикреплены к определенным темам или типичны для конкретных речевых ситуаций.

Когда же зарождается диалогическая речь? Данный вопрос интересовал не только лингвистов, дефектологов и педагогов, ему посвящали свои труды и психологи, и физиологии.

Выдающимися лингвистами (Л. С. Выготским [9], А. Н. Гвоздевым [11], А. А. Леонтьевым [22]) была предпринята попытка описания развития диалогической речи от младенчества до 9 лет.

В настоящее время педагоги и психологи не могут прийти к общему мнению по поводу количества и последовательности этапов развития речевых высказываний. А. А. Леонтьев [23], например, выделил четыре этапа в становлении речи.

1. Подготовительный (от рождения до года). Уже первые попытки привлечения внимания мамы и других взрослых ребенком (криком, плачем,

гулением, лепетом) исследователь предлагал считать первой формой общения ребенка.

2. Преддошкольный – этап первичного овладения языком (от года до 3 лет). Около 1 года младенец уже знает несколько слов, может позвать маму и папу, начинается активное пополнение словарного запаса. К 2 годам речь является основным средством общения между ребенком и его близкими. На данном этапе зарождается «диалогическое сотрудничество», для которому свойственна единая цель между собеседниками, проявляющаяся, как правило, в обмене мнениями, мыслями и чувствами.

3. Дошкольный (3-7 лет). Примерно к трем годам, когда ребенок уже начинает отделять себя от мамы и чувствовать свою самостоятельность, он постепенно выстраивает речевое общение не только со своим близким окружением, но и со сверстниками. Ж. Пиаже [38], в свою очередь, назвал такую форму коммуникативного взаимодействия «коллективным монологом» и видел в ней проявление эгоцентризма, свойственного трехлеткам, а также неспособности «примерить на себя» позицию собеседника. Данный вид общения является чрезвычайно важным этапом в становлении диалогического общения, ведь именно здесь происходят первые попытки осознанного социального взаимодействия между сверстниками. Пятый год жизни ребенка исследователь называет «периодом расцвета» диалога и речи в целом. Дети начинают общаться, преследуя разные цели и используя разнообразные языковые средства. Старший дошкольный возраст характеризуется наличием многообразных вопросно-ответных форм диалогической речи, когда один из собеседников пытается получить доступ к знаниям другого с целью дальнейшего взаимодействия [38].

4. Школьный (со времени поступления в школу до ее окончания). Данному этапу характерно дальнейшее развитие и совершенствование общения между детьми и подростками. Обучаясь в школе, получая новые знания, заводя многочисленные знакомства, дети постоянно улучшают свои умения в области ведения и поддержания диалога.

Психологи, с вою очередь, выделяют лишь 3 этапа становления и развития речевого высказывания. Так, С. Л. Рубинштейн [32] следующим образом описывал данные этапы.

На первой ступени овладения связной речи находится младенец, который практически не понимает звучащую речь, но уже имеет предпосылки зарождения диалога. Речевому общению всегда, по мнению исследователя, предшествуют «протознаки», являющиеся «дословесной» формой речи. Сюда относятся всевозможные жесты, неречевые звуки, звукоподражания, мимика и пр. При появлении первых слов ребенка (примерно в год) у него уже возникает не просто желание, но и необходимость в умении узнавать, выделять и продуцировать слышимые звуки, звукосочетания и слова.

С. Л. Рубинштейн выделял 3 критерия перехода ребенком с первого уровня развития речи на второй, а именно:

- наличие нескольких слов в активном словаре ребенка;
- понимание обращенной к нему речи взрослых;
- способность выполнить простейшие просьбы, следуя инструкции.

Как только дошкольник начинает пользоваться ситуативной речью, которая характерна лишь определенной сложившейся ситуации, можно говорить о начале третьей ступени развития речи. Данному этапу становления речевых высказываний присуще обогащение активного и пассивного словаря ребенка, совершенствование произносительной стороны речи, развитие грамматического строя языка [32].

Итак, можно сказать, что вопрос появления и развития диалогической общения описывается и следователям, как правило, с точки изучения связной речи в целом. Но стоит помнить, что умение выстраивать и поддерживать диалог – сложное умение, осваиваемое человеком в процессе социализации. Данный вид деятельности должен формироваться, по нашему мнению, с помощью целенаправленной работы педагогов, помогающих детям осваивать коммуникативные умения.

Так как дети с речевым недоразвитием с трудом овладевают связной речью, их умение начать, понять и вести диалог не формируется без специального обучения.

Важно отметить, что проблеме становления диалогической речи детей с речевыми и нарушениями также посвящено мало исследований. Попробуем обратиться к данным дизонтогенеза связной речи.

Детям с общим недоразвитием речи присуща низкая речевая активность, их «доречевые» формы общения отстают в развитии от их сверстников или формируются с искажениями. Д. Б. Эльконин [46] отмечал, что данной категории детей свойственны медленный темп запоминания речевых форм, несамостоятельность в языковом творчестве, неправильное употребление речевых конструкций. Речь таких детей бедна, в ней преобладают фонетические неточности, существительные употребляются чаще прилагательных и глаголов, речевое общение недостаточно, коммуникативная активность низкая [46].

Общее недоразвитие речи откладывает свой отпечаток и на крайне низкой потребности в социальном взаимодействии. Как следствие, достигая младшего школьного возраста, дети часто имеют достаточный активный и пассивный словарь, хорошо понимают речь окружающих, но все равно с огромным трудом пользуются средствами диалогического общения. Это приводит к тому, что данная категория детей избегает общения как со взрослыми, так и со сверстниками, старается сделать диалог максимально непродолжительным, кратко и «сухо» отвечает на вопросы, избегает новых знакомств.

О. С. Павлова [30] привела несколько возможных причин такого поведения:

- недостаточный словарный запас, не позволяющий изложить свои мысли в речевой форме;
- неправильное или частичное понимание оппонента;

- небольшое количество умений и знаний, необходимых для полного ответа;

- быстрая истощаемость побуждений к высказывания [30].

Дошкольникам с ОНР присущ целый спектр особенностей, отличающий их от нормотипичных сверстников. Первая особенность характеризуется нерегулярным характером выстраивания диалога между сверстниками. Вторая – дети на любых занятиях стараются выполнять задания самостоятельно, не прибегая к помощи других воспитанников или педагога во избежание любых речевых проявлений. Третья черта заключается в предпочтении детей с речевым недоразвитием одиночных игр. Если же совместная игра неизбежна, действия игроков не соотносятся друг с другом, каждый играет по-своему. Итак, делаем вывод, что социальное взаимодействие дошкольников с общим недоразвитием речи случается очень редко.

Данные отличительные черты диалогической речи детей дошкольного возраста с речевой патологией, заключающиеся в неумении корректно формулировать свои мысли, негативно влияют на развитие детей, их успеваемость в усвоении программы детского сада, плохо сказываются на подготовке детей к обучению в школе и их социализации. Подводя итог, можно отметить, что для диалогической речи характерны особенности всех уровней языковой системы: фонетики, лексики, морфологии и синтаксиса. Непринужденный характер диалога, его соотнесенность с конкретной речевой ситуацией способствуют использованию преимущественно ответно-вопросной формы высказываний, а также делают возможной передачу некоторой информации неречевыми формами общения.

Для дошкольников с общим недоразвитием речи характерны свои особенности ведения диалогического акта, в частности:

- преобладание коротких речевых актов;

- неправильная последовательность речевых высказываний, нарушение их логики;
- частые лексико-грамматические ошибки;
- низкая информативность.

1.3 Понятие «сюжетно-ролевая игра», ее характеристики. Особенности сюжетно-ролевой игры у детей с общим недоразвитием речи

Игровая деятельность – ведущая деятельность дошкольного и начала младшего школьного возраста. Она способствует психическому, физическому и речевому развитию детей. Многих исследователей (Л. С. Выготского [8], А. Н. Леонтьева [23], С. Л. Рубинштейна [32], Е. И. Тихееву [39], Д. Б. Эльконина [46]) интересовал вопрос влияния игры на формирование личности ребенка.

Исследуя детские игры, С. Л. Рубинштейн [32] пришел к выводу, что ход игры спонтанен, сопровождается высоким эмоциональным фоном участников, их интересом, высоким уровнем творчества. Также им было отмечено, что дошкольники часто прибегают к помощи взрослого в своей игре, вовлекая его в ход придуманных событий [32].

А, например, Н. В. Краснощекова [18] в своих исследованиях по детской игре писала, что игровая отличается от других видов деятельности тем, что обладает непродуктивностью и имеет своей целью не результат, а сам процесс.

Такой разновидности игровой деятельности детей, как сюжетно-ролевая игра, отводится важное место в развитии дошкольников. Зарождается она уже в раннем возрасте и достигает своего пика к середине дошкольного возраста. Характеризуется сюжетно-ролевая игра самостоятельностью придумывания сюжета и хода событий самими детьми, что ведет к высокому уровню творчества.

Как известно, детям дошкольного возраста сложно длительно сконцентрировать свое внимание на изучаемом материале, что приводит к малой усвояемости и медленному прогрессу в освоении программы. Игра же способствует изучать окружающий мир, не прилагая значительных усилий. Сюжетно-ролевая игра основана на придумывании дошкольником интересной ему ситуации, в которой он, как правило, примеряет на себя роль взрослого и выполняет требующиеся правила.

Как и любому виду деятельности, сюжетно-ролевой игре присущи свои характеристики, отличающие ее от других действий. Н. В. Краснощековой [18], например, были описаны такие особенности данной деятельности:

- наличие ролей и правил, обязательное следование им;
- непрерывное совершенствование речевого, умственного, личностного и эмоционального сфер дошкольников;
- мотив игр обусловлен социальной ситуацией.

В сюжетно-ролевой игре выделяют несколько компонентов – это содержание, придуманный сюжет и выполняемые участниками игры роли.

Основной компонент, без которого не получится любая сюжетно-ролевая игра, – сюжет. Он представлен той социальной ситуацией, которую создает дошкольник. В сюжете ребенок «разыгрывает» те случаи из жизни, которые он видел, как правило, у окружающих его взрослых людей.

На этот факт указывал Д. Б. Эльконин [46]. Он утверждал, что данная особенность обуславливает тот факт, что сюжет детской игры находится в прямой зависимости от того, сколько ребенок знает о жизни и действиях взрослых.

Содержание сюжетно-ролевой игры реализуется с помощью отведенной каждому участнику роли. В свою очередь, роли в игре служат средством воплощения сюжета в жизнь [46].

Сюжетно-ролевая игра не может существовать без наличия в ней правил. Если участники не будут подчиняться им, то игра приобретет характер неслаженных, не соотносящихся друг с другом действий, что

приведет к игре «сам по себе». Именно поэтому нарушение правил каким-либо участником вызывают бурную негативную реакцию у остальных. Следует отметить, что правила к игре не всегда проговариваются детьми, часто они знают их, ориентируясь на жизнь взрослых. Роль для детей дошкольного возраста выступает определенным образцом действий в той или иной ситуации. Дошкольник учится взаимодействовать с другими детьми, смотря на их поведение, оценивая обстановку и корректируя свои действия в соответствии с ними.

Стоит отметить, что, будучи интересным и увлекательным занятием для детей, игра оказывает положительное влияние на все стороны детей, развивает их в социальном, речевом, эмоциональном плане. Игра способствует формированию:

- внешних качеств (речь, ловкость, подвижность и др.);
- внутренних качеств (память, воображение, внимание).

Сюжетно-ролевая игра помогает дошкольникам правильно оценивать свои и чужие действия, учит импровизировать, развивает все виды мышления. Важно, что игра положительно влияет на социализацию детей, именно в ней дошкольники усваивают социальные нормы и правила поведения.

Из всего вышеизложенного можно сделать вывод, что:

- сюжетно-ролевая игра учит детей следовать правилам, соотносить свое поведение с действиями других людей, поддерживает наличие коммуникативного взаимодействия между детьми;
- формируется умение соподчинять мотивы, когда дети понимают, что ситуативные цели служат лишь средством достижения более значимых целей;
- игра благотворно влияет на эмоциональную, личностную, речевую и интеллектуальную сферы ребенка.

Как нами уже упоминалось, игровая деятельность является ведущей в дошкольном возрасте. Это относится и к детям с нормой развития, и к детям

с речевой патологией. Но дошкольники с недоразвитием речи имеют свои характерные особенности сюжетно-ролевой игры, в отличие от нормотипичных сверстников.

Р. Е. Левина [21] отмечала, что для детей с общим недоразвитием речи характерны штампы в речи, ее однообразность. Дошкольники с речевой патологией обладают низкой мотивацией к игровой деятельности. Обусловлено это низкой самооценкой, нарушениями звукопроизношения, небольшим словарным запасом, трудностями в построении высказываний, малым запасом знаний [21].

Таким детям присуща замкнутость, боязнь новых людей и новой обстановки, речевой негативизм и пр. Все это приводит к неумению дошкольников начать диалог, выстроить общение и служит основой для конфликтов.

