МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«ТОМСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(ТГПУ)
Институт психологии и педагогики
Педагогический факультет
Кафедра дефектологии

Оценка отлично
Председатель ГЭК
_____

ДОПУСТИТЬ К ЗАЩИТЕ ГЭК
Зав. кафедрой:
_____ Мёдова Н. А.
«09» июня 2017 г.

РАЗВИТИЕ ОБЩЕНИЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ В СЮЖЕТНО-РОЛЕВЫХ ИГРАХ

выпускная квалификационная работа (бакалаврская работа)

Научный руководитель:
к.п.н., доцент кафедры
дефектологии
Ажермачева З.Н.

Выполнила:
Деливирова Оксана Олеговна
гр. 633

Томск 2017

Оглавление

Введение ... 3
Глава 1. Теоретические аспекты изучения развития общения у детей дошкольного возраста в онтогенезе и при общем недоразвитии речи ... 10
1.1. Определение общения и его развитие у дошкольников в онтогенезе ... 10
1.2. Особенности общения детей при общем недоразвитии речи ... 19
1.3. Вопросы диагностики у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи ... 27
1.4. Средства развития общения у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи ... 36
1.5. Логопедическая ценность сюжетно-ролевых игр и возможности их использования для развития общения ... 50
Выводы по главе 1 ... 60
Глава 2. Организация и содержание логопедического эксперимента по выявлению и развитию общения старших дошкольников при общем недоразвитии речи ... 62
2.1. Методика выявления сформированности общения у дошкольников с общим недоразвитием речи и результаты констатирующего эксперимента ... 62
2.2. Организация и проведение формирующего эксперимента по развитию общения дошкольников в сюжетно-ролевых играх ... 78
2.3. Проверка эффективности проделанной работы при сравнении результатов констатирующего и контрольного этапов эксперимента ... 88
Выводы по главе 2 ... 88
Заключение ... 98
Список литературы ... 103
Приложение ... 113

Введение

Актуальность исследования. Одно из требований Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС ДО) - овладение умением жить в гармонии с самим собой, получить в игре навыки индивидуальной работы и группового взаимодействия. Ориентируясь на новые подходы в системе образования, особую актуальность приобрели игровые приёмы и упражнения, направленные на поддержание интереса, доброжелательности отношений детей к сверстникам, на активизацию самостоятельности и инициативности ребёнка, развитие его творческих способностей.

На современном этапе развития логопедической теории и практики большое внимание уделяется детям с особыми образовательными потребностями, совершенствованию содержания их обучения и воспитания в целях повышения уровня общения. При этом исследователями в области коррекционной логопедии отмечается, что среди дошкольников большую группу составляют дети с речевыми нарушениями, среди которых выделяются дети с общим недоразвитием речи (ОНР), у которых речевая патология отрицательно влияет на формирование общения.

В отечественной психологии и логопедии общение рассматривается как основное условие развития ребенка, важнейший фактор формирования личности, один из главных видов деятельности человека, направленный на познание и оценку самого себя посредством других людей [47, с.80].

Особого внимания заслуживают исследования, посвященные выявлению особенностей формирования коммуникативной деятельности у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Решающим условием становления коммуникативной деятельности ребенка дошкольного возраста является его взаимодействие со взрослыми, отношение к нему взрослых как к личности, учет ими уровня развития коммуникативной потребности, достигнутого ребенком на конкретном этапе развития. Нормы поведения, усвоенные ребенком в семье, отражаются на

процессе его общения со сверстниками. В свою очередь, многие качества, приобретенные ребенком в детском коллективе, переносятся в семью. Отношения ребенка с детьми также во многом определяются характером отношений дошкольника с логопедами детского сада. Стиль общения логопеда с детьми, его ценностные установки отражаются на отношениях детей между собой, на психологическом микроклимате группы. Важное воздействие на развитие ребенка оказывают его отношения со сверстниками [32, с.115].

Исследования Б.М. Гриншпун, Г.В. Гуровец, Р.Е. Левиной, Л.Ф. Спировой, Л.Б. Халиловой, Г.В. Чиркиной, С.Н. Шаховской и других авторов указывают на факт наличия у детей с общим недоразвитием речи стойких нарушений общения, сопровождающихся эмоциональной неустойчивостью, незрелостью отдельных психических функций, тугоподвижностью когнитивных процессов. А.А. Леонтьев подчеркивает разную природу коммуникативных умений и навыков: речевые навыки по преимуществу механические, а речевые умения носят творческий характер. Несмотря на постоянный интерес исследователей к проблемам оптимизации логопедической работы с данной категорией детей, приходится констатировать, что в психолого-логопедической литературе многие вопросы формирования коммуникативных умений остаются малоразработанными [44, с.98].

Особенность общения детей с ОНР рассматривается в работах О.В. Дыбиной, О.Н. Двуреченской, М.С. Евсеевой, С.Б. Емельяновой, Т.В. Коротовских, Р.Е. Левиной, К.Г. Савченко, Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной, С.Н. Шаховской, А.В. Ястребовой. По их мнению, у детей с общим недоразвитием речи наблюдаются стойкие лексико-грамматические и фонетико-фонематические нарушения речи. Спонтанное формирование речевых навыков у них либо невозможно, либо осуществляется дисгармонично. Это приводит к неблагополучию в сфере общения, к затруднениям осуществления коллективных видов деятельности,

эмоциональной неустойчивости, к возникновению негативных особенностей личности, искажению самооценки, трудностям социальной адаптации.

Научно-теоретическую базу исследования составили работы ряда ученых. Непосредственно изучением становления и формирования коммуникативных умений дошкольников занимались Л.Р. Мунирова, С.В. Проняева, Е.Г. Савина, О.С. Степина, О.А. Черенкова и др. Они выявили, что отсутствие элементарных коммуникативных умений затрудняет общение ребенка со сверстниками и взрослыми, приводит к возрастанию тревожности. Именно развитие коммуникативных умений является важнейшим направлением социально-личностного развития дошкольника.

В работах С.В. Дрокина, Ю.Ю. Гаркуши, А.В. Запорожца, М.И. Лисиной и других исследователей дано определение понятия общения, его становление, этапы, формы у дошкольников в онтогенезе. Виды общения рассматриваются с позиций детской психологии.

Слово «общение» обозначает процесс обмена мыслями, информацией и эмоциональными переживаниями между людьми. Развивать общение - значит не только предоставлять детям возможность больше говорить, давать материал и темы для устных высказываний. Развивать речь - значит систематически, планомерно работать над ее содержанием, ее последовательностью, учить построению предложений, вдумчивому выбору подходящего слова и его формы, постоянно работать над правильным произношением звуков и слов. Лишь непрерывная и организованная система работы над языком будет способствовать овладению им [5, с.105].

В общении ребенку необходимо иметь возможность выразить свои эмоции и чувства словом, образным, емким, точным. При этом воспитание культуры общения дошкольника не должно сводиться только к обучению способам и средствам взаимодействия, также необходимо помнить, что главное - сформировать умения общаться с взрослыми и сверстниками в повседневной жизни [37, с.72].

В настоящее время существует угроза того, что у детей меняется

отношение к ролевой игре. Если ранее сюжетно-ролевая игра была одним из основных способов времяпрепровождения у старших дошкольников, то сейчас у детей появился доступ к смартфонам, планшетам, компьютерам, и современный ребенок предпочитает игре со сверстниками уединение с планшетом. Такая тенденция не может не сказываться негативно на становлении межличностных взаимоотношений.

Проблема обучения дошкольников речи и речевому общению состоит в поиске гибких и вариативных технологий, методов и приемов, наиболее адекватных возрасту и задачам обучения. На практике сегодня нередко отмечается определенный отрыв логопедической работы по развитию речи и речевого общения от реальных потребностей детей. Речь, формирующаяся на занятиях с дошкольниками, не всегда выполняет функции коммуникации, неинформативна, лишена мотива и адресата. Овладевая в результате обучения большим запасом слов, дети не пользуются речью как средством межличностного общения. Таким образом, существующие противоречия в практике психолого-логопедической работы обусловили обращение к настоящей теме исследования.

Потребность быть понятым и услышанным особенно актуальна для детей с общим недоразвитием речи, которые стесняются своей речи, испытывают комплексы в общении. Своевременное и полноценное формирование речи в дошкольном детстве - обязательное условие нормального развития ребенка. В последнее время значительно возросло количество детей с недоразвитием речи. Неполноценная речевая деятельность накладывает отпечаток на формирование у детей познавательной, аффективно-волевой и личностной сферы (Н. В. Нищева, О. В. Солодянкина, М. Ф. Фомичева, М. Е. Хватцев).

Общение является предметом изучения многих наук. Психологические основы общения разрабатывались в исследованиях А.Б. Добровича, Е.Н. Ильина, А.А. Леонтьева, М.И. Лисиной, А.Г. Рузской и др. Логопедические основы общения нашли свое отражение в работах А.А. Бодалева, А.Т.

Курбановой и др.

К проблеме общения дошкольников обращались многие отечественные и зарубежные исследователи: Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, А.В. Запорожец, Я.Л. Коломинский, В.Н. Мясищев, А.П. Усова, А.С. Спиваковская, В.С. Мухина, Н.Я. Михайленко и др.

При изучении процессов общения зарубежные исследователи (Н. Винер, В. Шрамм, Г. Лассуэлл, Э. Беттингхауз, В. Вайсе) давно стали использовать понятие «коммуникация». Этот термин позднее был принят и отечественными учеными (Н. Федоров, П. Флоренский, В. Вернадский, М. Бахтин, Ю. Лотман).

Объект исследования - общение дошкольников с общим недоразвитием речи.

Предмет исследования - система использования сюжетно-ролевых игр в развитии общения старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

Гипотезой исследования служит предположение о том, что сюжетно-ролевые игры могут быть эффективным средством, способствующим развитию общения старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня, при соблюдении следующих условий:

-создания предметно-развивающей среды в группе и развитие вербальных и невербальных средств общения;

-включения элементов сюжетно-ролевых игр в логопедическую работу;

- учета индивидуальных особенностей детей экспериментальной группы.

Целью исследования является изучение вопросов выявления сформированности общения старших дошкольников с ОНР и эффективности использования сюжетно-ролевых игр в общения.