Психологами, С. Л. Рубинштейн [32] в частности, были выделены четыре ступени установления социальных контактов, присущих детям с ОНР в сюжетно-ролевой игре.

Первая ступень: дети на данном этапе руководствуются лишь собственными желаниями и мотивами, не соотнося свои действия с действиями партнера по игре.

Вторая ступень: дошкольники уже знают и понимают правила игры, но не хотят следовать им.

Третья ступень: дети усваивают правила поведения в процессе игровой деятельности пассивно.

Четвертая ступень: дошкольники уже не просто знают правила игры, они ими пользуются и соотнося свои действия с поведением партнеров.

Поэтому при построении педагогического процесса необходимо делать акцент на непрерывном развитии речевой мотивации дошкольников с ОНР и соблюдении ими правил в процессе игры. Г. А. Волкова [25], Ю. Ф. Гаргуша [10], В. И. Селиверстов [34], Е. С. Смирнова [36] и многие другие исследователи указывали на то, что дети с речевой патологией нуждаются в

правильном руководстве со стороны педагогов в процессе освоение сюжетно-ролевых играми.

Таким образом, старшие дошкольники с ОНР не могут овладеть сюжетно-ролевыми играми в полной мере без целенаправленного обучения. Им характерны 5 основных групп особенностей в процессе становления игровой деятельности.

1. Недостаточность эмоциональной сферы

Дошкольник относится к игре серьезно, поэтому все эмоции, проявляющейся в ходе ее, искренне и неподдельны. Да, он отдает себе отчет, что в процессе игры все действуют «понарошку», однако радуется, грустит, удивляется и пр. по-настоящему. По словам Л. С. Выготского [8], именно сюжетно-ролевая игра представляет собой некую школу чувств, формирующую эмоциональный мир ребенка.

Так как дети с общим недоразвитием речи стараются вовсе избегать межличностных контактов, они более раздражительны, часто апатичны, их игры менее эмоционально насыщены. Почти всегда они пытаются занять пассивную роль, чтобы меньше говорить и проявлять эмоции. Иногда им трудно установить связь между ролью, выполняемой другим ребенком, и его чувствами.

2. Медленное развитие речи

Игра и речь взаимообусловлены: речевая деятельность влияет на ход игры и опосредована ей, но и игра сама по себе улучшает, развивает и совершенствует языковые способности детей. О. С. Павлова [30] отмечала, что словом дети оречевляет свои действия, что в итоге приводит к их пониманию и запоминанию. Также дошкольники с помощью слова уточняют собственные действия, дополняют свои поступки, выражают испытываемые эмоции и чувства [30].

Очевидно, что речевое недоразвитие служит огромным препятствием при выстраивании общения детьми между собой в процессе игровой

деятельности. На эту сторону вопроса игры дошкольников с ОНР обращали внимание Р. Е. Левина [21] и Т. Б. Филичева [45].

3. Несоблюдение правил

Если дети с нормальным развитием выполняют правила сюжетно-ролевой игры, то их сверстники с общим недоразвитием речи делают это неохотно или не делают совсем. Им трудно установить соответствие между выполняемой ролью и социальными правилами, которая эта роль предполагает.

Кроме того, детям с ОНР присущи нарушения крупной и мелкой моторики, что проявляется в недостаточной координации движений, двигательной расторможенности. Как итог, таким дошкольникам представляется трудным, а иногда и вовсе невозможным точное воспроизведение манипуляций с игрушками, предметами, они не могут запомнить и восстановить точную последовательность действий, требуемых занимаемой ими ролью.

4. Отсутствие социального мотива

Н. С. Жукова [15] утверждала, что социальный мотив формируется именно в сюжетно-ролевой игре. Сюжетно-ролевая игра предоставляет ребенку окунуться во взрослый мир, принять участие в выстраивании взаимоотношений со сверстниками наравне.

У дошкольников же с речевыми нарушениями значительно позже происходит становление предметной деятельности, им свойственен малый запас знаний об окружающем, низкая социальная мотивация или ее отсутствие [15]. Это приводит к тому, что дошкольникам нравится лишь «внешняя оболочка» сюжетно-ролевой игры, но не ее содержание.

5. Недостаточное развитие умственных способностей

По мнению Д. Б. Эльконина [46], детская игра способствует развитию произвольного внимания, памяти, логического мышления. Если дошкольники увлечены игрой, он без особых усилий концентрируется на действиях и предметах, включенных в игровую деятельность, ее сюжете. Это

способствует быстрому и качественному запоминанию последовательности действий, словам и новым фразам. Таким образом, сюжетно-ролевая игра формирует интеллектуальные способности дошкольников. Также формированию словесно-логического мышления способствует овладение ребенком предметом-заместителем, с которым он учится взаимодействовать именно в сюжетно-ролевой игре.

М. Е. Хватцев [21] говорил, что для детей с ОНР характерны низкая способность запоминания, неустойчивость внимания, медленный темп развития словесно-логического мышления. Все эти факторы приводят к тому, что дети плохо включаются в сюжетно-ролевую игру, с трудом переключается с одного сюжета на другой.

Делая вывод, можно отметить, что всестороннее развитие детей дошкольного возраста происходит, в основном, благодаря сюжетно-ролевой игре. Но у дошкольников с ОНР присутствуют многочисленные особенности, не позволяющие им полноценно развиваться и участвовать в коллективных играх.

Выводы по 1 главе:

1. В настоящее время большую популярность набирает понятие «дети с ограниченными возможностями здоровья». Это обусловлено большим количеством детей с различными отклонениями в психофизическом развитии. Существует 8 основных категорий детей с ОВЗ. В частности, одна из них – дети с нарушениями речи, куда входят дети с различными речевыми дефектами. Воспитанники с ОНР имеют не только отклонения в развитии произносительной стороны речи, но и бедность словарного запаса, неустойчивость внимания и особенности логического мышления.

2. Диалогическая речь способствует развитию всех сфер личности дошкольника. Коммуникативный акт влияет на социализацию ребенка, помогает в дальнейшей жизни лучше ориентироваться среди сверстников. Старшим дошкольникам с ОНР свойственны особенности развития и

формирования диалогического общения. Однако в литературе представлено мало данных об особенностях диалога дошкольников с ОНР.

3. Сюжетно-ролевая игра, возникающая в конце раннего возраста, носит творческий характер и учит взаимодействовать дошкольников между собой. Детям с речевым недоразвитием присущ ряд особенностей сюжетно-ролевой игры, который проявляется в несоблюдении правил, низких социальных мотивах, неэмоциональности, низком интеллектуальном и речевом развитии.

ГЛАВА 2 ИЗУЧЕНИЕ СОСТОЯНИЯ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

2.1 Организация, содержание обследования состояния диалогической речи дошкольников с общим недоразвитием речи

Исследовав специальную литературу по теме работы, мы сформулировали цель и задачи констатирующего эксперимента.

Цель: изучить состояние диалогической речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР.

Задачи:

- 1) подобрать методику для проведения констатирующего эксперимента;
- 2) провести экспериментальное изучение состояния диалогической речи;
- 3) выявить состояние связной речи, в частности диалогической, детей с ОНР;
- 4) описать особенности диалога дошкольников с ОНР.

Изучение диалогической речи проходило на базе старшей логопедической группы МБДОУ детского сада № 38 города Кузнецка. Для экспериментальной группы мы отобрали 12 дошкольников в возрасте 5 лет, имеющие речевой статус, согласно заключению ПМПК, – ОНР, III уровень.

Диагностика проводилась с помощью индивидуальных бесед, проводимых до обеда. При обследовании нами соблюдались все педагогические принципы. Отказ от выполнения заданий от детей мы не получили.

В экспериментальной группе присутствовали 5 мальчиков и 7 девочек. У всех них отмечался нормальный слух и первично сохранный интеллект. Проанализировав документацию логопеда и воспитателей группы, выяснили, что 6 детей ребенка состоят на учете у невролога, 1 дошкольник – у окулиста.

Для лучшего понимания особенностей данной группы дошкольников, мы провели беседы с воспитателями, логопедом и самими детьми. Из проведенных бесед нами было установлено, что лексика детей примитивна, речь имеет множественные нарушения звукопроизношения, словарный запас развит недостаточно, отмечается низкий уровень развития фонематического восприятия, грубо нарушается слоговая структура трудных для произнесения слов.

Нами также были изучены медицинские карты на каждого дошкольника из экспериментальной группы. Так, было установлено, что больше, чем у половины матерей (8 человек) беременность протекала с некоторыми осложнениями: 4 мамы (33%) перенесли ОРВИ во время беременности, у 1 матери (8%) наблюдалось обострение хронических заболеваний в период вынашивания ребенка, так были отмечены 3 случая (25%) токсикоза в I и II триместрах. В остальных случаях беременность протекала без патологий.

Были выяснены и особенности родов данных детей:

- 2 случая (17%) – преждевременные роды;
- 1 случай (8%) – затяжные роды;
- 3 случая (25%) – асфиксия при родах;
- 2 случая (17%) – кесарево сечение;
- 4 случая (33%) – роды в срок, патологии не выявлено.

Все дошкольники экспериментальной группы позже сверстников овладели первыми словами (их появление лишь к 2-2,5 годам) и фразовой речью (после 3 лет), тогда как гуление и лепет появились у них в срок.

Изучение диалогической речи детей было реализовано нами в 3 этапа:

- 1) предварительный (осуществление выборки дошкольников, сбор данных о них);
- 2) основной (проведение диагностики уровня диалогической речи детей старшего дошкольного возраста);

3) заключительный (обобщение данных, полученных в ходе эксперимента, формулирование выводов на их основе).

Обследование диалогической речи детей осуществлялось на основе 2 немного измененных нами методик:

- методика Р. И. Лалаевой [20];
- методика М. М. Алексеевой, В. И. Яшиной [1].

Итак, мы провели следующую диагностику, разделенную на два этапа.

Первый этап – беседа с дошкольником, основанная на серии сюжетных картин, опирающаяся на методику Р. И. Лалаевой.

Второй этап – индивидуальная беседа с дошкольником, основанная на методике М. М. Алексеевой, В. И. Яшиной.

На первом этапе диагностического обследования мы обследовали диалогическую речь дошкольников с помощью серии сюжетных картин.

Цель: изучение понимания старшими дошкольниками задаваемых им вопросов.

Сtimульный материал: 4 картины из серии «Мальчик и ласточка» (рис. 1-4).



Рисунок 1 – Ласточка сделала гнездо



Рисунок 2 – Падение маленького птенчика из гнезда



Рисунок 3 – Мальчик увидел упавшего птенчика



Рисунок 4 – Возвращение птенчика в гнездо мальчиком

Процедура обследования: перед дошкольником по одной выкладываются картинки с соблюдением последовательности, ранее выложенные остаются на месте.

Инструкция: «Посмотри, пожалуйста, на картинку. Скажи...». Задаются следующие вопросы:

- Где ласточка свила гнездо?
- Кто был в гнезде?
- Что случилось с одним птенчиком?
- Кто увидел птенчика на лавочке?
- Что сделал мальчик?

Критерии оценок: соответствие ответа ситуации; характер языкового оформления ответа: предложением, словосочетанием, одним словом.

Полученные ответы оценивались следующим образом:

На основе критерия характера языкового оформления:

3 балла – ответ-предложение;

2 балла – ответ-словосочетание;

1 балл – ответ в виде слова.

На основе критерия соответствия ситуации:

1 балл – ответ полностью соответствует ситуации на картинке;

0 баллов – ответ не соответствует изображенным событиям.

В дальнейшем определялся уровень выполнения целого задания:

4 балла – высокий уровень;

3 балла – средний уровень;

1-2 балла – низкий уровень.

На втором этапе констатирующего эксперимента нами были проведены беседы с детьми из отобранной группы.

Цель: исследовать возможность детей вступать в диалог со взрослым, понимать задаваемые вопросы и отвечать на них, а также установить общий уровень развития связной речи.

Инструкция. Беседа представляла собой ряд вопросов:

- Как тебя зовут? Сколько тебе лет?
- Сколько у тебя друзей?
- В какие игры ты любишь играть?
- Как ты позовешь друга играть?
- Ты не обижаешь своего друга?
- Ты с ним часто ссоришься? Почему?
- Тебе нравятся твои воспитатели? Почему?
- Ты слушаешься их?
- Что тебе в них не нравится?
- Ты помогаешь родителям?
- У тебя есть друзья во дворе?
- Каким ты хочешь, чтобы был твой друг?

Критерии оценок. При установлении уровня развития связной речи нами были выделены такие критерии:

- полнота изложения, соответствие ответа заданному экспериментатором вопросу, связность и логичность высказывания;
- степень самостоятельности, использование помощи взрослого при выполнении заданий;
- экспрессивность общения: использование мимики, пантомимики и других невербальных проявлений; общее эмоциональное состояние, интонационная выразительность;

- коммуникабельность ребенка: желание выполнять задание, активность общения, легкость контактирования;

- речевые средства, с помощью которых реализуются высказывания детей: лексическая полнота и отсутствие аграмматизмов, типы предложений.

Все данные критерии сводились к выделению следующих типов уровней.

8–10 баллов – самостоятельный ответ, правильное использование речевых конструкций, следование законам логики, наличие правильно оформленных простых распространенных и сложных предложений, интонационная выразительность, активность ребенка в общении, проявление интереса, понимание инструкции с первого раза.

4–7 баллов – отдельные неточности, затруднения в воспроизведении текста, незначительная помощь в виде подсказок, участие ребенка в общении чаще по инициативе взрослого, редкое использование им невербальных средств общения.

0–3 балла – нарушение в структурировании диалога, постоянное прибегание к помощи взрослого, бедность, неточность лексики, грубые аграмматизмы. При общении ребенок не проявляет активности и инициативности, у него отсутствует интерес к заданию, отмечается невнимательность, интонационная невыразительность речи.

Таким образом, состояние развития диалогической речи старшего дошкольников определялся после сложения баллов по двум заданиям:

11-14 баллов – высокий уровень развития диалогической речи;

6-10 баллов – средний уровень развития диалогической речи;

1-5 баллов – низкий уровень развития диалогической речи.

2.2 Результаты констатирующего эксперимента

На основе полученных нами данных в ходе констатирующего эксперимента мы установили, что старшие дошкольники с ОНР

действительно испытывают большие трудности в процессе овладения диалогической речью.

В ходе первого задания, когда перед воспитанниками раскладывались сюжетные картинки и задавали соответствующие им вопросы, были получены результаты, отраженные на диаграмме (рис. 5).

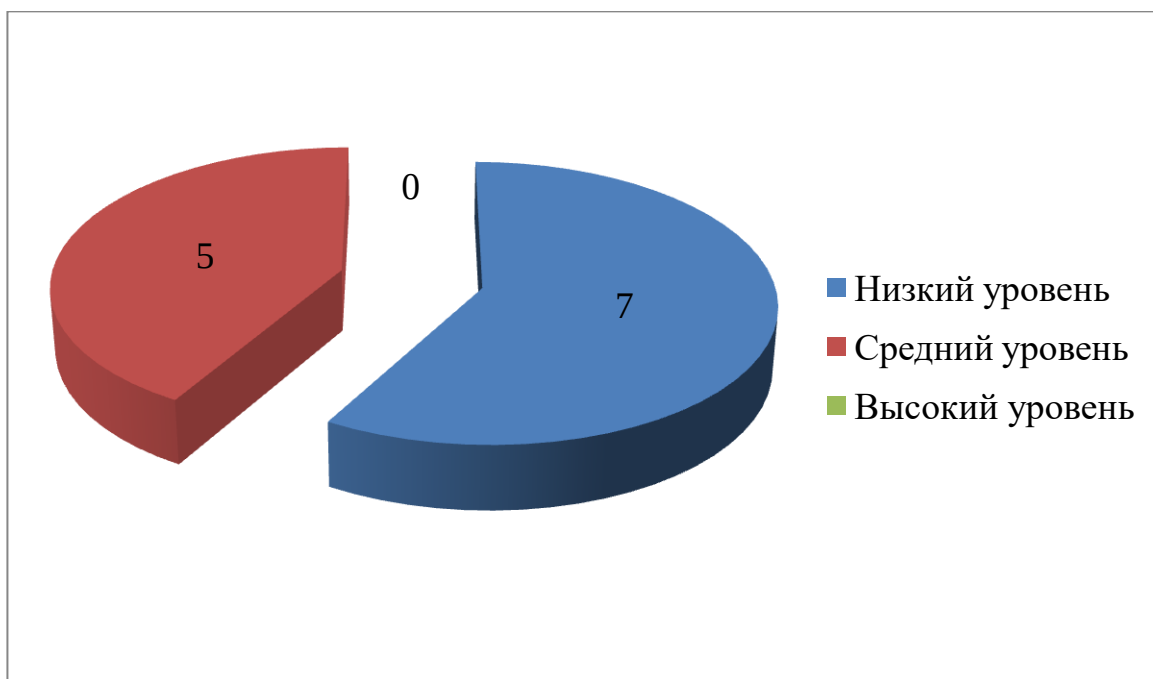


Рисунок 5 – Результаты первого задания

Так, большинство воспитанников (7 человек) показало низкий уровень сформированности диалогической речи (2 балла), пять человек (42%) – средний уровень (3 балла), высокий уровень не был выявлен.

Итак, после разложения на столе перед ребенком сюжетные картин из серии «Мальчик и ласточка» ему было дано время внимательно рассмотреть каждую из них, после чего экспериментатором задавался вопрос «Где ласточка свила гнездо?». Только одному воспитаннику (8%) не удалось оформить свой ответ в речевое высказывание, он лишь показал требуемое место на картине пальцем. Остальные 11 дошкольников (92%) справились с заданием, 10 из которых дали ответ в виде одного слова: трое (25%) ответили «У дома», еще трое (25%) – «На дееве», двое (17%) – «На березе», еще двое

(17%) – «Около домика». Лишь одним ребенком (8%) был дан ответ использованием простого предложения: «Гнездо находится на дереве».

Со следующим вопросом «Кто был в гнезде?» дети так же справились без особых трудностей. Но стоит отметить, что больше половины дошкольников (9 человек) опять ограничились лишь одним словом: «Птички», «Птенята», «Ласточки», «Птенцы». Три ребенка (25%) использовали словосочетание для ответа на поставленный вопрос: «Маленькие птички», «Красивые птенята», «Ласточкины дети».

Из детских высказываний видно, что почти все ответы включали в себя многочисленные аграмматизмы и искажения звуко-слоговой структуры слов.

Третий вопрос «Что случилось с одним из птенчиков?» оказался самым сложным для понимания и дачи ответа испытуемыми. Так, только два воспитанника (17%) ответили предложением, используя уточнения и пояснения: «Птенчик упал на скамью, у него не получилось лететь», «Ласточка была совсем маленькой, поэтому упала на лавочку». Три дошкольника (25%) дали ответ в виде одного слова «Упал». Еще три ребенка (30%) ограничились простым предложением: «Упал он», «Птетик пал», «Он упал». Еще два дошкольника (17%) и вовсе ответили неверно: «Певый улетел, два улетело, тетя там была», «Поетал немного». Оставшиеся два испытуемых (17%) не смогли ответить на поставленный вопрос.

С вопросом «Кто увидел птенчика?» не справился только один воспитанник (8%). Его ответ был «Папа», что не являлось правдой. Остальные же дошкольники (11 человек) сказали односложно «Мальчик», «Мачик», «Мялик».

В качестве завершающего вопроса был задан следующий: «Что сделал мальчик, когда увидел упавшего птенчика?». С ним справились все дети, однако ими были, в основном, использованы простые предложения без уточнений или пояснений. Так, три ребенка (25%) сказали: «Поднял и положил в гнездо», «Мачик положил птентика обатно», «Мальчик пееложил птичку к себе домой». Еще 8 воспитанников (67%), ответили: безличным

предложением: «Обратно вернул», «Поднял птенчика», «Посадил в гнездо». Одному воспитаннику (8%) удалось составить предложение, осложненное однородными членами: «Мальчик подошел к скамейке и вернул его домой».

Итак, делаем вывод, что практически всегда дети ограничились односложными ответами и крайне редко использовали в своих ответах словосочетания и предложения. Сложные высказывания также не были использованы воспитанниками. Но стоит отметить, что они понимали смысл обращенных вопросов, и практически всегда (исключение составили два случая) ответы были правильными в смысловом плане.

Беседа, проведенная с детьми в качестве второго этапа диагностического исследования, дала следующие данные, отраженные на диаграмме (рис. 6).

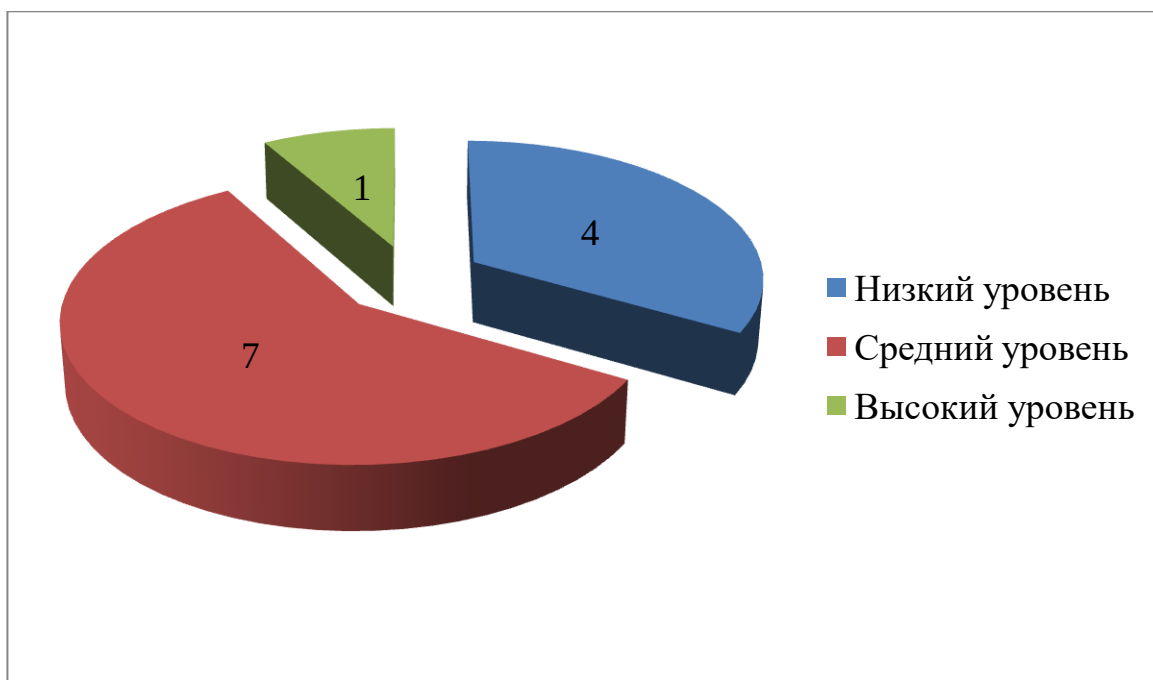


Рисунок 6 – Результаты второго задания

Из рисунка видно, что высокий уровень (8 баллов) отмечен только у одного дошкольника (8%), 7 воспитанников (58%) показали средний уровень (4-7 баллов), 4 же ребенка (33%) находятся на низком уровне развития диалогической речи (2-3 балла).

Лучше всего дети справились с вопросами, которые подразумевали ответы в виде отдельных слов («Как тебя зовут? Сколько тебе лет?», «Тебе нравятся твои воспитатели?», «Ты слушаешься их?»). 75% испытуемых (9 человек) на вопрос «Ты помогаешь своим родителям?» лаконично ответили «Да». Оставшиеся 25% (3 человека) постарались в качестве ответа описать конкретные ситуации из их жизни: «Ага, помогаю стирать маме и убивать за батиком. Он пошлый аз полил чай на подушку и я убиала», «Да, папе помогаю чинить масыну, когда она ломается, а маме помогаю готовить обед», «Мама гоит, что я должна пылесосить, мне пиходится».

Трудности начинали возникать при выяснении причин данных детьми ответов. Так, 6 воспитанников (50%) на вопрос «Почему тебе нравятся твои воспитатели?» дали следующие ответы: «Не знаю», «Мама так гоит», «Елена Палона большая, а Светлана Михалона – нет», «Они бывают красиво одеты», «Просто так», «Они ходят к нам в сад». Другая половина испытуемых (6 человек) вовсе не смогли сформулировать ответ.

Вопрос «Что тебе не нравится в твоих воспитателях» поставил в тупик четырех воспитанников (33%), которые так и не смогли сказать ответ. Трое детей (25%) ответили, что им все нравится. Пять испытуемых (42%) дали следующие ответы: «Ругаются они бывает», «Елена Пална гоит, что все скажет папе», «Не хочу, чтобы они кричали», «Они не дают бегать быстро», «Ругаются, когда балуются детишки».

Вопрос «Есть ли у тебя друзья?» не вызвал сложностей у 11 человек (92%). 4 ребенка (33%) дали простой ответ «Нет». Еще трое воспитанников (25%) сказали: «Я играю только с мамой», «Нет, они все далеко», «Не-а, во двое никто не живет». Четыре испытуемых (33%) односложно ответили «Да». У оставшегося воспитанника (10%) возникли наибольшие трудности, он вы строил логически непоследовательное высказывание: «Так-то есть. Ну, не совсем. Их нет, но куда-то ходят».

Вопрос «В какие игры ты любишь играть?» оказался достаточно простым для старших дошкольников. Восемь детей (75%) перечислили любимые занятия: «В догонялки с папой», «В прятки, куличики и дочки-матери», «В машинки», «Я люблю танцевать», «В догонялки», «В пластилин и конструктор», «В пятки с мамой, папой и Ваней». Один ребенок (8%) ответил обобщающим словом: «В разные». Еще двое детей (17%) не ограничились простым предложением: «В муху-цокотуху, когда одна летит, а другая ловит ее», «Самое любимое – стыеялки. Папа тоже игает, то я, то он».