Задачи исследования:

1) Изучить теорию общения и его развитие у дошкольников в онтогенезе и при общем недоразвитии речи;

2) Разработать и осуществить педагогический эксперимент по

использованию сюжетно-ролевых игр для развития общения старших дошкольников с ОНР;

3) Проанализировать проведенную работу и оценить ее эффективность, сравнив результаты констатирующего и контрольного этапов эксперимента;

4) Сделать выводы и предложить рекомендации педагогам по развитию общения в сюжетно-ролевых играх.

Методы исследования:

- теоретические: анализ педагогической литературы по теме исследования, метод педагогической интерпретации научных данных;
- эмпирические: наблюдение, тестирование, констатирующий, формирующий, контрольный этапы эксперимента;
- математические: количественная обработка результатов диагностики.

Практическая значимость состоит в том, что данные результатов исследования, разработанные рекомендации по развитию общения старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня с использованием сюжетно-ролевых игр могут быть использованы педагогами дошкольных учреждений в работе по развитию общения у детей целевой группы. Особый интерес для педагогов могут представлять конспекты занятий, методика развития, подбор сюжетно-ролевых игр по развитию общения дошкольников с ОНР.

База исследования - МАДОУ Детский сад № 1 г.Томска.

Сроки проведения - 2016/2017 учебный год.

Структурно работа представлена введением, двумя главами, заключением, списком литературы и приложениями.

Во введении сформулирован научно-понятийный аппарат: представлена актуальность исследования, цель и задачи, объект, предмет, гипотеза, теоретическая и практическая значимость исследования.

Первая глава содержит теоретический анализ проблемы исследования.

В ней раскрыты теоретические вопросы изучения понятия общения, его развитие у дошкольников в онтогенезе; описаны особенности общения детей при ОНР; изучены вопросы диагностики и средств развития общения у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи; определена коррекционно-педагогическая ценность сюжетно-ролевых игр и возможности их использования для развития общения детей с ОНР.

Во второй главе представлена экспериментальная работа по выявлению уровня общения у дошкольников с ОНР, результаты констатирующего и контрольного эксперимента, описан организованный и проведенный формирующий эксперимент по развитию общения дошкольников в сюжетно-ролевых играх, выявлена эффективность проделанной работы при сравнении результатов констатирующего и контрольного этапов эксперимента.

В заключении представлены основные выводы по исследованию.

Список литературы составляет 74 источника.

В приложении имеются материалы диагностики и практические разработки по теме исследования.

Общий объем ВКР - 124 страниц.

Глава 1. Теоретические аспекты изучения развития общения у детей дошкольного возраста в онтогенезе и при общем недоразвитии речи

1.1. Определение общения и его развитие у дошкольников в онтогенезе

Актуальность проблемы общения детей при общем недоразвитии речи подчеркивается ее теоретической, практической и социальной значимостью, необходимостью определения содержания и приемов коррекционного обучения, направленного на развитие коммуникативных навыков и умений у детей. Развитие речи и речевого общения в дошкольном возрасте логопеды, психологи и лингвисты считают основным условием формирования личности детей дошкольного возраста, в частности умственных и волевых качеств, что составляет основу общей готовности ребенка к обучению в школе.

Решающим условием становления коммуникативной деятельности ребенка дошкольного возраста является его взаимодействие со взрослыми, отношение к нему взрослых как к личности, учет ими уровня развития коммуникативной потребности, достигнутого ребенком на конкретном этапе развития. Нормы поведения, усвоенные ребенком в семье, отражаются на процессе его общения со сверстниками. В свою очередь, многие качества, приобретенные ребенком в детском коллективе, переносятся в семью. Отношения ребенка с детьми также во многом определяются характером отношений дошкольника с логопедами детского сада. Стиль общения логопеда с детьми, его ценностные установки отражаются на отношениях детей между собой, на психологическом микроклимате группы. Важное воздействие на развитие ребенка оказывают его отношения со сверстниками [32, с.16].

Проблема развития детской речи издавна привлекала к себе внимание разных специалистов в России и за рубежом. Несмотря на большое число работ, посвященных речи, речь все же остается еще мало разработанной областью. Речевое воспитание рассматривается в исследованиях как

взаимодействие логопеда и ребенка, овладевающего родным языком. Эта проблема тесно связана с обучением родному языку, т. е. логопедическим процессом, в ходе которого осуществляется формирование у ребенка речевых умений и навыков. На этой основе происходит развитие его речи: понимание смысла слов и обогащение словаря, усвоение системы языковых понятий и закономерностей в области морфологии, словообразования, синтаксиса, овладение звуковой культурой речи, формирование связной речи [59, с.51].

Отечественные психологи М.И. Лисина, Т.А. Репина, А.Г. Рузская рассматривают «общение» и «коммуникативную деятельность» как синонимы. М.И. Лисина, в частности, отмечает, что развитие общения дошкольников со сверстником, как и с взрослым, предстает как процесс качественных преобразований структуры коммуникативной деятельности [74, с.153].

Общение - взаимодействие двух (или более) людей, направленное на согласование и объединение их усилий с целью налаживания отношений и достижения общего результата. За период раннего и дошкольного детства ребенок овладевает тремя типами общения:

- эмоциональное общение - первое полугодие жизни;
- общение на основе понимания - со второго полугодия жизни;
- общение на основе речи - с 1,5-2 лет [26, с.496].

Появление речевых средств у детей в конце 1-го, в начале 2-го года жизни возникает на базе довербального периода, когда экспрессивно-мимические и предметно-действенные средства достигли высокого развития и значительной сложности. Это обеспечивается наличием благоприятных биологических предпосылок, нормальным созреванием и функционированием центральной нервной системы. Однако решающим фактором появления речи в процессе общения (А.В. Запорожец, А.А. Леонтьев, М.И. Лисина, Л.Н. Галигузова) является стимулирующая среда человеческого окружения [62, с.109]. Речевые средства общения появляются в онтогенезе позднее всего, после того как экспрессивно-мимические и

предметно-действенные средства общения уже достигли высокого развития и значительной сложности. Использование речи для целей коммуникации имеет принципиальное значение [69, с.153].

Период однословных предложений, аморфных слов-корней длится от года и трех месяцев до года и восьми месяцев. Двухсловные предложения появляются к двум годам [2,с.183]. Переход ситуативно-личностного общения к внеситуативным, более развернутым формам диалога характеризуется речевым этапом взаимодействия со взрослым. Диалог - это особый вид речевой деятельности, функции которого реализуются в процессе непосредственного общения между собеседниками в результате последовательного чередования стимулирующих и реагирующих реплик. Л.П. Якубинский рассматривает диалог как «разновидность человеческого поведения», указывая на «перемежающуюся» и «непосредственную» форму, в которой речь организуется определенным образом. Это определяет собственно языковые особенности диалога: краткость, быстроту действия, постоянную смену ролей, возможность недосказывания, обусловленную, внеязыковым контекстом [5, с.107].

К двум годам формируется совместная речевая деятельность ребенка и взрослого. Период усвоения грамматической структуры предложения с года и десяти месяцев до трех лет характеризуется усвоением грамматических категорий, продуктивных типов словообразования и словоизменения, быстрым ростом разных типов простого и сложного предложений, в которых члены предложения получают выражение в синтаксических средствах языка. Основной содержательной потребностью детей в общении в этом возрасте является их потребность в одобрении и уважительном отношении со стороны взрослого. Ведущее положение среди мотивов общения занимают познавательные, которые ребенок черпает в эрудиции и осведомленности взрослого человека. Средством общения здесь служит речь, которая позволяет преодолеть границы частной ситуации и выйти за пределы данного времени и места. Именно в этот период у детей расширяются возможности

построения вопросительных предложений, формируются умения запрашивать информацию о предметах и явлениях действительности, развиваются умения и навыки реплик.

К трем годам дети овладевают флексийной системой русского языка для выражения синтаксических связей слов в предложении (падежные окончания существительных, личные окончания глаголов). Дети усваивают служебные слова (вводные слова, предлоги, союзы, частицы). Бессоюзные предложения заменяют союзными. Овладение грамматическим строем речи в этом возрасте дает перспективы для дальнейшего развития диалогических и монологических устных высказываний.

В отечественной психологии сложилась система взглядов (Л.С. Выготский, В.С. Мухина), в соответствии с которой возникновение и развитие речи у детей происходит в процессе их общения с окружающими людьми. При этом ребенок не пассивно принимает речевые модели взрослого, а активно присваивает речь как часть общественного опыта, в результате чего происходит коммуникативно-речевое развитие [9, с.11].

Развитие общения - это смена качественно-своеобразных целостных образований, представляющих собою определенный генетический уровень коммуникации и называемых формами общения. Каждая форма общения характеризуется по ряду параметров, из которых главными являются дата возникновения, содержание коммуникативной потребности, ведущие мотивы, основные операции и место общения в системе общей жизнедеятельности ребенка. В период от рождения до семи лет последовательно сменяют друг друга четыре формы общения ребенка с взрослым: ситуативно-личностная, ситуативно-деловая, внеситуативно-познавательная, внеситуативно-личностная. Важнейшее значение в возникновении и развитии у детей коммуникативного общения имеют воздействия взрослого, опережающая инициатива которого постоянно «подтягивает» деятельность ребенка на новый, более высокий уровень по механизму «зоны ближайшего развития». Организуемая взрослым практика

взаимодействия с детьми способствует обогащению и преобразованию их социальных потребностей. Без постоянной поддержки взрослого развитие коммуникативного общения детей с окружающими замедляется или даже прекращается [44, с.114]. Зависимость взаимоотношений от содержания потребности в коммуникативном общении обнаруживается как в общении детей с взрослыми, так и в общении их между собой. Многие ученые указывают на то, что неотъемлемой частью отношений ребенка и взрослого является авторитарный характер воздействий взрослого, ограничивающий свободу личности; соответственно, значительно более продуктивным в плане формирования личности является общение со сверстником [59, с.50].