С вопросом, требующим числового ответа, «Сколько у тебя друзей?» справились только пять детей (42%): «Только два», «Почти четыре», «Много», «Три друга у меня», «Только один Саша». Остальные воспитанники (7 человек) начинали воспроизводить имена своих друзей и включать ненужную информацию в ответ: «С Машей дужу, но она не хочет. Катя еще», «Вика, Максим бат. Мы игаем бывает, а иногда – нет», «Соня и Федя. Но они забавные», «Нина», «Когда я была маенькой стала сеста. И вот дужу с ней и Викой, котоая кичит бывает», «Мама говоит дружить с Семой, а я дружу с Никитой», «Маша, Вика, Степа бывает». Ответам детей были присущи многочисленные аграмматизмы и нарушения последовательности высказываний.

Подавляющее большинство детей (92%) сразу сказали «Нет», услышав вопрос «Ты не обижаешь своих друзей?». Один же ребенок (8%) ответил: «обижаю иногда, а иногда они меня».

Вопрос «Как ты позовешь своего друга играть?» вызвал трудности почти у всех детей. Только 25% (3 воспитанника) ответили корректно: «Нина, пошли играть со мной?», «Идешь играть в прятки?», «Поиграем, пожалуйста, с нами». 42% (5 человек) не уловили основной смысл вопроса и переходили к описанию конкретных событий: «Варя всегда говорила: «Идем», и я так же», «Подошла я к Ване, а он сказал, что играть не будет, я обиделась», «Когда игаю в догонялки, кичу Нике «Пошли игать»», «Меня

всегда Саша зовет сам», «Мама говоит не звать дузей, потому что поздно было». 33% (4 ребенка) не смогли ответить на данный вопрос.

Вопрос «Ты часто ссоришься с друзьями?» также вызвал определенные сложности у некоторых детей. 50% воспитанников (6 человек) ответили «Нет». Четверо испытуемых (33%) начинали говорить про определенную ситуацию: «Поссорились, потому что я играть не хотела», «Бывает угаемся, когда Вова кичит», «Я один аз упала, и мы поссоились с друзьями. Но когда я вышла опять на улицу, все было хоошо», «Чуть-чуть ссоимся, когда Сема палкой игает». Один воспитанник (8%) дал следующий ответ после наводящих вопросов: «Не всегда ссоусь». Еще один ребенок (8%) дольше остальных обдумываю вопрос и в итоге дал неуверенный ответ: «Мы, воде, не ссоримся никогда».

Заключительный вопрос «Каким ты хочешь, чтобы был твой друг?» оказался самым сложным для старших дошкольников. Лишь один воспитанник (8%) смог логически правильно сформулировать ответ: «Добрым, красивым и хорошим». У четырех человек (33%) не получилось сформулировать качества, их ответ был: «Не знаю». Трое испытуемых (25%) прибегали к помощи наводящих вопросов и в результате ответили лишь: «Хороший». Еще два ребенка (17%) сказали: «Приятный», «Дужный». Один дошкольник (8%) так ответил на заданный вопрос: «Чтобы не жаловался на меня». Оставшийся воспитанник (8%) прибег к описанию внешности хорошего друга: «Пусть будет в платьюшке красивом и белых сапожках».

Таким образом, воспитанники, в основном, пользовались простыми односложными предложениями. У части дошкольников была отмечена низкая мотивация общения, отвечали они неохотно. Часто в ответах детей наблюдалась нелогичность и несвязность высказываний. Аграмматизмы и искажения звуко-слоговой структуры слов были отмечены в речи почти всех детей.

Сводные данные по двум заданиям исследования развития диалогической речи старших дошкольников с ОНР отражены в Таблице 1.

Таблица 1 – Общие результаты уровня развития диалогической речи старших дошкольников с ОНР (в баллах)

Инициалы ребенка	Кол-во баллов за задание № 1	Кол-во баллов за задание № 2	Общее кол-во баллов	Уровень
Б. Д.	4	3	7	Средний
П. М.	3	2	5	Низкий
С. Д.	4	3	7	Средний
А. К.	3	2	5	Низкий
А. Т.	5	3	8	Средний
К. М.	3	2	5	Низкий
Т. И.	7	2	9	Средний
А. Д.	5	2	7	Средний
Т. М.	5	2	7	Средний
Р. К.	8	3	11	Высокий
А. А.	2	3	5	Низкий
К. Т.	7	2	9	Средний

Так, лишь один воспитанник (8%) находился на высоком уровне развития диалогической речи. У семи воспитанников (58%) был выявлен средний уровень состояния диалогической речи, у четырех дошкольников (33%) – низкий. Эти данные наглядно представлены на диаграмме (рис. 7).

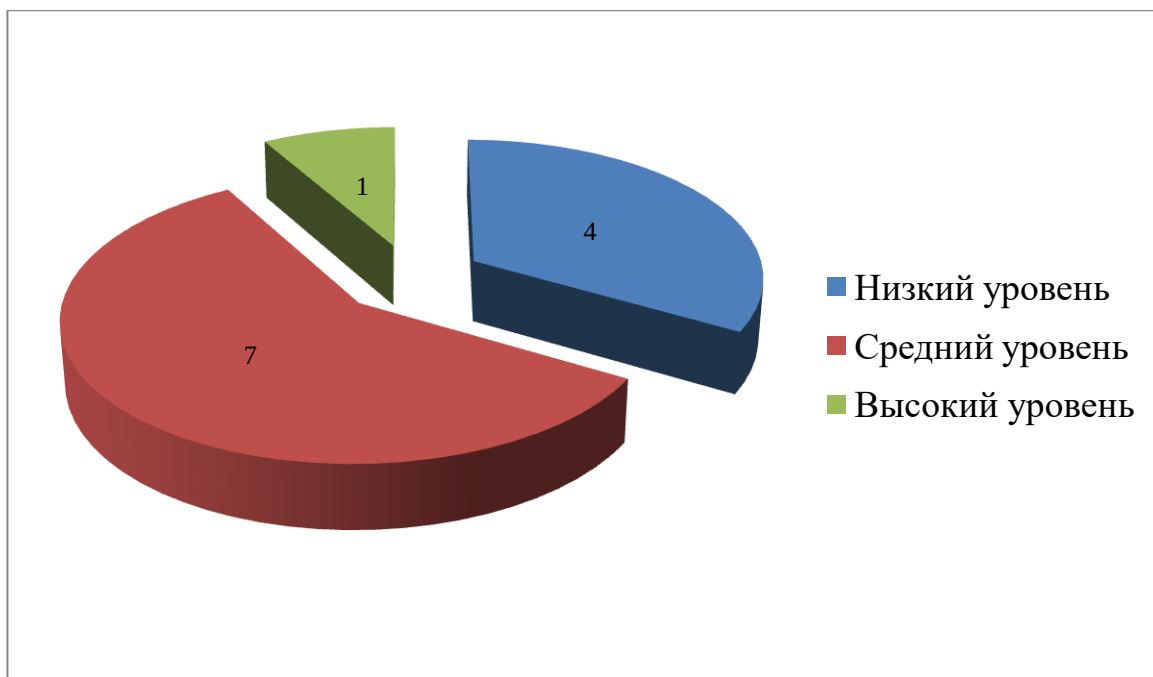


Рисунок 7 – Общие результаты обследования диалогической речи

На основе проведенного экспериментального изучения диалогической речи детей с речевым недоразвитием мы пришли к следующим выводам:

- у дошкольников отмечаются различные многочисленные дефекты произносительной стороны речи;
- для воспитанников старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи характерны только элементарные виды диалога: ими практически не используются рассуждения, аргументация своего мнения, развернутые пояснения;
- дошкольники часто пропускают, «забывают» слова в речевом потоке;
- у детей с речевой патологией была отмечена бедность активного и пассивного словаря;
- воспитанникам в некоторых случаях приходилось помогать в выполнении даже простых заданий, направлять их речевую деятельность, задавать им наводящие вопросы;
- данной категории детей свойственны многочисленные аграмматизмы, проявляющиеся в ошибках согласования имен существительное с

прилагательными и числительными. Также были отмечено большое количество пропусков предлогов в речи;

- таким детям присуща более низкая мотивация к ведению диалога по сравнению с их сверстниками.

Выводы по 2 главе:

Результаты проведенной диагностики наглядно показали, что диалог и коммуникативная деятельность в целом воспитанников старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи сформированы недостаточно. Становится явным факт наличия обязательной целенаправленной работы с данной категорией детей в направлении создания благоприятной речевой среды, способствующей формированию и развитию у воспитанников языковой активности. Эти дети нуждаются в специальном всестороннем обучении с использованием дифференцированного подхода.

ГЛАВА 3 ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

3.1 Программа развития диалогической речи детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи

В качестве формирующего эксперимента мы написали и апробировали программу развития диалогической речи детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. В основу данной программы были положены требования ФГОС ДО [41].

Коррекционное воздействие было направлено на ту группу детей, у которой нами выявлялось состояние диалогической речи. Так, в составе экспериментальной группы было 12 воспитанников в возрасте 5 лет. Повторимся, что все дети, согласно заключению ПМПК, имели речевой статус – ОНР, III уровень.

3.1.1 Целевой раздел

Пояснительная записка

Данная программа направлена на развитие коммуникативной функции детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи, совершенствование их умений вступать в диалог со сверстником и взрослым, отвечать на вопросы, а также на социализацию данной категории детей с ОВЗ в общество. Программа имеет социально-педагогическую направленность и рассчитана на один год обучения.

Целью программы является развитие связной диалогической речи детей старшего дошкольного возраста в процессе сюжетно-ролевой игры.

Задачи:

1) образовательные:

- обучать детей употреблять в речи вежливые слова и слова-обращения;

- сформировать умение корректно задавать вопросы и самому отвечать на них;

- обеспечить использование правильных форм слов, избегая в речи аграмматизмов;

2) развивающие:

- способствовать развитию умения вести диалог;

- развивать внимательность;

- поддерживать развитие воображения;

3) воспитательные:

- воспитывать умение слушать ответы товарищей, не перебивая;

- воспитывать позитивное отношение к природе.

Планируемые результаты освоение программы

К концу учебного года ребенок должен:

- знать слова-обращения, способствующие вступлению в диалог;

- знать вежливые слова;

- уметь правильно формулировать вопросы;

- быть способным поддержать диалог;

- получить навыки правильного формообразования слов;

- получить опыт общения со сверстниками и взрослыми.

3.1.2 Содержательный раздел

Учебно-тематический план представлен в таблице 2.

Таблица 2 – Учебно-тематический план

Этап работы	Месяц	Задачи	Содержание
Подготовительный	Сентябрь	Обучить воспитанников правилам игры и необходимостью соблюдать их.	Показ сюжетно-ролевых игр педагогом, рассказ об их содержании и правилах, дальнейшем проведении данных игр с детьми.
	Октябрь	Учить понимать эмоциональный фон товарища по игре, ориентироваться на партнеров в ходе игровой деятельности; корректно вступать в диалог и поддерживать его; внимательно слушать товарищей, корректно отвечать на задаваемые вопросы; не перебивать других детей, понимать, когда можно вставить собственное высказывание.	Проведение подгрупповых занятий с воспитанниками с ОНР с использованием речевых ситуаций, основанных на проведенных ранее сюжетно-ролевых играх.

Продолжение таблицы 2 – Учебно-тематический план

	Ноябрь	Совершенствовать умение дошкольников вести диалог и общаться со сверстниками.	Проведение совместных бесед с детьми, показ видеороликов, где персонажи из мультфильмов общаются между собой (разбор каждого диалога).
Основной	Декабрь	Обогащение предметно-речевой среды в группе.	Оснащение группы материалами для сюжетно-ролевых игр (игрушки, имитирующие реальные предметы, игрушки-персонажи, игрушки, указывающие на место действия игры).
	Январь	Создание в группе положительного микроклимата, направленного на развитие диалогического общения детей.	Всевозможная похвала детей за речевую активность. Вербальное и невербальное подбадривание детей, избегание критики.
	Февраль		Участие взрослого в совместной деятельности с детьми. Проведение различных бесед и обсуждений с воспитанниками.

Продолжение таблицы 2 – Учебно-тематический план

	Март	Организация грамотного руководства самостоятельного использования детьми сюжетно-ролевых игр.	Организация сюжетно-ролевых игр 2-4-х дошкольников в отдельной комнате. Дополнительная помощь детям с низким уровнем развития ролевого общения. Проведение игр с полным предварительным планированием.
	Апрель		Помощь воспитанникам в организации сюжетно-ролевых игр, заключающаяся лишь в определении темы. Объяснение характера связей между ролями.
	Май		Развитие активного участия дошкольников в распределении ролей. Предоставление детям полной самостоятельности в организации сюжетно-ролевых игр, наблюдение лишь со стороны.

Этапы коррекционной работы

Подготовительный этап

Этот этап коррекционной работы включал в себя показ и проведение сюжетно-ролевых игр, обучение детей правилам каждой конкретной игровой деятельности.

Нами использовалось большое количество сюжетно-ролевых игр, приведем несколько из них.