Речевое развитие детей дошкольного возраста определяется расширением и усложнением его связей с окружающим миром, повышающим уровнем требований к нему. Наиболее принципиальным в этой проблеме является вопрос о «начале» коммуникативного общения сверстников, т.е. о сроках его возникновения. Исследования Е.О. Смирновой, Р.И. Терещук, В.М. Холмогоровой показали, что примерно к четырем годам для ребенка сверстник становится более предпочитаемым партнером по общению, чем взрослый. Коммуникативное общение со сверстником отличает ряд специфических особенностей, среди которых богатство и разнообразие коммуникативных действий, чрезвычайная эмоциональная насыщенность, нестандартность и нерегламентированность коммуникативных актов [59, с.51].

Развитие коммуникативного общения ребенка 4-7 лет со сверстником также проходит ряд этапов. На первом этапе (4 года) сверстник является партнером по эмоционально-практическому взаимодействию, которое основано на подражании и эмоциональном заражении ребенка. Главной коммуникативной потребностью является потребность в соучастии сверстника, которое проявляется в параллельных действиях детей. На втором этапе (4-6 лет) возникает потребность в ситуативно-деловом сотрудничестве со сверстником. Сотрудничество, в отличие от соучастия, предполагает

распределение игровых ролей и функций, а значит, и учет действий и воздействий партнера. Содержанием общения становится совместная (главным образом, игровая) деятельность. На этом же этапе возникает другая и во многом противоположная потребность - потребность в уважении и признании сверстника. На третьем этапе (6-7 лет) общение со сверстником приобретает черты внеситуативности - содержание общения отвлекается от наглядных ситуаций, начинают складываться устойчивые избирательные предпочтения между детьми. В коммуникативном общении со сверстником можно наблюдать множество действий и обращений, которые практически не встречаются в контактах с взрослыми. Общаясь со сверстником, ребенок может стать действительно равным партнером в общении. Сверстник выступает объектом сравнения с собой, это та мерка, которая позволяет оценить себя на уровне реальных возможностей.

По мнению А.Г. Самохваловой, ребенок, не имеющий разностороннего опыта коммуникативного общения со сверстниками, выпадает из устоявшейся детской культурной среды. Он не умеет «говорить» со сверстниками на их языке и, естественно, отторгается ими [9]. С возрастом это вызывает дополнительные расстройства в поведении и характере. Ребенок проявляет свою неудовлетворенность в общении, раздражаясь, становясь агрессивным, либо может «уйти в себя», замкнуться [23,с.76].

Становясь более самостоятельными, дети дошкольного возраста выходят за рамки узкосемейных связей и начинают общаться с более широким кругом людей, особенно со сверстниками. Расширение круга общения требует от ребенка полноценного овладения средствами общения, основным из которых является речь. Высокие требования к развитию речи предъявляет и усложняющаяся деятельность ребенка [50,с.6].

Особенность общения на основе понимания состоит в том, что ребенок еще не говорит, но уже выступает в роли собеседника, выражая ответную реакцию движением, мимикой, взглядом. Наличие ответной реакции позволяет судить о понимании речи ребенком. Поэтому общение ребенка со

взрослым на основе понимания является активным процессом. Ребенок еще не говорит, но он не всегда соглашается с предложением взрослого, жестом, отстраняя все то, что его не устраивает.

При правильном развитии речи ребенок раннего возраста быстро переходит к речевому типу общения. Вместе с тем логопеду не следует торопиться - важно предоставить ребенку как можно больше возможностей для полного развития эмоционального общения и общения на основе понимания. Дальнейшее руководство со стороны взрослого, заключается в умелом переводе ребенка на все более высокие ступени речевого общения [47, с.79]. Речевое развитие детей дошкольного возраста определяется расширением и усложнением его связей с окружающим миром, повышающим уровнем требований к нему. У ребенка появляется потребность участвовать в жизни взрослых, семьи - выполнять простейшие поручения, иметь свои несложные обязанности. Ребенок постепенно овладевает речью, развиваясь в социальной деятельности со взрослыми и сверстниками. В процессе все более усложняющейся деятельности на каждом последующем этапе развития ребенка перед ним встает все больше задач, требующих для их решения обращения к речевой деятельности. По мере развития ребенка увеличивается его потребность в общении. Уже к концу дошкольного возраста он достигает такого уровня совершенствования речевых умений и навыков, который обеспечивает ему необходимое оформление своих высказываний [72, с.175].

Становясь более самостоятельными, дети дошкольного возраста выходят за рамки узкосемейных связей и начинают общаться с более широким кругом людей, особенно со сверстниками. Расширение круга общения требует от ребенка полноценного овладения средствами общения, основным из которых является речь. Высокие требования к развитию речи предъявляет и усложняющаяся деятельность ребенка. Развитие речи идет в нескольких направлениях: совершенствуется ее практическое употребление в общении с другими людьми, вместе с тем речь становится основой

перестройки психических процессов, орудием мышления. При определенных условиях воспитания ребенок начинает не только пользоваться речью, но и осознавать ее строение, что имеет важное значение для последующего овладения грамотой [48, с.143].

Одна из основных функций речи, развивающихся в дошкольном возрасте, - коммуникативная функция, или функция общения. Уже в раннем детстве ребенок пользуется речью как средством общения. Однако он общается лишь с близкими или хорошо знакомыми людьми. Общение в этом случае возникает по поводу конкретной ситуации, в которую включены взрослые и сам ребенок. Общение в конкретной ситуации по поводу тех или иных действий и предметов осуществляется с помощью ситуативной речи. Эта речь представляет собой вопросы, возникающие в связи с деятельностью или при знакомстве с новыми предметами или явлениями, ответы на вопросы, наконец, определенные требования [43, с.317].

Совместная деятельность детей-дошкольников в группе сверстников - важнейший источник формирования их положительного эмоционального отношения друг к другу. Направленность переживаний ребенка на себя или на другого определяет характер его отношения к сверстнику, вносит в него отчуждение или доброжелательность, гуманность. Задачей логопеда и родителей является формирование у ребенка положительной направленности на другого человека, умение проявлять к нему внимание и заботливое отношение. В исследовании В.Г. Нечаевой описывается роль организованного поведения в формировании коллективных взаимоотношений детей. Логопед специально в играх и трудовых процессах устанавливает такую атмосферу между детьми, когда им приходиться договариваться в ходе игры, согласовывать свои действия в трудовом процессе, в результате чего создаются условия для формирования основ организованности поведения, а это важное качество формирующихся коллективных отношений между детьми. Е.В. Галева, изучая логопедические условия формирования произвольности в общении у детей дошкольного

возраста, выделила в качестве таковых следующие:

- Сочетание индивидуальных и коллективных форм деятельности, отвечающих специфике психологического возраста.

-Организация совместной деятельности детей и взрослых, где конечный продукт будет для ребенка наглядной оценкой успешности его взаимодействия с другими людьми. Использование адекватных возрасту игровых форм активности ребенка [16, с.127].

Дошкольный возраст играет приоритетную роль в развитии общения ребенка дошкольного возраста, это период активного усвоения ребенком разговорного языка, становления и развития всех сторон речи: фонематической, лексической, грамматической. Полноценное овладение речью в дошкольном детстве является необходимым условием решения задач умственного, эстетического и нравственного воспитания детей. Для того, чтобы достичь требуемого уровня речевой готовности к школе, необходимо осуществлять целенаправленную речевую подготовку на занятиях по развитию речевого общения и в другие режимные моменты.

Таким образом, общение - это мотивированный процесс взаимодействия между участниками коммуникации, который направлен на реализацию конкретной, жизненной целевой установки, протекает на основе обратной связи в конкретных видах речевой деятельности. Существенным различительным признаком речевого поведения и речевой деятельности представляется уровень мотивации и соответствующая ему мера осознанности мотивов акта поведения и речевого воздействия. Активизация тенденций в воспитании и обучении детей требует ориентации логопедического процесса на их основные потребности, удовлетворение которых становится базовой основой для формирования желания вступить во взаимодействие с окружающими, т.е. в коммуникативное общение.

1.2. Особенности общения детей при общем недоразвитии речи

В последнее время педагоги и родители все чаще с тревогой отмечают, что многие дошкольники испытывают серьезные трудности в общении с окружающими, особенно со сверстниками. Многие дети не умеют по собственной инициативе обратиться к другому человеку, порой даже стесняются ответить соответствующим образом, если к ним обращается кто-либо. Они не могут поддержать и развить установившийся контакт, адекватно выражать свою симпатию, сопереживание, поэтому часто конфликтуют или замыкаются в одиночестве. В то же время общительность, умение контактировать с окружающими людьми - необходимая составляющая самореализации человека, его успешности в различных видах деятельности, расположенности и любви к нему окружающих людей. Формирование этой способности - важное условие нормального психологического развития ребенка, одна из основных задач подготовки его к дальнейшей жизни, а также возможность самовыразиться.

Самовыражение - это способность выразить свой внутренний мир. Самовыражаясь в общении, человек использует широкий круг вербальных и невербальных поведенческих актов для передачи информации о себе другим лицам и создания определенного образа себя [53, с.44].

Одним из видов коммуникативных навыков младших дошкольников является связная речь. Под связной речью понимают смысловое развернутое высказывание (ряд логически сочетающихся предложений), обеспечивающее общение и взаимопонимание. Основной характеристикой связной речи является ее понятность для собеседника. Основная функция связной речи - коммуникативная. Она осуществляется в двух основных формах - диалоге и монологе. Каждая из этих форм имеет свои особенности, которые определяют характер методики их формирования [40, с.131].

В лингвистической и психологической литературе диалогическая и монологическая речь рассматриваются в плане их противопоставления. Они отличаются по своей коммуникативной направленности, лингвистической и

психологической природе.

Диалогическая речь представляет собой особенно яркое проявление коммуникативной функции языка. Ученые называют диалог первичной естественной формой языкового общения, классической формой речевого общения. Главной особенностью диалога является чередование говорения одного собеседника с прослушиванием и последующим говорением другого. Важно, что в диалоге собеседники всегда знают, о чем идет речь, и не нуждаются в развертывании мысли и высказывания. Устная диалогическая речь протекает в конкретной ситуации и сопровождается жестами, мимикой, интонацией. Отсюда и языковое оформление диалога. Речь в нем может быть неполной, сокращенной, иногда фрагментарной [54, с.320].