«В автобусе»

Задачи: учить детей культуре общения в общественных местах, обучать вежливым словам.

Роли: водитель автобуса, пассажиры, кондуктор.

Игровой материал: билеты, деньги, руль, сумка кондуктора, стулья, имитирующие ряды в автобусе.

Игровые действия: пассажиры заходят в автобус, занимают свободное место, к ним подходит кондуктор спрашивает деньги и дает билеты, водитель объявляет остановки, пассажиры просят остановить в определенном месте.

«Цирк»

Задачи: закреплять представления детей об учреждениях культуры, правилах поведения в общественных местах; закреплять знания о цирке и его работниках.

Роли: билетеры, работники буфета, директор цирка, артисты (клоуны, фокусник, акробат и др.).

Игровой материал: афиши, билеты, программки, атрибуты (колпаки, свистульки, мыльные пузыри), гирлянды, флажки и др.

Игровые действия: Покупка билетов посетителями цирка, приход в цирк. Подготовка артистов к представлению, составление программы. Цирковое представление с антрактом.

«Магазин»

Задачи: закреплять представления детей о профессиях, правилах поведения в общественных местах; способствовать моделированию ситуаций на основе событий из жизни.

Роли: кассир, покупатели, грузчик, директор магазина.

Игровой материал: продукты питания, игрушки, касса, деньги, пакеты, спецодежда и др.

Игровые действия: Покупка продуктов и игрушек посетителями магазина. Разгрузка товара грузчиком. Проверка работы магазина директором.

Проведение данных сюжетно-ролевых игр способствовали развитию умения детей вступать в диалог, корректно задавать вопросы, отвечать на них, ориентироваться на собеседника, вежливо обращаться к партнеру по диалогу.

Здесь же мы проводили подгрупповые занятия с данными воспитанниками, прибегая к использованию в них речевых ситуаций, берущих за основу вышеописанные игры. Фрагменты конспектов таких занятий представлены ниже.

Фрагмент конспекта занятия с воспитанниками с общим недоразвитием речи старшего дошкольного возраста на тему «В автобусе» представлен ниже.

Цель: совершенствование диалогической речи детей.

Задачи:

1) коррекционно-обучающие:

- учить корректно формулировать вопросы и отвечать на них;
- обучать использованию в речи вежливых слов;

2) коррекционно-развивающие:

- развивать возможность вести диалог ориентируясь на собеседника;
- развивать внимательность;

3) коррекционно-воспитательные:

- воспитывать умение слушать ответы товарищей, не перебивая;
- воспитывать культуру поведения в общественных местах.

Ход занятия представлен в Таблице 3.

Таблица 3 – Фрагмент конспекта занятия «В автобусе»

Деятельность педагога	Деятельность учащихся
<ul style="list-style-type: none"> - Ребята, скажите, пожалуйста, как мы можем добраться до нужного нам места? - Если нам нужно идти в то место, которое находится очень далеко, как мы поступим? - Хорошо, поедem на автобусе. Где мы сядем на него? - Какое место займем в автобусе? - Кто подойдет к нам, когда мы сядем на место? - Как вы узнаете, что это кондуктор? <p>Спрашивает всех желающих по очереди, акцентируя внимание на том, что нужно слушать друг друга внимательно, не перебивая.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Что мы будем делать? - Что скажем при этом? - Что сделает кондуктор? - Что он может нам ответить? - А что ответите вы? - Когда мы будем подъезжать к нужной остановке, что мы скажем? - Правильно. Мы должны быть вежливыми и обязательно сказать «пожалуйста». <p>После беседы детям предлагается разыграть сценку, в которой кто-то выступает в роли водителя, кто-то в роли кондуктор, а кто-то играет пассажира.</p>	<p>Ответы детей.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Поедем на автобусе, машине или такси. - На остановке. <p>Ответы детей.</p> <ul style="list-style-type: none"> - К нам подойдет кондуктор. <p>Ответы детей.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Мы дадим ему деньги за проезд. <p>Ответы детей.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Кондуктор оторвет для нас билет. - Возьмите, пожалуйста, ваши билеты. - Спасибо! <ul style="list-style-type: none"> - Остановите, пожалуйста, на остановке.

Фрагмент конспекта занятия с дошкольниками с общим недоразвитием речи старшего дошкольного возраста на тему «Беседа с клоуном»

Цель: формирование диалогической речи детей.

Задачи:

1) коррекционно-обучающие:

- учить задавать вопросы и отвечать на них;
- учить употреблять в речи вежливые слова, слова-обращения;

2) коррекционно-развивающие:

- развивать умение вести диалог;
- развивать внимательность;

3) коррекционно-воспитательные:

- воспитывать умение слушать ответы товарищей, не перебивая.

Ход занятия представлен в Таблице 4.

Таблица 4 – Фрагмент конспекта занятия «Беседа с клоуном»

Деятельность педагога	Деятельность учащихся
<ul style="list-style-type: none">- Ребята, знаете ли вы, как называются профессии людей, которые работают в цирке?- А нравятся ли вам фокусы?- А как называют того человека, который показывает фокусы?- А хотели бы вы познакомиться с одним из таких фокусников?- К встрече с фокусником обязательно нужно подготовиться.- Как мы будем его приветствовать?- Хорошо. А вам интересно будет узнать, как его зовут?- Как мы можем это узнать?	<ul style="list-style-type: none">- Жонглер, акробат, фокусник, клоун и т.д.- Да!- Фокусник.- Да.- Здравствуйте! Добрый день!- Да.- Скажите, пожалуйста, как Вас зовут?

Продолжение таблицы 4 – Фрагмент конспекта занятия «Беседа с клоуном».

<p>- Только представьте себе, мы увидим настоящего фокусника! Мы сможем узнать у него все-все секреты! Какие бы вопросы вы ему задали?</p> <p>- А вам было бы интересно посмотреть какой-нибудь фокус?</p> <p>- Что мы можем сказать фокуснику, чтобы он показал нам волшебный фокус?</p> <p>- А как вы думаете, вы бы смогли научиться показывать фокусы?</p> <p>- Может быть, мы можем попросить фокусника научить нас?</p> <p>- Как мы попросим его научить нас показывать какой-нибудь фокус?</p> <p>После проделанной беседы (возможно, на следующее занятие) желательно пригласить кого-то (одного из родителей, воспитателя, нянечку и др.) в костюме фокусника для переноса данной образной речевой ситуации на практику.</p>	<p>Ответы детей.</p> <p>- Да.</p> <p>- Покажите нам, пожалуйста, фокус. Вы не могли бы показать нам какой-нибудь фокус?</p> <p>Ответы детей.</p> <p>- Да, попросим.</p> <p>- Не могли бы Вы научить нас показывать фокус? Научите нас, пожалуйста, делать какой-нибудь фокус.</p>
---	---

Фрагмент конспекта занятия с детьми с ОНР старшего дошкольного возраста на тему «В магазине»

Цель: формирование диалогической речи детей.

Задачи:

1) коррекционно-обучающие:

- учить задавать вопросы и отвечать на них;
- учить употреблять в речи вежливые слова, слова-обращения;

2) коррекционно-развивающие:

- развивать умение вести диалог;

- развивать внимательность;

3) коррекционно-воспитательные:

- воспитывать умение слушать ответы товарищей, не перебивая.

Ход занятия представлен в Таблице 5.

Таблица 5 – Фрагмент конспекта занятия «В магазине»

Деятельность педагога	Деятельность учащихся
<ul style="list-style-type: none">- Ребята, где ваши родители покупают продукты, игрушки, вещи? А вы ходите в магазин вместе с родителями?- Сейчас я предлагаю нам с вами всем вместе сходить в магазин.- Как называется магазин, в котором продают продукты?- А магазин, в котором мы можем купить игрушки и детскую одежду?- Магазин, в котором наши папы покупают строительные материалы?- Где продают лекарства?- Как называется магазин, в котором мы можем купить товары для животных?- Очень хорошо! Видите, как много существует различных магазинов.- В какой магазин отправимся мы?- Что мы будем покупать?- Можем ли мы взять то, что нам нужно, просто так?- С кем мы будем общаться, покупая товар?- Что мы будем говорить, покупая товары?- Правильно. Мы должны быть вежливыми и обязательно сказать «пожалуйста» при покупке того, что нам нужно.	<ul style="list-style-type: none">- В магазине. Ответы детей. <ul style="list-style-type: none">- Продуктовый магазин.- Детский магазин.- Строительный.- Аптека.- Зоомагазин. Ответы детей. <ul style="list-style-type: none">- Нет, мы должны это купить. <ul style="list-style-type: none">- Мы будем говорить с продавцом магазина. Ответы детей.

Продолжение таблицы 5 – Фрагмент конспекта занятия «В магазине»

<p>- Как вы думаете, что нам ответит продавец?</p> <p>- Очень хорошо. Нам дали нужные товары. Что мы должны отдать продавцу?</p> <p>- Правильно! Мы должны расплатиться и взять сдачу.</p> <p>- Но куда же мы будем складывать все то, что купили?</p> <p>- Где мы возьмем пакет?</p> <p>- Как мы попросим пакет?</p> <p>- Хорошо. А что мы скажем продавцу, выходя из магазина?</p> <p>- Верно. Мы должны поблагодарить продавца и вежливо попрощаться с ним.</p> <p>После беседы детям предлагается разыграть сценку, в которой кто-то выступает в роли продавца, кто-то в роли покупателя.</p>	<p>Ответы детей.</p> <p>- Мы должны отдать ему деньги.</p> <p>Предположения детей.</p> <p>- Мы будем складывать товары в пакет.</p> <p>- Мы его купим.</p> <p>- Дайте, пожалуйста, пакет.</p> <p>- Спасибо, до свидания! Всего доброго! Хорошего дня! Большое спасибо! Благодарим!</p>
---	--

С помощью проведенных подгрупповых занятий дети начали больше общаться со сверстниками, используя ответно-вопросную форму. Воспитанники начали проявлять самостоятельность в подборе вежливых обращений, интересоваться у взрослых, как правильно обратиться к незнакомому человеку. Игровая форма данных занятий сделала их увлекательными и интересными для детей.

Основной этап

На основном этапе нами были реализованы 3 направления работы.

I. Обогащение предметно-речевой среды в группе

Для обогащения предметно-речевой среды нами был предложен разнообразный материал для сюжетно-ролевых игр, а именно:

- игрушки, имитирующие реальные предметы (например, игрушечные деньги, молоток, касса, руль);
- игрушки-персонажи – куклы, фигурки людей и животных (ролевые атрибуты, специфичные для какого-либо персонажа, например, сумка кондуктора, фартук продавца);
- игрушки, указывающие на место действия, в котором разворачивается игра (например, игрушечная кухонная плита, дом-теремок, нос корабля).

II. Создание в группе положительного микроклимата, способствующего развитию диалога воспитанников

На данном этапе мы прибегали к использованию неречевых средств (улыбка, кивок, жесты, мимика и т. д.). Это помогло создать положительную обстановку между сверстниками и мотивировать их к общению со воспитателем или экспериментатором.

В ходе эксперимента мы старались подбадривать детей, говорить, что у них все получается, им удастся правильно начинать и вести диалог: «Умница, Вика, так хорошо у тебя получилось задать вопрос», «Паша, ты большой молодец! Это вежливое слово лучше всего подошло в данной ситуации». Благодаря этому у воспитанников отмечался положительный эмоциональный фон, они стали более уверенными в своих силах, им стало проще общаться между собой.

Критика с нашей стороны по отношению к действиям дошкольников не использовалась. В случаях, когда нужно было сделать замечание или внести поправки в диалог детей, мы говорили спокойным доброжелательным тоном, не кричали и побуждали дошкольников к продолжению игры. Например, «Варя в этой ситуации лучше использовать другое слово, это не совсем удачно. В следующий раз постарайся сказать по-другому», «Катя, такое словосочетание говорить не стоит, лучше заменить его на...». Доброжелательные замечания способствовали тому, что дети не

расстраивались, а, наоборот, старались в следующих ситуациях вспомнить слова педагога или сами придумать новые слова для данного случая.

Не все дети изначально хотели общаться с экспериментатором, некоторые вовсе избегали такого общения, относились к нему с подозрением. Но уже через определенный промежуток времени они с радостью подходили к нам за помощью, спрашивали интересующие их вопросы, советовались в вопросах придумывания игр и их сюжетов, спрашивали наше мнение по поводу необходимых для сюжетно-ролевой игры игрушек, правил поведения, соответствующих той или иной роли.

Проявляя заинтересованность в успехах каждого ребенка, задавая ему вопросы о самочувствии, настроении, семье и т. д. нам удалось создать благоприятную атмосферу в группе, как между сверстниками, так и между дошкольниками и экспериментатором.

Только после обогащения предметно-речевой среды и установления положительных отношений со всеми дошкольниками, мы начали целенаправленную работу по руководству сюжетно-ролевыми играми старших дошкольников с общим недоразвитием речи с целью развития их диалогического общения.