Необходимо отметить характерные особенности диалога: разговорная лексика и фразеология; краткость, недоговоренность, обрывистость; простые и сложные бессоюзные предложения; кратковременное предварительное обдумывание. Связность диалога обеспечивается двумя собеседниками. Диалогическая речь отличается непроизвольностью, реактивностью. Очень важно отметить, что для диалога типично использование шаблонов и клише, речевых стереотипов, устойчивых формул общения, привычных, часто употребляемых и как бы прикрепленных к определенным бытовым положениям и темам разговора. Речевые клише облегчают ведение диалога [37, с.74].

Сформированная речь (текстообразование) предполагает развитие способностей осмысленно генерировать сложные формы речевого высказывания, формировать модели семантических и грамматических конструкций, а также спонтанно создавать целостный связный языковой строй речи. Несмотря на всю важность понимания процесса формирования речевых высказываний этот процесс, как в лингвистике, так и в психологии недостаточно изучен, и его закономерности остаются в значительной мере скрытыми и мало понятными.

Старшие дошкольники с общим недоразвитием речи (ОНР), имеющие

третий уровень речевого развития, значительно отстают от нормально развивающихся сверстников в овладении навыками связной, прежде всего монологической, речи. У детей с общим недоразвитием речи отмечаются трудности программирования содержания развернутых высказываний и их языкового оформления. Для их высказываний (пересказ, различные виды рассказов) характерны: нарушение связности и последовательности изложения, смысловые пропуски, явно выраженная «немотивированная» ситуативность и фрагментарность, низкий уровень используемой фразовой речи [74, с.183].

Наличие у этих детей отклонений в развитии ведущих психических процессов (восприятия, внимания, памяти, воображения и др.) создает дополнительные затруднения в овладении связной монологической речью. В связи с этим формирование связной монологической речи старших дошкольников с ОНР приобретает первостепенное значение в общем комплексе коррекционных мероприятий и выступает как одна из важнейших задач логопедической работы с данной категорией дошкольников.

Каждому ребенку необходимо овладеть родным языком вначале как средством общения, а затем как средством мышления. Но наличие общего недоразвития речи препятствует становлению у детей полноценных коммуникативных связей с окружающими, затрудняет установление контактов со сверстниками, может приводить к изоляции в коллективе [35, с.38].

По определению Г.А. Волковой, общее недоразвитие речи (ОНР) - это нарушенное формирование всех компонентов речевой системы у детей с нормальным слухом и первично сохранным интеллектом. ОНР характеризуется поздним появлением речи, ограниченным словарным запасом, аграмматизмами, дефектами произношения [9, с.106].

У детей с речевым недоразвитием наблюдаются стойкие лексико-грамматические и фонетико-фонематические нарушения, которые ограничивают возможности спонтанного формирования речевых умений и

навыков, обеспечивающих процесс говорения и приема речи. Характерным является несовершенство структурно-семантической организации контекстной речи. Дети испытывают трудности при программировании высказывания, синтезировании отдельных элементов в структурное целое, отборе языкового материала для той или иной цели.

Несформированность языковой базы как важнейшей предпосылки общения затрудняет его протекание. Недостаточность вербальных средств общения снижает эффективность взаимодействия между детьми, становится препятствием в формировании умений и навыков игровой деятельности.

Т.Б. Филичева выявила еще одну категорию детей с ОНР, у которых «признаки речевого недоразвития оказываются стертыми» и не всегда правильно диагностируются [66].

В течение всего дошкольного возраста общение между детьми сильно изменяется, проходя ряд этапов.

На первом этапе (2-4 года) ровесник для ребенка - это партнер по эмоционально-практическому взаимодействию, в нем ребенок видит в основном себя. На втором этапе (4-6 лет) появляется ситуативно-деловое сотрудничество со сверстником, которое проходит в совместной игровой деятельности; возникает нужда в признании и уважении. На третьем этапе (6¬ 7 лет) общение становится внеситуативно-деловым, формируются устойчивые избирательные предпочтения [35,с.38].

Изучение детей с речевыми нарушениями показывает, что у старших дошкольников проявляется ситуативно-деловая форма общения, которая у детей без речевой патологии наблюдается в 2-4 года. Также в ситуациях познавательного, личностного общения преобладает ситуативный характер, что объясняется их общим психическим недоразвитием.

У некоторых детей с речевыми нарушениями преобладает внеситуативно-познавательная форма общения. Эти дети с интересом соглашаются на предложение взрослых почитать книги, достаточно внимательно слушают несложные тексты, но после прочтения книги

организовать с ними беседу достаточно трудно. Они почти не задают вопросов по содержанию текста, сами не могут пересказать услышанное из-за несформированности монологической речи. Даже при существовании интереса к общению со взрослыми, ребенок в процессе беседы часто перескакивает с одной темы на другую, познавательный интерес у него кратковременен, и беседа длится не более 5-7 минут [9].

Несформированность коммуникации детей с общим недоразвитием речи (ОНР) выражается в снижении потребности в общении, незаинтересованности в контакте, неумении ориентироваться в ситуации общения, проявлении негативизма.

Выявлено, что дети с ОНР испытывают объективные (самопроявление речевых недостатков) и субъективные (чувство неполноценности) трудности в общении.

Дети с речевыми нарушениями очень чувствительны к неблагоприятным условиям социума. Часто эти дети изолированы от других детей группы, они не участвуют в играх, общих мероприятиях, подвергаются насмешкам со стороны сверстников и логопедов, что отрицательно влияет на эмоционально-волевую сферу, возникает тревожность, снижается самооценка, что приводит к отклонениям в развитии личности. Взаимоотношение ребенка с коллективом сверстников тесно связано со степенью тяжести речевого дефекта. Дети, которые занимают высокое положение в детском обществе, имеют достаточно хорошо развитую речь. Среди детей, занимающих неблагоприятное положение, есть дети с положительными качествами личности, хорошим поведением, но с более тяжелым речевым дефектом, который является определяющим в межличностных отношениях [4, с.151].

Коммуникативная компетентность участников логопедического процесса предполагает сформированность речевой деятельности, различных способов общения (вербального и невербального, межличностного и делового) между логопедами, детьми и их родителями. Общение, являясь

сложной и многогранной деятельностью, требует специфических знаний и умений, которыми человек овладевает в процессе усвоения социального опыта [1, с.218].

У детей с речевой патологией нарушаются все речевые функции, и прежде всего коммуникативная. При установлении коммуникативных взаимоотношений у детей с ОНР наблюдается недостаточность как вербального, так и невербального взаимодействия. Ограниченность, примитивность лексики, а порой и полное ее отсутствие, аграмматизмы, несвязность высказываний, недостаточный уровень понимания обращенной речи затрудняют процесс полноценного общения. Совместная игровая деятельность характеризуется кратковременностью, бедностью сюжета, в связи с низкой речевой активностью [46, с.133].

По данным разных авторов можно выделить следующие особенности связной речи детей с ОНР: дефицит языковых средств; импрессивный аграмматизм, т.е. неточность понимания речи связанная с недостаточной активностью и неточностью восприятия (неумение «видеть» содержание картины), дети не умеют улавливать содержание не только сложных, но и относительно простых текстов; ограниченность речи или «многословие»; неумение следить за формой речи и ее содержанием; нарушения логической последовательности, пропуск значимых эпизодов, застревание на второстепенных деталях, использование простых малоинформативных предложений; трудности восприятия речи «в убыстренном темпе», «плохо воспринимают чтение вслух» - это обусловлено недоразвитием семантической стороны речи; сложности в формах описательно-повествовательной речи; неумение строить цепь последовательных предложений; затруднение в мысленной подготовке высказывания, т.е. «речь про себя»; затруднения в механизме «запуска речи» [31, с.106].

Для изучения состояния связной речи детей с ОНР и разработки системы ее целенаправленного формирования особое значение приобретает учет таких звеньев механизма ее порождения, как внутренний замысел,

общая смысловая схема высказывания, целенаправленный выбор слов, размещение их в линейной схеме, отбор словоформ в соответствии с замыслом и выбранной синтаксической конструкцией [56, с.52]

Речь человека имеет две основные функции: мыслительную и коммуникативную. Обе эти функции затруднены у детей с речевой патологией. Связная речь развивает логику и абстрактное мышление, строится и базируется на них. Описание предметов окружающей среды лежит в основе создания образной речи с помощью тропов (средств художественной выразительности: сравнений, эпитетов, метафор, олицетворений.), что необходимо для написания художественных текстов (изложений, сочинений). Выразительность в свою очередь является коммуникативным качеством речи [6, с.98].

В результате опыта общения в обычных языковых ситуациях у детей достаточно быстро развивается диалоговая речь. Известно, что ребенок, обладающий диалогической речью, оказывается не способным к развернутой монологической связной речи из-за недостаточной сформированности семантических моделей внутренней речи и ее предикативных функций.

Затруднения в генерации связной речи и в свободном порождении речевых высказываний возникают в связи с недостаточным развитием соответствующих мыслительно-языковых способностей и с плохой сформированностью модельных представлений о внутренней структуре вещей и их взаимосвязи с внешними отношениями [36,с.77].

В логопедической методической литературе (Т.А. Ткаченко, Т.Р. Кислова, В.К. Воробьева, М.И. Лынская, Л.Н. Ефименкова) предпринимались попытки планировать развернутое речевое высказывание с соблюдением определенных правил и алгоритмов.

Каждая вещь или предмет сами по себе могут иметь какие-либо характеристики, качества или признаки. Речь в этом смысле может быть связана с осуществлением соответствующего высказывания, а также группы высказываний, характеризующих предмет в соответствии с данными

признаками. Предикативная структура языка при помощи синтаксиса подлежащего и сказуемого (субъекта и предиката) дает возможность обозначать и выражать то, что вещи имеют качества и признаки. Для обыденной диалоговой речи достаточно, что эти имена акцентируют только одну сторону взаимодействия, а также функционируют без создания полной картины их связи с соответствующей системой отношений вещей и их взаимодействий. Без специального обучения внутренняя речь ребенка может оказаться довольно ограниченной (ригидной), что проявляется также и в трудностях в осмысленной генерации связных речевых высказываний. Проблема недостаточного развития связной речи у детей часто может быть обусловлена недостаточной сформированностью соответствующих мыслительных конструкций и моделей внутренней речи, плохо сопряженных с пониманием отношений и взаимодействия вещей. В этой связи можно предположить, что обучение, направленное на осознанное понимание и экспликацию структурно-деятельной модели вещи, должно способствовать как улучшению собственно мышления и функций внутренней речи, так и формированию развернутых речевых высказываний и полноценному развитию связной устной речи. Изучение особенностей синтаксических нарушений и разработка методов их преодоления - актуальная проблема теории и практики логопедии. В рамках психолингвистического подхода становится возможным определение синтаксиса как способа функционирования языковой способности на различных уровнях речепроизводства [31,с.107].

Таким образом, у дошкольников с общим недоразвитием речи наблюдаются затруднения в овладении умениями самостоятельно вступать и поддерживать речевой контакт, устанавливать обратную связь, в понимании ситуации социального взаимодействия и способности принять на себя роль отправителя и получателя в конкретной ситуации. Дети слабо ориентируются в ситуации коммуникации и затрудняются составлять диалог. Наблюдается недостаточное развитие умений слушания (аудирования): затруднения

фиксации и воспроизведения услышанных фактов, неполное их осмысление, отсутствие реакции уточнения при недостаточно полноценном восприятии.

К специфическим особенностям, характерным для детей с ОНР, относятся трудности отбора языковых средств (нехватка или избыточность, неточность, ненормативность), незавершенность и усеченность высказываний, ограничения речевого замысла и коммуникативной стратегии, недостаточное осмысление событий, недостаток речевых и этикетных формул, необходимых в конкретных ситуациях общения, замедленность речевой реакции в ситуации коммуникации. Трудности реализации способов осуществления речевой коммуникации наблюдались во всех ее аспектах: контактоустанавливающем, когнитивном, языковом.

1.3. Вопросы диагностики у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи

В настоящее время существует большое количество методов и приемов для исследования уровня общения детей дошкольного возраста, основная цель которых - изучение уровня коммуникабельности, способности общения и возможности поддержания разговора как со сверстниками, так и со взрослыми. Примером для определения ведущей формы общения ребенка со взрослыми возможно использование методики, разработанной М.И. Лисиной [44].

В предлагаемой М.И. Лисиной методике исследуются три формы общения за исключением ситуативно-личностной, так как она проявляется лишь у детей раннего возраста (до 6 месяцев).

1. Ситуативно-деловая (СД) форма общения. Для ее изучения организуется игра с участием взрослого. Он предварительно рассказывает, в чем состоит игра, как пользоваться игрушками. Затем ребенок разворачивает свою деятельность. Взрослый наблюдает, оказывает при необходимости помощь: отвечает на вопросы, откликается на предложения ребенка. Здесь

общение протекает на фоне практических действий с игрушками.

2. Внеситуативно-познавательная (ВП) форма общения. С целью изучения этой формы общения осуществляется чтение обсуждение книг. Книги подбираются соответственно возрасту детей и имеют познавательный характер (о зверях, машинах). Взрослый читает книжку, объясняет, что нарисовано на картинках, дает возможность ребенку сообщить о своих знаниях в соответствующей области, подробно отвечает на вопросы ребенка. Тему беседы и конкретную книжку ребенок выбирает сам из ряда предложенных.

3. Внеситуативно-личностная (ВЛ) форма общения. С детьми проводится беседа на личностные темы. Экспериментатор задает вопросы ребенку о его семье, друзьях, отношениях в группе. Взрослый рассказывает о себе, о поступках разных людей, оценивает свои достоинства и недостатки, старается быть равноправным и активным участником беседы.

Целью диагностики является определение ведущей формы общения ребенка со взрослыми. Диагностика форм общения проводится следующим образом. Логопед приводит ребенка в комнату, где на столе разложены игрушки и книжки, и спрашивает, что бы он хотел: поиграть с игрушками (I ситуация); почитать книжку (II ситуация) или поговорить (III ситуация). Затем логопед организует ту деятельность, которую предпочел ребенок. После этого ребенку предлагается на выбор один из двух оставшихся типов деятельности. Если ребенок не может самостоятельно сделать выбор, логопед предлагает последовательно поиграть, потом почитать, а затем поговорить. Каждая ситуация длится не более 15 мин.

Во время обследования при выборе каждой новой ситуации логопед заполняет на ребенка отдельный индивидуальный лист протокола. Таким образом, в каждом обследования будет заполнено три протокола - на каждую ситуацию. Если ребенок вновь и вновь выбирает, например, игровую ситуацию, не проявляя интереса к познавательному и личностному общению, взрослый после самостоятельного выбора ребенка мягко, но настойчиво

предлагает ему отдать предпочтение двум оставшимся ситуациям общения.

Типы общения выделяют по предпочтению одной из трех ситуаций:

1-я ситуация (совместная игра) - ситуативно-деловое общение;

2-я ситуация (чтение книг) - внеситуативно-познавательное общение;

3-я ситуация (беседа) - внеситуативно-личностное общение.

Показатели действий оцениваются в баллах. Во всех ситуациях подсчитывалось общее количество баллов, которыми оценивался каждый показатель. Ведущей считается та форма общения, которая оценивается наибольшей суммой баллов.

Рассмотрение проблемы диагностики нарушений связной речи дошкольников с общим недоразвитием речи невозможно без понимания о связной речи. Большинство исследователей опираются в разработке представлений о связной речи на позицию Л. С. Выготского, который подчеркивал, что связная речь - это отражение мыслительных процессов, включающее в себя умение осмыслить воспринимаемое и правильно выразить его. В лингвистических исследованиях А. В. Текучева под связной речью в широком смысле понимается любая единица речи, составные языковые компоненты которой представляют собой организованное по законам логики и грамматики данного языка единое целое. А. М. Бородич пишет о связной речи как о смысловом развернутом высказывании, состоящем из ряда логически сочетающихся предложений и обеспечивающем общение и понимание людей [29, с.106].

О.С. Ушакова описывала связную речь как логически и грамматически верно организованную систему, обладающую самостоятельностью, законченностью и способную разделяться на значимые и связанные друг с другом части. Значительное внимание проблеме связной речи и коррекционно-педагогическим условиям ее формирования уделено в современных логопедических исследованиях. Так, в исследованиях Т. Ю. Четвериковой рассмотрены закономерности и механизмы формирования навыков рассказывания у детей с общим недоразвитием речи. Л. В.

Ковригиной отмечается значимость формирования смысловой стороны речи и грамматической организации высказывания. А.Ю. Чистобаева рассматривает проблемы речевого высказывания с позиции представлений о коммуникативно-речевой компетентности [65, с.202].

Нарушения развернутого высказывания - это проявление нарушений данных характеристик за счет сбоев в механизме речепроизводства. Теории порождения речевого высказывания в свое время были описаны Л.С. Выготским, А.Р. Лурия, А.А. Леонтьевым, Н.И. Жинкиным и другими исследователями.

В концепции Л. С. Выготского о порождении речевого высказывания подчеркивалась взаимосвязь мысли и речепроизводства, но ключевым элементом порождения речи автор считал мотив как своего рода толчок для речевой деятельности. Развивая эту идею, А. Р. Лурия выделил три основных вида мотивов любого высказывания: мотив-требование, мотив-обращение, несущий информационный характер, и мотив-уточнение, связанный с желанием более точно сформулировать мысль. Однако сам мотив еще не имеет определенного содержания. Процесс трансформации общего субъективного смысла высказывания в систему понятных другим речевых значений происходит на следующем этапе замысла.

Вслед за мотивом в схеме речепроизводства идет замысел высказывания, требующий определения конкретного содержания сообщения. А. А. Леонтьев утверждал, что именно на этом этапе впервые происходит выделение темы и ремы будущего высказывания. Формирование смыслового (семантического) наполнения высказывания осуществляется, по мнению Н. И. Жинкина, с помощью универсально-предметного кода, который представляет собой систему образов и схем. На данном этапе ещё отсутствуют языковые компоненты речи, а высказывание представляет собой абстрактное «видение» проблемы. Перевод универсально-предметного кода на национальный язык происходит уже на этапе внутренней речи. Этот процесс А. А. Леонтьев называл внутренним программированием и считал одним из ключевых в

собственно порождении связного высказывания. В ходе этого программирования определяются основные смысловые элементы сообщения и иерархия их отношений друг с другом, а также структурируется последовательность их изложения в речи путем семантико-лексико-грамматического и моторного программирования.

На следующем этапе происходит развертывание высказывания, соответствующее этапу внешней речи. В рамках этого процесса происходит отбор конкретных элементов языка, обеспечивающих адекватное отражение программы.

Трудности, с которыми сталкиваются дети с общим недоразвитием речи при построении связного высказывания, в первую очередь связаны с нарушением основных компонентов языковой системы: фонетическими, фонематическими и лексико-грамматическими средствами языка. Другим не менее важным фактором является вторичное отклонение в развитии высших психических функций, не позволяющее ребенку в полной мере освоить навык составления связных высказываний. Совокупность этих двух факторов даёт устойчивое недоразвитие процессов речепроизводства, которое невозможно преодолеть без специального коррекционного воздействия.

Изучение особенностей развития диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста возможно проводить по методике обследования способов владения диалогическим общением А.Г. Арушановой [4]. Диагностическая методика представляет собой словесную дидактическую игру, которая разворачивается как подлинная коммуникативная самодеятельность детей, поскольку в игру дополнительно введены правила взаимодействия детей друг с другом. Содержание игр направлено не только на анализ и оперирование языковой информацией, но и обеспечивает активизацию способов взаимодействия с партнером-сверстником (ориентироваться на партнера-сверстника, его практические и речевые действия, обосновывать свои высказывания, отвечать на вопросы и реплики товарища). Методика предусматривает дифференцированную характеристику

уровня развития диалогического общения ребенка в соответствии с выделенными параметрами, а также общий (суммарный) показатель, указывающий на преобладающую тенденцию.

Для исследования особенностей общения детей со сверстниками используется методика С.С. Бычковой [7]. Метод исследования - наблюдение. Детям в парах предлагают настольную игру по сказке «Красная шапочка». Каждое игровое занятие включает определенные задачи.