III. Организация педагогически грамотного руководства самостоятельного использования сюжетно-ролевых игр дошкольниками

Данный этап мы решили начать с изучения игрового взаимодействия между дошкольниками в небольших группах. Так, мы звали от 2 или 3 ребенка в игровой уголок и предлагали им придумать игру и поиграть в нее. На нас же ложилась ответственность правильного руководства их игрой. Для этого мы изначально беседовали с детьми, помогали определиться им с темой и содержанием сюжетно-ролевой игры, выбором ролей и грамотном планировании будущих действий. Дополнительно мы помогали дошкольниками в ходе сюжетно-ролевой игры тем, что выполняли эпизодические роли.

Если же в игровой уголок нами были приглашены дети с низким уровнем состояния диалогической речи, то мы, наоборот, брали на себя главную роль, а дошкольники выполняли роли эпизодические. Первым вопросом, который мы задавали детям, являлся «В какую игру вы бы хотели поиграть?». После прослушивания всех вариантов ответа детей мы находили ту игру, которая была бы интересной для всех, и предлагали поиграть именно в нее. После того, как дошкольниками был разыгран сюжет, выполнены роли, мы просили их дать игре «новую жизнь», т.е. внести в нее разнообразие, изменив сюжет, роли или какие-либо действия, чтобы игра стала еще более интересной. Если мы видели, что дошкольники не справляются с данным заданием, то своим примером показывали, как это можно сделать: «Давай попробуем вот так ... А можно изменить место действия, например, ... Что еще можно поменять?».

Для детей с низким уровнем диалогического общения мы разыгрываем игру-сказку, которая основывалась на хорошо известном им сюжете. В этом случае воспитанник отводилась главная роль, а педагогу или детям с высоким уровнем развития связной речи эпизодические («Машенька, предлагаю тебе быть колобком, а я буду бабушкой... А теперь я медведь ...»). Стоит отметить, что точное повторение сюжета сказки и воспроизведение конкретных диалогов не являлось нашей целью, мы делали акцент лишь на передаче основного смысла «сказочных» разговоров.

В ходе коррекционного воздействия мы использовали игрушку-телефон для пробуждения интереса детей к диалогу с другим человеком. Мы ненавязчиво предлагали дошкольникам определенную речевую ситуацию, возникающую в реальной жизни, распределили роли и просили разыграть телефонный разговор. Например, бабушка звонит в цирк, чтобы узнать, в какое время идет представление и есть ли на него билеты. В таких диалогах сначала принимали участие мы, в дальнейшем все роли выполняли воспитанники.

Для формирования умения использовать в сюжетно-ролевых играх предметы-заместители детям предлагался игровой материал, носящий условный характер (бумажки, палочки, карандаши и т.д.).

Нами были использованы разнообразные формы организации сюжетно-ролевых игр. Так, мы прибегали к помощи игр с предшествующим планированием действий, в которых до начала игры определялась не только ее тема и сюжет, но и проговаривались возможные события, их последовательность и существующие варианты поведения игроков в каждом возможном случае. В самом начале все эти действия планировал взрослый, воспитанники лишь слушали его и выполняли действия в соответствии с озвученной экспериментатором последовательности. Например, «Ребята, хотите, я расскажу, как я бы хотела поиграть в «Магазин»?». Так, мы рассказывали примерную последовательность наших действий в данной игре и предлагали воспитанника поиграть в эту игру в соответствии с нашим планом.

Чаще всего мы прибегали к опосредованным косвенным методам руководства игровой деятельностью дошкольников. Мы беседовали с детьми о том, как развивалась игра, кто хорошо исполнял роль и почему, из-за чего игра получилась интересной и веселой или, наоборот, почему она не сложилась. Мы считаем, что это делает возможным осознание детьми правил сюжетно-ролевых игр, их мотивов и последовательности разыгрываемых событий. Это, в свою очередь, помогает дошкольникам проанализировать всю прошлую игру и улучшить ее в дальнейшем.

В ходе эксперимента нами было отмечено, что лишь малое количество детей умеет соотносить свои действия с поведением партнера по игре. Большинство же играли «сами по себе», не могли договориться со сверстниками, начинали ругаться или просто прекращали игру. Тогда мы старались напомнить детям, что в игре, как и в семье, все равны, каждый обладает своим мнением, и оно должно учитываться остальными.

Также нами было отмечено, что чаще всего дети начинали играть в одни и те же игры («Роботы», «Дочки-матери»). Это связано с тем, что в них детям не приходится прикладывать дополнительные усилия для придумывания диалогов, развития сюжета и пр., ведь данные сюжетно-ролевые игры проигрывались ими уже многократно. При этом отмечалось, что все участники действуют отдельно друг от друга: папа работает, мама готовит, дочка играет, т.е. каждый ребенок мало ориентировался на партнера по игре. Такие сюжетно-ролевые игры можно назвать играми с круговым сюжетом: в них меняются роли, тогда как действия повторяются одни и те же.

Эти данные способствовали тому, что мы начали проводить предварительные беседы с детьми до начала игровых действий. В них мы обсуждали существующие в данной сюжетно-ролевой игре роли, поведение каждого участника, установление связей между партнерами. Сперва помощь экспериментатора заключалась в виде наводящих вопросов, проговаривались действия каждого ребенка, его способы коммуникации с другими детьми в ходе игры. Нами также демонстрировался образец действий и ролевого общения между участниками игры, например, в играх с новым сюжетом, куда включались незнакомые игровые события и персонажи. Кроме того, нам было важно добиться, чтобы каждый ребенок, независимо от игровой ситуации, умел объяснить партнерам свой замысел, убедить в справедливости своей точки зрения.

Следующим этапом служило проговаривание нами лишь темы сюжетно-ролевой игры, тогда как ход событий придумывал я детьми непосредственно в игре. Например, «Ребята, давайте поиграем в «Школу»!». Такой подход являлся более трудным для воспитанников, ведь они сами должны уметь направлять сюжет в соответствии с темой игры, ориентироваться на партнера и согласовывать с ним свои действия. В ходе игры мы старались продемонстрировать детям возможность менять ролевое поведение, ориентируясь на игровую ситуацию.

Немаловажным для нас являлся вопрос распределения ролей между сверстниками. Мы не давали роли просто так, называя лишь имена участников. Мы способствовали самостоятельному их распределению между дошкольниками, когда все высказывают и, главное, выслушивают желания и возможности друг друга. Так, изначально мы обсуждали различных кандидатов на какую-либо роль, говорили, почему она кому-то подходит, а кто-то лучше справится с другой, учили детей помогать друг другу. Если же роли не сильно отличались друг от друга или все не могли прийти к общему мнению, что мы предлагали воспитанникам прибегнуть к помощи считалочек или выполнять все роли по очереди.

Чтобы формировать в детях ответственность за свой выбор, мы предлагали ребенку, который только что выполнял интересную для всех роль, самому найти себе замену: «Молодец, Паша, ты прекрасно сыграл капитана корабля. Постарайся найти самого ответственного, по твоему мнению, матроса и назначь его капитаном в завтрашней игре». Данный прием учит ребенка справедливо решать, кто займет его место в следующий раз, а товарищей по игре – оценивать правильность выбора.

В ходе эксперимента мы отметили нехватку опыта ролевого общения в игре у большинства дошкольников, у них возникали трудности в придумывании новых сюжетов и их реализации. Для этого нами была предпринята попытка создания атмосферы раскрепощенности в группе, что давало возможность детям беспрепятственно строить доброжелательные отношения между собой. Поощряли любые попытки детей начать диалог, не запрещали пользоваться любым игровым материалом для создания новой сюжетно-ролевой игры, помогали разнообразить ход игры и давали подсказки в его реализации.

Итак, то, что нам удалось создать увлекательную для детей игровую атмосферу, способствовали совершенствованию умения пользоваться диалогической речью воспитанниками с ОНР в сюжетно-ролевых играх. Мы считаем, что создав в группе благоприятный микроклимат, обогатив

предметно-речевую среду группы и проводя грамотное руководство сюжетно-ролевыми играми детей с ОВЗ, нам удалось в определенной мере усовершенствовать диалогическую речь старших дошкольников в ходе игровых действий и в повседневной жизни. Такой вывод был сделан нами на основе более высокой мотивации детей в межличностном общении, появлении умения слушать и слышать партнера по игре, выстраивать диалог, стремиться к сотрудничеству со сверстниками.

3.2 Контрольный эксперимент

С целью доказательства эффективности проведенного нами обучающего эксперимента мы провели повторную диагностику уровня развития диалогической речи детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Анализ экспериментальной работы предполагал изучение динамики развития диалогической речи дошкольников в процессе сюжетно-ролевой игры. Контрольный этап эксперимента проводился с теми же дошкольниками с ОНР (12 человек) старшей логопедической группы МБДОУ детского сада № 38 г. Кузнецка, что и на этапе первичной диагностики. Для повторной диагностики, отражающей динамику развития диалогической речи данной группы детей, нами были подобраны задания, аналогичные ранее использованным.

1. Беседа по сюжетным картинкам из серии «Настоящие друзья» (рис. 8-11).

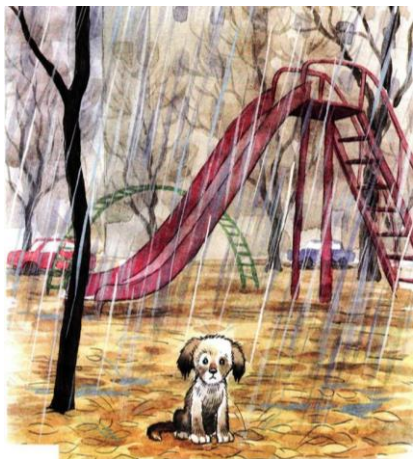


Рисунок 8 – Щенок промок
под дождем



Рисунок 9 – Девочки увидели
щенка



Рисунок 10 – Девочки взяли щенка
домой



Рисунок 11 – Девочки
решили оставить щенка

Инструкция. Перед ребенком раскладывается картинки, экспериментатор говорит: «Посмотри внимательно на картинку. Ответ...».

Задаются следующие вопросы:

- Кто изображен на первой картинке?
- Кто заметил щенка?
- Что потом сделали девочки?
- Как ты думаешь, почему девочки оставили щенка дома?

2. Индивидуальная беседа по следующим вопросам:

- С кем ты живешь?

- Ты любишь своих родителей?
- Какие они?
- Кем бы ты хотел стать?
- Почему ты выбрал(а) эту профессию?
- Какими качествами должен обладать человек этой профессии?

Результаты контрольного эксперимента оценивались по тем же критериям, что и на этапе констатирующего эксперимента.

Данные сопоставительного анализа за выполнение первого задания были представлены нами на диаграмме (рис. 12).

Так, высокий уровень отмечен у одного воспитанника (8%), семь детей (58%) находятся на среднем уровне развития диалогической речи (3 балла), у четверых (33%) был отмечен низкий уровень (2 балла). Очевидно, что одна треть детей (4 ребенка) перешли на более высокую ступень развития диалогического общения.

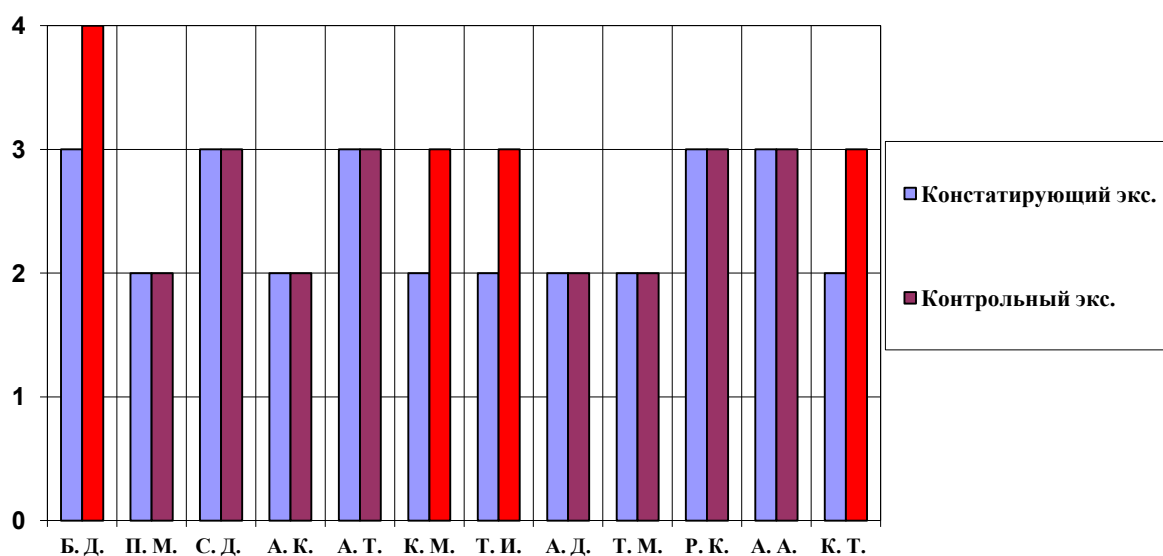


Рисунок 12 – Сопоставительные данные по первому заданию констатирующего и контрольного эксперимента (в баллах)

Первый вопрос по сюжетной картине «Кто изображен на картинке?» не вызвал трудностей у воспитанников. С ним справились все дошкольники (12

человек), дав ответ: «Собака», «Щенок в луже», «Собачечка», «Промокшая собачка», «Щенок», «Щеночек».