При проведении обследования особенностей речевой коммуникации детей старшего дошкольного возраста в условиях занятий используется метод наблюдения. Например, занятие по ознакомлению с окружающим миром. Занятие проводится по одному и тому же конспекту в группе с общим недоразвитием речи и в группе с нормальным речевым развитием. В ходе наблюдения регистрируется: количество речевых высказываний; распространенность речевых высказываний; характеристика высказываний по типу коммуникативной направленности: сообщение, вопросительные, побудительные; количество инициативных высказываний: относящиеся к познавательной деятельности; не относящиеся к познавательной деятельности.

Обследование связной речи, как правило, входит в комплексную диагностику речевого развития. Т. Б. Филичева выделяет два ключевых направления при обследовании состояния связной речи детей с общим недоразвитием речи:

- изучение навыков ведения диалога;
- определение степени сформированности монологической речи.

Особый интерес представляет именно монологическая форма речи. Это объясняется тем, что с точки зрения онтогенеза овладение диалогом происходит гораздо раньше посредством общения ребенка со взрослыми и сверстниками, а также в процессе игровой деятельности. По сравнению с диалогом монологическая речь более контекста и излагается в более полной форме, с тщательным отбором адекватных лексических средств и

использованием разнообразных синтаксических конструкций. В отсутствии специального обучения овладение в полной мере такой формой связной речи становится невозможным даже для нормально развивающихся детей, не говоря уже о детях с речевой патологией.

При исследовании монологической речи детей исследователи используют четыре ключевых задания:

- пересказ;
- составление рассказа по сюжетной картинке или серии сюжетных картинок;
- составление описательного рассказа;
- составление рассказа на основе личного опыта.

Пересказ позволяет выявить возможности детей воспроизводить небольшой по объему и простой по структуре литературный текст, не требуя самостоятельного сочинения логической линии текста, а лишь его удержание и организацию.

Рассказ по серии сюжетных картинок демонстрирует возможности детей составлять связный сюжетный рассказ на основе наглядного материала с учетом четко выстроенной последовательности фрагментов-эпизодов. Спецификой данного вида рассказывания является обязательное смысловое соответствие содержания рассказа изображенному на картинках, а также соблюдение логической связи между картинками-эпизодами.

При составлении описательного рассказа в качестве объектов описания подбираются предметы, обладающие ярко выраженными отличительными признаками. Анализ полученного рассказа позволит судить о полноте и точности отражения в речи ребенка увиденного, сформированности навыка логико-смысловой организации сообщения.

Составление рассказа на основе личного опыта имеет целью выявить индивидуальный уровень и особенности владения связной речью ребенка при самостоятельном составлении рассказа.

В.П. Глухов [19], В.В. Коноваленко, Т.Б. Филичева дают подробные

методические рекомендации к каждому виду работы, все методики направлены на исследование восприятия и понимания текста, а также на его воспроизведение и порождение.

Другой подход представлен в методике обследования связной речи В.К. Воробьевой. Используя те же формы работы, автор систематизирует их в группы согласно необходимым для их выполнения умениям. В. К. Воробьева предлагает исследовать репродуктивные и продуктивные виды связной речи, её смыслообразующий компонент и ориентировку в признаках связного текста [10]. Ценность данной методики представляется в попытке проанализировать готовность ребенка к построению связного высказывания, а не в типичной для большинства диагностических методик констатации наличия или отсутствия нарушений речепроизводства в разных видах связной речи.

Л.В. Ковригиной, А.А. Крупиной проведено практическое исследование состояния связного высказывания у старших дошкольников с общим недоразвитием речи с использованием разработанной системы диагностических заданий, каждая серия которой направлена на выявление нарушений в том или ином механизме речепроизводства.

Первая серия заданий - задания на выявление общих представлений о связном тексте. Детям предлагается:

- Найти правильно построенный текст.
- Озаглавить текст, выделив главную мысль.
- Исправить деформированный текст.

Выполнение каждого задания демонстрирует сформированность у ребенка верных представлений о ключевых характеристиках текста, таких как связность, логичность, законченность. Умение выделять главную мысль и придумывать на основе этой мысли заголовок к тексту свидетельствует о целостном понимании текста - его грамматическом и содержательном компоненте [34].

Вторая серия заданий - задания, оценивающие навык логико-смысловой организации текста. Во вторую серию вошли задания,

направленные на выявление нарушений в построении речевого высказывания в соответствии с логикой изложения:

- Подобрать серию сюжетных картинок под текст.

- Составить рассказ по серии сюжетных картинок.

- Подобрать недостающие эпизоды к серии сюжетных картинок и составить рассказ.

Постепенное усложнение задачи позволит более точно проследить механизм нарушения связного высказывания при логико-смысловой организации текста.

Третья серия заданий - задания, оценивающие способность воспроизводить текст. В третьей серии детям предлагалось воспроизвести предлагаемый к прослушиванию текст. Включение обследования способности дошкольников к пересказу в ходе нашего исследования обусловлено тем, что данный вид связной речи является своего рода первым монологичным высказыванием, которым овладевают дети. Кроме того, пересказ становится важным фактором при дальнейшем обучении детей в начальной школе. В эту серию входили следующие задания:

- Пересказать ранее прослушанный текст.

- Пересказать только что прослушанный текст.

Четвертая серия заданий - задания, оценивающие умение программировать связное высказывание. В последней серии заданий исследовалось умение программировать свое высказывание в соответствии с заданными параметрами. Детям предлагалось выполнить следующее:

- Составить рассказ по схеме.

- Составить рассказ с опорой на картинки и слова.

- Составить рассказ по вопросам.

Таким образом, вопрос диагностики нарушений связной речи остается актуальным, несмотря на широкий набор диагностических методик. В специальной литературе представлено множество различных методик по формированию и развитию связной речи у детей с общим недоразвитием

речи. Однако стоит отметить, что на данном этапе развития логопедии не существует универсальной диагностической методики, позволяющей вскрыть механизмы нарушения связного высказывания. А между тем, установление этих механизмов является ключевой задачей обследования, позволяющей построить коррекционный маршрут с наивысшим коэффициентом успешности.

1.4. Средства развития общения у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи

Большая часть методов обучения детей речи базируется на специальных упражнениях, в которых используется разнообразный образный материал. Эти методы достаточно эффективны, потому что активируют мотивацию ребенка. Используя образную память, дети могут быстро и эффективно запомнить предъявляемые изображения, произношение и смысл слов. У них формируются четкие ассоциативные связи между словами, их звучанием и смыслом, что в свою очередь помогает ребенку постепенно осваивать речь в целом.

Выявление состояния связной речи является важнейшей составной обследования речевой деятельности детей с общим недоразвитием речи. Как правило, в речевой карте логопеды обозначают методики обследования, приводя образцы речи ребенка, делая при этом самые общие выводы о несформированности этого вида речевого общения. Такое общее заключение не отражает подчас специфических особенностей связной речи детей с различными вариантами ее недоразвития, не позволяет судить о степени овладения указанными речевыми умениями, а также не вскрывает механизма нарушения. Поэтому необходимо располагать не только методиками изучения состояния связной речи, но и объективными экспериментальными методами оцени полученных результатов. В этом плане знания о психологической природе связной речи должны помочь организовать

процесс обследования состояния связной речи.

О.С. Ушакова описывала связную речь как логически и грамматически верно организованную систему, обладающую самостоятельностью, законченностью и способную разделяться на значимые и связанные друг с другом части.

Значительное внимание проблеме связной речи и коррекционно-педагогическим условиям ее формирования уделено в современных логопедических исследованиях. Так, в исследованиях Т. Ю. Четвериковой рассмотрены закономерности и механизмы формирования навыков рассказывания у детей с общим недоразвитием речи. Л. В. Ковригиной отмечается значимость формирования смысловой стороны речи и грамматической организации высказывания. А.Ю. Чистобаева рассматривает проблемы речевого высказывания с позиции представлений о коммуникативно-речевой компетентности [34, с.25].

Исходя из вышеизложенного, можно выделить две ключевые характеристики единого текста: связность и целостность. Одна не может существовать без другой, однако многие исследователи отмечают различную природу этих двух феноменов: целостность психолингвистична, а связность лингвистична. Иначе говоря, целостность представляют как функционально-коммуникативную соотнесённость с определенным объектом повествования. Связность же определяет отношения между разными участками высказывания, переход от одной мысли к другой. При этом устанавливаться эта связь может на нескольких уровнях: интонационно-ритмическом, семантическом, формально-грамматическом и коммуникативном.

Нарушения развернутого высказывания - это проявление нарушений данных характеристик за счет сбоев в механизме речепроизводства. Теории порождения речевого высказывания в свое время были описаны Л.С. Выготским, А.Р. Лурия, А.А. Леонтьевым, Н.И. Жинкиным и другими исследователями.

Коммуникативный подход в логопедической работе требует глубокого

изучения содержания категорий «речевые умения» и «коммуникативные умения». Сущностные характеристики речевой коммуникации детей старшего дошкольного возраста рассматриваются учеными в нескольких аспектах: социокультурном, языковом (нормативном), индивидуально-психологическом.

Социокультурный аспект речевой коммуникации детей старшего дошкольного возраста находит отражение в речевом поведении и культуре общения. К седьмому году жизни сформированы необходимые психологические предпосылки для соблюдения правил и норм культуры общения в процессе взаимодействия с логопедами и сверстниками: ребенок осознает себя как самостоятельного субъекта деятельности и поведения. В системе взаимоотношений у детей 6-7 лет формируются привязанности, устойчивые социально-нравственные чувства и эмоции [46, с. 134]. Наряду с деловыми мотивами в первой половине дошкольного детства становится ведущими познавательные, а во второй - «личностные мотивы». У ребенка с ОНР становление личности происходит под влиянием первичного речевого нарушения, что определяет специфичность его коммуникативной сферы и необходимость специальной работы по ее дальнейшему развитию. В частности, в иерархии мотивов деятельности общения доминируют деловые мотивы (Ю.Ф. Гаркуша, В.В. Коржевина [4]), так как реализация познавательных и личностных мотивов связана с контекстной речью. Задача логопеда, - опираясь на социальные стороны развития ребенка, формировать прагматические умения, вытекающие из коммуникативной целесообразности речи и овладения функциональными разновидностями языка, умения ориентироваться в условиях общения и отбирать релевантные речевые средства, умения и навыки невербального общения.

Языковой аспект находит отражение в языковой норме и предполагает выбор необходимых для конкретной коммуникативной ситуации языковых средств. К старшему дошкольному возрасту происходит овладение основными средствами языка, что создает возможность для осуществления

общения. Дети точно передают значение слова, выражая свои эмоции, представления, желания. Наряду с этим существенно повышаются возможности понимания речь. В отличие от нормально говорящих, дошкольники с ОНР затрудняются в понимании и объяснении общеизвестных слов, близких или противоположных по смыслу, затрудняются в построении фраз, нарушают программу высказывания. Основной задачей логопеда является формирование навыков и умений отбора и нормативного употребления языковых средств в процессе речевого общения, сознательное отношение к их использованию в соответствии с коммуникативными задачами [50].

Индивидуально-психологический аспект раскрывает особенности протекания речевой коммуникации у ребенка в старшем дошкольном возрасте в условиях становления произвольного управления своим поведением и когнитивными процессами, что говорит о способности к усвоению соответствующих умений. В логопедической теории навыки рассматриваются как автоматизированные действия, а умения - как действия, требующие контроля со стороны сознательной деятельности субъекта.

Коммуникативные умения наряду с речеязыковыми и речемыслительными умениями составляют содержание речевой коммуникации детей с ОНР и отражают способность к функционированию речи в общении. Структура речекоммуникативных умений представляется как совокупность четырех составляющих:

- контактоустанавливающий компонент, реализующийся через установление обратной связи, поддержание контакта;

- когнитивный компонент, реализующийся через быстроту и точность выражения мысли, логичность построения высказывания;

- языковой компонент находит реализацию в языковой норме;

- прагматический компонент реализуется благодаря целесообразности высказывания, выбору речевых выражений с учетом условий общения.

Условия общения, или речевую ситуацию (контекст), составляют

компоненты, позволяющие понять смысл конкретного высказывания: говорящий, слушающий, время и место контакта (А.К. Михальская). Коммуникация рассматривается исследователями как акт общения, его составная часть, которая обеспечивает связь между субъектами посредством обмена информацией.

В оценке зрелости диалога подчеркивается наличие трех компонентов: инициативного высказывания; ответ на инициативное высказывание; встречной ответной реакции на ответ.

Работа по активизации речи в игровой деятельности и общении предполагает использование таких методик и приемов: драматизация, инсценировки, творческие сюжетно - ролевые игры, игры - импровизации с правилами, направленные на дальнейшее осознание социального самого себя, на развитие умения правильно определять отношение окружающих к себе, словесная дидактическая игра.

Эффективным методом развития и активизации диалогической речи является словесная дидактическая игра с парным взаимодействием. Такие игры могут быть организованы как часть сценария активизирующего общения или как самостоятельная форма во время, отведенное для детских игр. В дидактических играх парами имеется два пласта содержания: предметно-содержательный и коммуникативный.

Предметным содержанием игр парами может служить любая задача лексико-грамматического, фонетического плана (формирование обобщающих наименований, освоение грамматических форм, развитие фонематического слуха). Коммуникативное содержание связано с формированием «диалогических отношений». Реализуется коммуникативное содержание игры через выполнение правил: уже сказанное не повторять, дополнять высказывания партнера (игры «Какой, какая, какое», «Найди больше» и другие, в которых дети подбирают слова с заданным звуком, подбирают родовые наименования к видовым).

Наблюдается значительное повышение речевой активности и

коммуникативной направленности речи, использование различных типов коммуникативных высказываний (обращение - побуждение; обращение -вопрос; обращение - сообщение; установление способов невербального общения: мимика, жесты; развитие связной, диалогической речи).

Таким образом, использование методов, приемов и технологий для развития коммуникации детей с ОНР позволяют предположить, что организация логопедом детской деятельности может стать эффективным средством активизации вербального общения детей. При этом немаловажную роль играют и невербальные средства общения - жесты, взгляд, мимика, поза. Необходим учет невербальной коммуникации, так как установление это также влияет на установление эмоционального, личностного контакта со сверстником, то есть его социальная связь. Очень важным моментом в общении между детьми является взаимопонимание, при использовании любых доступных ему средств: и речевых, и неречевых.

Главная установка образовательной области «Коммуникация» отражена и в планируемых результатах освоения ребенком основной общеобразовательной программы дошкольного образования. В ней указывается следующее интегративное качество: - «развитие свободного общения с взрослыми и детьми». Нормативно определено, что современный выпускник дошкольного учреждения - это ребенок, который «адекватно использует вербальные и невербальные средства общения; владеет диалогической речью и конструктивными способами взаимодействия с детьми и взрослыми (договаривается, обменивается предметами, распределяет действия при сотрудничестве). Способен изменять стиль общения с взрослым или сверстником, в зависимости от ситуации».

Большое распространение в практике получили интегрированные занятия, на которых используются разные виды детский деятельности и различные средства речевого развития (например, чтение и рисование, рассказывание и слушание музыки) [49,с.48].

Рассматривая с детьми объекты, логопед уточняет названия деталей

(частей) предмета (ножки, спинка, сиденье у стула), некоторые качества (цвет, размер, форма), расспрашивает о назначении вещей. Научив детей различать и называть игрушки, предметы посуды, мебели, одежды, логопед предусматривает специальные задания на группировку знакомых предметов, раскрывая детям значение обобщающего слова: одежда - это то, что мы надеваем. У детей формируют интерес к некоторым трудовым действиям, орудиям труда, а там, где это возможно, ребенку показывают результаты труда. Полученные впечатления уточняются в дидактических играх типа «Узнай и назови» (орудия труда и трудовые действия), «Кому что нужно» и активизируются в сюжетно-ролевых играх во «врача», «повара», «шофера».

Освоение детьми новых понятий и слов, обозначающих понятия, происходит легче, если они имеют возможность сравнивать предметы по дифференцируемым признакам (камешек твердый, не мнется, стучит; пластилин мягкий, мнется; резиновый мяч мягкий, а пластмассовый шар твердый). На соответствующих занятиях широко используется примеривание, прикладывание, вкладывание одного предмета в другой. Ребенок имеет возможность попытаться дотянуться до предмета (высоко далеко), самостоятельно - воспроизвести отношения, заданные логопедом: «Поставь матрешку повыше, на верхнюю ступеньку лесенки». Параллельно детей упражняют в использовании слов обозначающих качества, количество, отношения: «Пусть медвежонок поближе подойдет, мы его и рассмотрим. Попросите его: «Подойди ближе (поближе)».

На занятиях по развитию общения детей учат устанавливать простейшие связи между предметами и делать первые самостоятельные выводы. Дети рассматривают предметы, вычленяя качества и свойства материалов, из которых они изготовлены; наблюдают животных, рассматривают растения, овощи; рассматривают сюжетные картины. Ведущий прием активизации речи и мышления на таких занятиях - вопросы логопеда. Для того, чтобы ребенок научился понимать вопросы логопеда, связанные с характеристикой действий, надо чаще рассказывать ему об этом,

побуждая повторять предлагаемый логопедом образец ответа [52,с.125].

В целях ознакомления с окружающим проводится рассматривание картин и иллюстраций. Картина - ценный материал для развития речи. Ребенку показывают как предметные, так и сюжетные картины. Предлагая предметные картинки (лото), логопед расширяет активный словарь, учит видеть и называть детали изображенного предмета (у птички голова, хвост, клюв и крылья). Предлагая детям сюжетную картину, логопед учит их понимать изображенное, развивает умение слушать его пояснения и пояснения сверстников, высказываться по поводу изображенного. Рассматривание картин способствует накоплению у детей представлений об общественных, бытовых и природных явлениях, развивает интонационную выразительность речи и умение составлять по картине короткий (две-три фразы) рассказ.

Приемы, активизирующие словарь:

- Вопросы. О предметах ребенку задают вопросы как в простой форме (кто? что?), так и в более сложной (во что одет? что несет? кому подарит? что варит? чем будет чистить? где лежит? куда спрятался?). Следят за использованием в речи разных предлогов. О действиях малышам следует не только задавать вопросы: «Что ты делаешь?», «Что делает мальчик, изображенный на картинке?», но и спрашивать о том, что персонаж собирается делать. Это помогает малышу усвоить взаимосвязь и последовательность действий, характеризующих ситуацию в целом. Детям называют временные зависимости (днем, когда поспим, на прогулке), указывают место действия (в саду, на участке, в зале), характеризуют действие (бежит быстро, горько плачет). Задавая вопросы причинно-следственного характера (почему? зачем? когда? как?), логопед активизирует пользование фразовой речью. Дети чаще используют простые распространенные предложения, а в ряде случаев и сложные синтаксические конструкции.

- Дидактические упражнения. Они разнообразны и предполагают

употребление слов, относящихся к разным частям речи. Например, логопед спрашивает: «Скажи, кто квакает? мяукает? крякает?», «Что можно делать ножницами, сачком, кисточкой?», «Что изменилось?» (Катя спряталась за домик; выросло много грибов; цыпленок убежал далеко). Часто при проведении подобных упражнений используются натуральные предметы, игрушки или картинки [55, с.287].

- Договаривание детьми слов. Этот прием используется при повторении с детьми знакомых им сказок, потешек. Используется он и при совместном с детьми составлении рассказов на бытовые и другие темы. Например, логопед начинает рассказывать. Не договорив какую-то фразу, ставит вопрос.

- Поручения. Этот прием используется в показах-инсценировках. (Логопед говорит: «Белочка увидела девочку и спряталась. Позовите ее. Скажите: «Не бойся, белочка!»)

Действия с игрушками. В первой части занятия логопед показывает инсценировку, используя игрушки. Затем предлагает детям поиграть с ними (каждому ребенку дается набор игрушек или одна из них). Играя, ребенок повторяет слова и фразы, которые слышал от логопеда: «Спи, Катенька. Спи, маленькая. Закрывай глазки. Глазки закрывай, баю-бай!». Основная форма ознакомления детей с названиями предметов, действий, качеств - совместное со взрослым целенаправленное наблюдение на занятиях и в повседневной жизни. В процессе наблюдений в первую очередь предусматривается работа по обогащению и уточнению словаря [15,с.88].