Со следующим вопросом «Кто увидел щенка?» тоже справились почти все дети. Так, 7 из них (58%) в качестве ответа использовали одно слово: «Девочки», «Подружки», «Девчонки». Трое дошкольников (25%) дали ответ словосочетанием: «Красивые подружки», «Две девочки». Еще один воспитанник (8%) построил целое предложение: «девочки увидели собаку в луже». Оставшийся ребенок (8%) добавил в ответ информацию, не требуемую вопросом: «гуляли они, девотьки. А тут щенок. У них платяюшки красивые».

На вопрос «Что сделали девочки?» ответили все испытуемые, но лишь один из них (8%) сделал это с помощью сложного предложения: «девочки взяли щенка, чтобы дать ему есть и пить». Пять детей (42%) ответили просто: «Домой», «Пинесли», «Накормили», «Принесли», «Накомили». Четыре ребенка (33%) дали ответ-словосочетание: «Взяли домой», «Дали есть», «Накормили собачку», «Принесли к себе». Два воспитанника (17%) дали ответ в виде односоставного предложения: «Собачке дали кушать», «Взяли щенка домой».

Завершающий вопрос «Почему девочки решили оставить щенка?» вызвал наибольшее количество затруднений у детей. Правильно ответили меньше половины детей (4 ребенка - 33%): «Он замерз, а они его пожалели», «Девочки не хотели, чтобы он опять промок», «Собачка ведь замезла, вот они ее и оставили», «Щенок был мокрым, девочки не хотели, чтобы он снова помок». У половины детей (6 человек) отмечалась несвязность высказывания: «Мама, например, ругалась, когда я принесла котенка, но папа оставил. И девочки смотрят на щенка», «Потому что он пушистый. А вот у нас Буська не такой», «Щенок спит, а подружки говорят, что он хооший», «Они не хотели выходить больше на улицу. Я вот, когда гуляю, домой не хочу», «Люблю собачек, они милые. А кошки азные бывают», «Мама не

разрешила». Два ребенка (17%) вовсе ушли от ответа: «Просто так, наверное», «Не знаю».

Делаем вывод, что много ответов детьми были даны в виде слов и словосочетаний, как и в ходе первичной диагностики. Но стоит заметить, что ответы в виде предложений стали чаще использоваться дошкольниками.

Данные сопоставительного анализа второго задания представлены на диаграмме (рис. 13).

Из графика видно, что высокий уровень (8-9 баллов) был отмечен уже у троих воспитанников (25%), половина дошкольников (6 человек) относились к среднему уровню развития диалогической речи (4-7 баллов), три ребенка (25%) показали низкий уровень (3 балла).

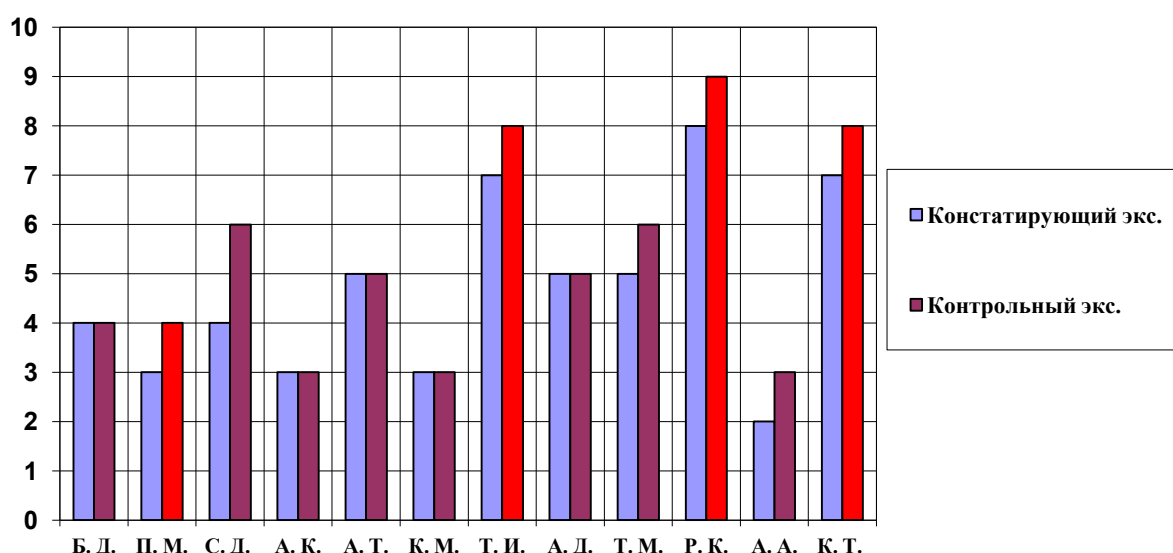


Рисунок 13 – Сопоставительные данные по второму заданию констатирующего и контрольного эксперимента (в баллах)

Из этого становится очевидным, что четыре ребенка (33%) перешли на более высокий уровень развития диалогического общения.

Вопрос «С кем ты живешь?» не вызвал затруднений у детей, 8 из которых (67%) ответили перечислением: «С родителями», «С братом, папой, мамой и бабушкой», «Мамой, папой», «С мамой и папой. И с Надей», «С

мамой и папой». Двое испытуемых (17%) добавили информацию, не относящуюся к вопросу: «С мамой, папой. Я, когда играю в куклы, они ходят и смотрят на меня», «Мама и папа живут, а тетя Даша рядом, она ходит и говорит, что я красивая». В речи двух детей (17%) были отмечены грубые аграмматизмы: «С мамик и папик», «С мамый и папый».

Вопрос, требующий односложного ответа («Ты любишь своих родителей?») не вызвал затруднений у воспитанников. 10 воспитанников (83%) утвердительно ответили «Да», «Конечно». Один дошкольник (8%) ответил распространенным предложением: «Я очень их люблю». Один ребенок (8%) лишь кивнул головой в качестве одобрительного ответа.

На вопрос «Какие твои родители?» 7 детей (58%) ответили распространенным предложением: «Они хорошие, добрые, любят меня», «Ну, они хоошенькие и милые», «Добрые очень, красивые и хорошие», «Они у меня добрые, работают всегда, покупают мне конфеты», «Они добрые и хоошие», «У меня родители добрые и хорошие», «Папа сыйный, а мама добая». 5 воспитанников (42%) ответили односложно: «Хорошие».

Вопрос «Кем бы тебе хотелось стать?» не вызвал значительных затруднений, однако четверым воспитанникам (33%) потребовалось большое количество времени для обдумывания. После размышлений они ответили: «Ну, космонавтом, навеное», «Дазе не знаю. Хочу аботать в садике», «Мииционеом», «Аботать в магазине». Половина детей (6 человек) ответили двусоставными и односоставными предложениями: «Я хочу стать вами», «Хочу аботать в магазине, как мама», «Хотю быть водителем», «Мамой», «Воспитателем», «Поваром». Один ребенок (8%) назвал выдуманную профессию: «Феей или Эльзой, котоая из холодного седца». Один воспитанник (8%) не смог ответить на данный вопрос.

При вопросе на ответы, требующие наличие причинно-следственных связей, у детей также возникали трудности, но уже в меньшей степени. Так, на вопрос «Почему ты выбрал(а) эту профессию» только трое детей (25%) затруднились дать ответ: «Не знаю», «Просто так», «Дазе не знаю». 4

воспитанника (33%) смогли объяснить свой выбор: «Мне навится помогать юдыам», «Ну, посто я хотю ездить на масыне и аздавать товаы», «Хотю воспитывать лебятишек», «Я люблю готовить, как мам». Еще у четверых воспитанников (33%) даже после долгого обдумывания не получилось обосновать свой выбор: «Это хоошо», «Ну, так мама говорит», «Потому что я смотрел по них фильм, они классные», «Посто». Одному воспитаннику (8%), который не смог сформулировать ответ на предыдущий вопрос, не озвучивалось данное задание.

У трех воспитанников (25%) наблюдались значительные улучшения при ответе на вопрос «Какие качества должны быть у человека этой профессии?». Так, если с аналогичным вопросом констатирующего эксперимента «Каким ты хочешь, чтобы был твой друг?» справился только один ребенок (8%), то в контрольном эксперименте с этим заданием справились четыре воспитанника (33%): «Он должен любить детей и быть хоошим», «Должен быть сильным и смелым», «Ну, он должен быть хорошим, добрым и здоровым», «Доброта, сильность». Трое детей (25%) затруднились с ответом: «Не знаю», «Какие-то». 4 воспитанника (33%), не уловив суть вопроса, начали описывать внешность человека выбранной профессии: «Он такой в скафандре. Смешной такой, больсой», «Она высокая и красивая», «Она касивая очень, миленькая», «Она восебная и кассная». Одному ребенку (8%) вопрос задан не был из-за отсутствия ответа на два предыдущих.

Таким образом, у детей, как и на этапе констатирующего эксперимента, возникали наибольшие трудности при ответе на вопросы, требующие установление причинно-следственных связей («Почему ты выбрал(а) эту профессию», «Какие качества должны быть у человека этой профессии?»). Однако данные затруднения были отмечены в меньшем количестве случаев.

Дети также использовали односложные, нераспространенные предложения, однако в речи некоторых воспитанников стали появляться двусоставные распространенные предложения. Также как и в контрольном эксперименте в некоторых случаях были отмечены несвязность и

нелогичность высказываний, а также большое количество аграмматизмов в речи. Были отмечены улучшения в проявлении активности при общении с экспериментатором.

На диаграмме (рис. 14) представлены общие результаты изучения состояния диалогической речи у детей с общим недоразвитием речи.

У одного воспитанника (8%) был выявлен низкий уровень сформированности диалогической речи (5 баллов), у 8 воспитанников (67%) – средний уровень (6-10 баллов), высокий уровень состояния диалогической речи (11-12 баллов) был выявлен у трех воспитанников (25%).

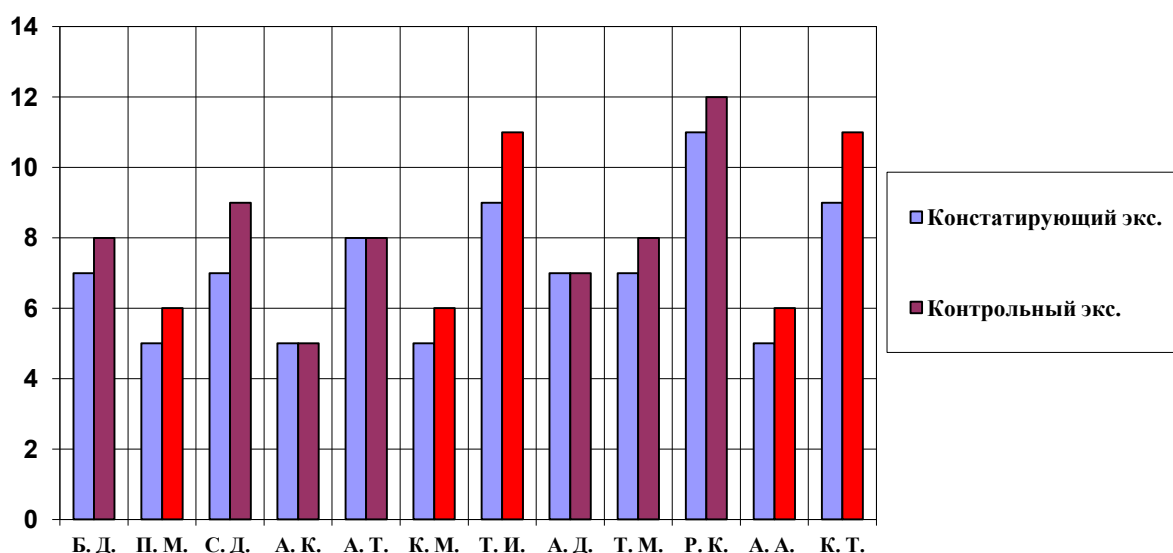


Рисунок 14 – Сопоставительные данные констатирующего и контрольного эксперимента (в баллах)

Из рисунка 14 видно, что у 42% детей (5 человек) уровень состояния диалогической речи стал выше, чем на этапе констатирующего эксперимента. Так, у четырех воспитанников (33%), показавших ранее низкий уровень состояний диалогической речи, после обучающего эксперимента был отмечен средний уровень. Еще два ребенка (17%) «перешли» со среднего уровня на высокий. Четыре воспитанника (33%) показали незначительные улучшения. Еще у двух детей (17%) не было выявлено положительной

динамики. Были отмечены улучшения в понимании детьми обращенных к ним вопросов, активности при общении с экспериментатором, использовании распространенных предложений. Однако до сих пор отмечались аграмматизмы, а в некоторых случаях – несвязность и нелогичность высказываний.

Выводы по 3 главе:

Проведя обучающий эксперимент, включающий в себя два этапа, с детьми дошкольного возраста с ОНР, а также проанализировав данные контрольного эксперимента, нами были отмечены улучшения состояния диалогической речи у данных воспитанников. Так, в контрольном эксперименте 42% детей (5 человек) показали более высокий уровень развития диалогического общения, чем на этапе констатирующего эксперимента. Еще у четырех воспитанников (33%) были отмечены незначительные улучшения. У многих воспитанников была отмечена положительная динамика в установлении контактов со сверстниками и взрослыми, в умении слушать и слышать партнера, ориентироваться на него в ходе беседы. Дети стали больше проявлять инициативу при ведении диалога, чаще употреблять распространенные предложения, лучше понимать обращенные к ним вопросы. Воспитанники научились вежливо обращаться к окружающим, корректно отвечать на вопросы и поддерживать диалог.

Это доказывает эффективность использования сюжетно-ролевых игр для развития диалогической речи детей старшего дошкольного возраста.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Исследовав теоретическую литературу по теме нашей работы, мы сделали вывод, что в настоящее время выделяют 8 категорий людей с ограниченными возможностями здоровья, в одну из которых входят дети с тяжелыми нарушениями речи. Отклонения в данной группе сводятся не только к дефектам произносительной стороны языка, но и особенностям в психологической, эмоциональной и волевой сферах.

Проведя сравнительный анализ различной литературы в области становления диалогической речи, мы сделали вывод, что исследователи сходятся во мнении, утверждая, что именно диалогическая форма общения служит источником развития связной речи детей.

Дошкольник, плохо владеющий речевой коммуникаций, не умеющий корректно задавать вопросы и отвечать на них, в последствии может испытывать большие проблемы в установлении новых контактов, налаживании отношений с социумом, личностном развитии. Именно поэтому диалог, зарождающийся еще в раннем возрасте, – неотъемлемая часть полноценного развития всех сфер психического развития детей. С помощью вопросно-ответных форм общения ребенок познает мир, усваивает языковые нормы и правила, развивает свои творческие и интеллектуальные способности.

Исследователи в области дефектологии, психологии, педагогики и логопедии указывали значительные трудности овладения данным видом речевой деятельности у детей с общим недоразвитием речи. Данная категория детей, как правило, старается избегать социальных контактов, они менее инициативны, чем их сверстники, их высказываниям присущи неполнота, бедность, и многочисленные ошибки в построении фраз.

Стоит отметить, что проблема становления диалогического общения воспитанников с речевым недоразвитием является малоизученным. Данный факт негативно отражается на построении комплексного педагогического

процесса для дошкольников с ОНР. Эта проблема представляется нам актуальной и важной, т.к., только научив детей корректно излагать свои мысли, понимать обращенную к ним речь и своевременно начинать общение, мы делаем возможным для него успешное прохождение социализации и положительное дальнейшее обучение в школе.

Первая глава, посвященная обзору литературы по данной теме, также включает в себя рассмотрение проблемы использования сюжетно-ролевых игр во всестороннем развитии детей дошкольного возраста. Игра, будучи ведущей деятельностью дошкольника, помогает ему научиться устанавливать межличностные контакты, осваивать социальные нормы, ориентироваться на других людей, следовать правилам, наконец, развивает его диалогическую речь.

Но и в этой сфере дошкольникам с ОНР свойственны свои особенности. Это проявляется в несоблюдении правил игры, пониженной мотивации, наличием несогласованных с партнером действий, негативизме, уходе от совместной деятельности со сверстниками.

Для того, что подтвердилась выдвинутая нами гипотеза, мы провели научно-исследовательскую работу, заключающуюся в констатирующем эксперименте, коррекционной работе (разработка и апробация программы развития диалогической речи детей с ОВЗ посредством сюжетно-ролевых игр), и контрольном эксперименте.

Констатирующий эксперимент позволил подтвердить наличие больших трудностей у детей с ОНР в установлении и поддержании диалога. Это проявляется в частых ошибках логического, речевого и произносительного планов, односложных ответах, избегании трудных в речевом плане высказываний, низкой мотивации общения в целом.

Воспитанникам с речевой патологией представляется трудным установление логической цепочки, причинно-следственных связей, понимание длинных и сложных высказываний. Данной группе детей свойственны пропуски слов, аграмматизмы, нарушения слоговой структуры

слов, что делает их речь малопонятной для окружающих людей. В ходе диагностики исследователю приходилось побуждать детей с общим недоразвитием речи к речевому общению, поддерживать их интерес.

Итак, полученные в ходе констатирующего эксперимента данные указали на необходимость проведения коррекционной работы по развитию диалогической речи дошкольников с общим недоразвитием речи.

В ходе формирующего эксперимента нами была описана и апробирована программа, направленная на развитие диалогической речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР посредством сюжетно-ролевых игр.

Для данной категории детей с ОВЗ мы выбрали и провели сюжетно-ролевые игры, а также написали фрагменты конспектов занятий с использованием речевых ситуаций, которые способствуют развитию у воспитанников умения внимательно слушать вопросы правильно их понимать, не просто слушать, но и слышать собеседника, правильно отвечать на поставленные вопросы и поддерживать речевую коммуникацию.

Также мы постарались создать благоприятный микроклимат в группе, обогатить предметно-речевую и среду игрушками и педагогически грамотно организовать руководство над самостоятельным использованием дошкольниками сюжетно-ролевых игр. Эти направления имели своей целью совершенствование умений дошкольников устанавливать контакт, проявлять активность в процессе общения, грамотно вести диалог.

Контрольный эксперимент нашего исследования доказал эффективность программы развития диалогической речи на основе сюжетно-ролевых игр для развития коммуникативной функции речи старших дошкольников. Это отражено в результатах повторной диагностики: уровень состояния диалогической речи после проведения нами коррекционной работы у многих детей стал выше, чем на этапе констатирующего эксперимента. Это позволило сделать вывод, что проделанная работы дала положительные результаты, а цель и задачи были достигнуты.

Перспективы дальнейшей работы в области речевого развития дошкольников заключаются в развитии и совершенствовании методов и приемов формирования диалогического общения воспитанников старшего дошкольного возраста с ОВЗ, в частности – с общим недоразвитием речи.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Алексеева М. М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников: учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений; 3-е изд., стереотип. М. : Издательский центр «Академия», 2000. 400 с.
2. Арсентьева В. П. Игра – ведущий вид деятельности в дошкольном детстве: Учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. М. : Форум, 2011. 144 с.
3. Баталов А. С. Использование инклюзивных педагогических технологий в диагностике речевого развития учащихся начальных классов // Начальная школа. 2010. №7. С. 101-104.
4. Бутенко В. Н. Межличностные отношения детей в инклюзивных группах детского сада. // Психология обучения. 2010. № 10. С. 46-56.
5. Виноградова Н. А. Сюжетно-ролевые игры для старших дошкольников: практическое пособие. М. : Айрис-пресс, 2009. 128 с.
6. Воробьева В. К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи: учебное пособие. М. : АСТ, 2016. 158 с.
7. Всемирная организация здравоохранения. URL: <https://www.who.int/ru> (дата обращения: 20.10.2019).
8. Выготский Л. С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Психология развития. СПб: Питер, 2001. С. 56-79.
9. Выготский Л. С. Лекции по психологии. Мышление и речь. М. : Юрайт, 2019. 432 с.
10. Гаркуша Ю. Ф. Коррекционно-педагогическая работа в дошкольных учреждениях для детей с нарушениями речи. М. : Сфера, 2008. 128 с.
11. Гвоздев А. Н. Вопросы изучения детской речи. М. : Детство-Пресс, 2007. 471 с.

12. Глухов В. П. Методика формирования навыков связных высказываний у дошкольников с общим недоразвитием речи: учебно-методическое пособие для студентов педагогических и гуманитарных вузов и практикующих логопедов; 2-е изд., испр. и доп. М. : В. Секачев, 2014. 232 с.
13. Гончарова В. Г. Комплексное медико-психолого-педагогическое сопровождение лиц с ограниченными возможностями здоровья в условиях непрерывного инклюзивного образования: монография. Красноярск: Сибирский федеральный университет, 2014. 248 с.
14. Дмитриев А. А. Инклюзивное образование детей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью: учеб. пособие. М. : ИИУ МГОУ, 2017. 260 с
15. Жукова Н. С. Преодоление общего недоразвития речи у детей. Екатеринбург: Литур, 2011. 316 с.
16. Зеeman М. Расстройство речи в детском возрасте. М. : Медгиз, 2002. 203 с.
17. Инклюзивное образование. Настольная книга педагога, работающего с детьми с ОВЗ: методическое пособие / под ред. М. С. Старовойтовой. М. : ВЛАДОС, 2014. 167 с.
18. Краснощекова Н. В. Сюжетно-ролевые игры для детей дошкольного возраста; 9-е изд. Ростов н\Д: Феникс, 2016. 251 с.
19. Лаврова Г. Н. Социально-личностное развитие детей дошкольного возраста: коррекционно-развивающая работа в ДОУ компенсирующего вида. М. : ВЛАДОС, 2014. 223 с.
20. Лалаева Р. И. Методика психолингвистического исследования нарушений устной речи у детей. СПб: Наука-Питер, 2006. 102 с.
21. Левина Р. Е. Логопедия. Методическое наследие: Пособие для логопедов и студ. дефектол. факультетов пед. вузов в 5 кн. М. : ВЛАДОС, 2003.
22. Леонтьев А. А. Основы психолингвистики: учебник. М. : Академия, 2007. 204 с.

23. Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность. 9-е изд., стереотип. URSS, 2019. 216 с.
24. Лепская Н. И. Язык ребенка (онтогенез речевой коммуникации); 2-е изд. М. : РГГУ, 2017. 311 с.
25. Логопедия: учеб. для студ. дефектол. фак. педвузов. 3-е изд. перераб и доп. / под ред. Л. С. Волковой, С. Н. Шаховской. М. : ВЛАДОС, 2002. 680 с.
26. Логопедия: методические традиции и новаторство / под. ред. Т. В. Волосовец, С. Н. Шаховской. М. : МПСИ., 2003. В 5 книгах.
27. Матвеев Т. В. Полный словарь лингвистических терминов. Ростов-на-Дону: Феникс, 2010. 562 с.
28. Министерство просвещения Российской Федерации. URL: <https://edu.gov.ru/> (дата обращения: 25.10.2019).
29. Михайленко Н. Я. Организация сюжетной игры в детском саду. Пособие для воспитателей; 3-е изд., испр. М. : ЛИНКА-ПРЕСС, 2009. 96 с.
30. Павловна О. С. Нарушение коммуникативного акта у детей с ОНР. М. : Экономика, 2007. 304 с.
31. Писарева Л. Ю. Система работы по развитию общих речевых навыков у детей 5-7 лет. СПб: ООО Изд-во «ДЕТСТВО- ПРЕСС», 2016. 112 с.
32. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. Питер, 2015. 705 с.
33. Рузская А. Г. Развитие общения ребенка со взрослыми и сверстниками; 2-е издание, переработанное и дополненное. М. : Академия, 2000. 75 с.
34. Селиверстов В. И. Речевые игры с детьми. М. : Академический проект, 2017. 399 с.
35. Смирнова Е. О. Сюжетная игра как фактор развития межличностных отношений дошкольников // Культурно-историческая психология. 2011. № 4. С. 38-44.

36. Смирнова Л. Н. Логопедия в детском саду: Занятия с детьми 6-7 лет с общим недоразвитием речи: Пособие для логопедов, дефектологов и воспитателей. М. : Мозаика-Синтез, 2005. 96 с.
37. Стребелева Е. А. Коррекционно-развивающее обучение детей в процессе дидактических игр: пособие для учителя-дефектолога. М. : ВЛАДОС, 2016. 256 с.
38. Основы логопедии: Теоретико-методологические основы логопедии: курс лекций / сост.: Е. А. Харитонов, С. П. Хабарова. Витебск: ВГУ имени П. М. Машерова, 2019. 51 с.
39. Тихеева Е. И. Развитие речи детей (раннего и дошкольного возраста). М. : Юрайт, 2019. 161 с.
40. Тюнина Е. В. Особенности диалогической речи детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи // Педагогический институт им. В. Г. Белинского: традиции и инновации: материалы VI Всерос. (национальной) науч. конф. / под общ. ред. О. П. Суриной. Пенза, 2020. С. 331-333.
41. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. URL: <https://fgos.ru/> (дата обращения: 25.10.2019).
42. Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». URL: <https://rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html> (дата обращения: 25.10.2019).
43. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья / Министерство образования и науки Российской Федерации. М. : Просвещение, 2017. 404 с.
44. Филичева Т. Б. Основы логопедии: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Педагогика и психология (дошк.)». М. : Просвещение, 1989. 222 с.
45. Филичева Т. Б. Особенности формирования речи у детей дошкольного возраста. М. : ВЛАДОС, 2000. 314 с.

46. Эльконин Д. Б. Психологические вопросы дошкольной игры. М. : Просвещение, 2014. 367 с.