Развитие речи детей на занятиях со строительным материалом, рисованием и лепкой. Планируя занятия, необходимо определить место и предусмотреть время для разнообразных приемов развития речи, с тем, чтобы их целенаправленное использование не удлиняло, не перегружало занятие.

Развитие речи детей на музыкальных и физкультурных занятиях. Проводя музыкальные или физкультурные занятия, необходимо помнить о

том, что в моменты двигательной активности (танцуют, маршируют, бегут) дети хуже воспринимают словесные обращения. Заботясь о развитии речи на этих занятиях, следует планировать задания на узнавание и называние знакомых предметов, действий, качеств.

Развитие речи детей во время самостоятельной игры. Большие возможности для развития речи предоставляют самостоятельные игры малышей. Но чтобы было время и возможности для речевого общения с детьми, следует учить их играть, не мешая друг другу, формировать положительные взаимоотношения. [61,с.165].

В дошкольном возрасте большое значение в речевом развитии детей имеют игра и труд. Они облегчают сложный процесс ознакомления детей с окружающей действительностью и закрепляют Новую информацию с помощью слова. Представления, получаемые не только чувственным, но и действенным путем, более глубоки и отчетливы.

В процессе игры и трудовой деятельности дети учатся сравнивать предметы по сходству и различию как зрительно, так и по памяти; давать краткое описание однородных предметов; отличать существенное от несущественного; классифицировать предметы по их признакам, материалам, назначению. Все это сопровождается речью и способствует развитию речевой активности [58,с.136].

Игра и труд являются сильнейшими стимулами для речевого общения детей со взрослыми и сверстниками, для проявления самодеятельности дошкольников в области языка. Они обогащают, закрепляют и активизируют словарь ребенка, навыки быстрого выбора наиболее подходящего слова, а также навыки изменения и образования слов; способствуют воспитанию звуковой культуры речи, развитию выразительности речи; упражняют в составлении связных высказываний; развивают диалогическую и объяснительную речь. Поэтому детям нужно предоставлять для самостоятельного пользования игрушки, различные материалы, орудия труда, пособия. Логопед должен проявлять интерес к детской деятельности,

обогащать ее содержание, руководите ей, а в процессе руководства упражнять язык детей.

Развитию речи способствует бытовая деятельность. Ее преимущество в естественности обстановки, при которой дети легче вступают в общение. У логопеда есть возможность поговорить со многими детьми, разнообразить тематику разговоров с ними. В процессе бытовой деятельности (одевания, гимнастики, прогулки, питания, приготовления ко сну) чрезвычайно обогащается словарь детей, формируются навыки диалогической речи.

В игре ребенок развивается как личность, у него формируются те стороны психики, от которых впоследствии будет зависеть успешность его учебной и трудовой деятельности, отношения с людьми. В процессе игры зарождаются и развиваются новые виды деятельности дошкольника. Именно в игре впервые появляются элементы обучения. Игра создает «зону ближайшего развития ребенка».

Для развития полноценного игрового общения логопеды могут использовать такую форму речевой работы с детьми, как игровые обучающие ситуации (ИОС). Известно четыре вида ситуаций: ситуации-иллюстрации, ситуации-упражнения, ситуации-проблемы, ситуации-оценки. В ситуациях-иллюстрациях взрослым разыгрываются простые сценки из жизни детей. Чаще всего такие ситуации используются в работе с детьми младшего дошкольного возраста. С помощью различных игровых материалов и дидактических пособий логопед демонстрирует детям образцы социально приемлемого поведения, а также активизирует их навыки эффективного общения [60].

Игровые обучающие ситуации позволяют успешно решать задачи, которые являются уже традиционными, например, для методики развития речи: обогащение и активизация словаря, воспитание звуковой культуры речи, формирование грамматического строя языка, развитие связной речи. Чтобы активизировать игровое общение между детьми, их инициативные высказывания, педагоги при составлении сценариев активизирующего

общения стараются подбирать специальные речевые занятия, решающие задачи языкового развития и установления эмоциональных личностных контактов между детьми и окружающими взрослыми.

Основное различие между обучающим занятием и сценарием активизирующего общения состоит в том, что взрослый в игровой обучающей ситуации выступает как партнер по общению, который стремится к установлению равноправных, личностных взаимоотношений. Он уважает право ребенка на инициативу, его желание говорить на интересующие именно его темы, а при необходимости - уходить от неприятных ситуаций.

Игровые обучающие ситуации позволяют успешно решать задачи по развитию речевого общения. Добиться высокого уровня речевого развития детей можно лишь используя все виды деятельности в совокупности. Речь, во всем ее многообразии, является необходимым компонентом общения. Важнейшей предпосылкой совершенствования речевой деятельности дошкольников является создание эмоционально благоприятной ситуации, которая способствует возникновению желания активно участвовать в речевом общении. Речь ребенка формируется поэтапно и на каждом возрастном этапе решаются свои задачи речевого развития ребенка. На занятиях по развитию речи дошкольников используются игровые методы во всем их многообразии, так как они способствуют становлению разнообразных сторон речевой деятельности ребенка. В игровой ситуации происходит становление культуры речи и общения дошкольника: формируется интонационно-динамическая выразительность, четкость произношения, правильность ударения в слове, грамотность, ясность, умение верно формулировать свою мысль; развиваются диалогическая и монологическая речь; обогащается словарный запас; участие в таких играх стимулирует собственную речевую активность ребенка [10,с.84].

Логопед должен уметь анализировать речевую ситуацию и прогнозировать речевое поведение участников общения, оформлять высказывание в соответствии с поставленной целью, ориентироваться в

способах диалогического общения с учетом норм речевого этикета, использовать средства невербального общения в речевой ситуации для достижения положительного результата, корректировать собственно речевое поведение в зависимости от ситуации общения, проводить самоанализ речевой деятельности. Логопеду важно придерживаться «золотой середины» во взаимоотношениях детьми и их родителями. Взрослые не должны подгонять развитие ребенка. Эталоном общения можно считать позицию: «наравне», «вместе», но чуть «впереди» [65, с.202].

Диалог подразумевает вопрос и ответ. Вопросы в диалоге должны задавать не только взрослые. Важно подвести к постановке вопроса самих детей. Ведь именно этот процесс у дошкольников с ОНР зачастую западает. Вопросы могут быть уточняющие (например: «Верно ли...», «Надо ли...», «Должен ли»… и другие), восполняющие (неопределенные, не-прямые, обычно включают слова «где, когда, кто, что, почему, какие», могут быть простые м сложные). Какие вопросы наиболее продуктивны на различных этапах исследовательского поиска ребенка? [4].

- Описательные вопросы («Кто? Как? Что? Где? Когда?»). Они больше связаны с настоящим и описывают ситуацию «здесь и сейчас», что позволяет ее осмыслить. Ребенок учится наблюдать, описывать, вырабатывает уверенность в понимании настоящего, в проблемной ситуации.

- Казуальные вопросы («Почему? Отчего?»). Этот уровень требует понимания и установления связей (ассоциаций).

- Субъективные вопросы («Что я об этом знаю? Что я при этом чувствую? Когда я ви-дел или переживал что-либо подобное?»). На этом этапе дети опираются на аналогии и ассо-циации. Это не только помогает пониманию проблемы, но и развивает мышление, содейст-вует вовлечение в проблему.

- Воображаемые вопросы («Что было бы, если?Что случилось бы, если?»). Эти вопро-сы непродуктивно задавать в начале изучения проблемы, т.к. уносят фантазию «куда-то за облака».

- Оценочные вопросы следуют за воображаемыми («Что лучше?Что правильнее?»).

Необходимо приучать детей к дальнейшим вопросам: «Что еще может интересовать тебя в этой проблеме? Что еще ты можешь предложить или сделать?»[46,с.133].

Развивая речь дошкольников с общим недоразвитием речи, необходимо развивать культуру мышления. Исследовательская деятельность предполагает способность к обобщению, определению понятий, классификации, анализу, умозаключению. Определить понятие - значит указать, что оно означает, выявить признаки, входящие в его содержание. Определение может быть явным, описательным, вербальным (или логическим). Приемы формирования понятий: описание, характеристика, разъяснение, сравнение, различение, ограничение и обобщение понятий, загадки. С точки зрения исследовательской деятельности важно, чтобы дети овладели такими понятиями, как явление, причина, следствие, событие, обусловленность, зависимость, различие, сходство, общность, совместимость, несовместимость, возможность, невозможность и др. То есть необходимо научить ребенка переходить от конкретного предмета и отдельного факта к образному мышлению, абстрактному обобщению.

Формирование коммуникативной компетентности у дошкольников с ОНР, построенной на личностно-ориентированном подходе, важный фактор в успешной социализации их в дальнейшей жизни.

Логопеды дошкольных учреждений должны понимать необходимость создания адекватных условий для успешного овладения детьми с ОНР коммуникативными взаимоотношениями. Требуется выработка модели общения взрослых и детей, организация логопедического процесса с учетом закономерностей формирования умений общения у детей в онтогенезе, направление всего коррекционно-логопедического процесса на сотрудничество всех его участников: логопедов, родителей и детей, умения посредством речи решать задачи в различных видах деятельности. Родители

наряду с логопедами должны придерживаться единой методической базы. Ее содержание разрабатывают совместно воспитатели и логопед при поддержке родителей. В рамках консультаций, собраний, информационных блоков, индивидуальных бесед, анкетирования, домашних заданий, посещения семей, логопеды знакомят родителей с задачами, методами и приемами работы по обогащению коммуникативного опыта у детей с нарушениями речи, предлагают различные формы сотрудничества, обмен опытом.

Планируя коммуникативные ситуации в работе с детьми, необходимо придерживаться исследовательских методов, а не трансляцию знаний, которая является малопродуктивной в коррекционно-логопедическом процессе. Не исключена и полная импровизация общения. Главное - это создание диалога, взаимодействия, совместного решения поставленной задачи.

1.5. Логопедическая ценность сюжетно-ролевых игр и возможности их использования для развития общения

Сюжетно-ролевые игры - это те игры, в которых дети «примеряют» на себя разные роли, передавая их особенности, характеры, действуя по заданному сюжету или придумывая его на ходу. Это своеобразное театральное представление, в котором дети вживаются в определённые роли и ведут себя подобно заданному персонажу в соответствии со своим, детским видением каждой роли. Сюжетно-ролевые игры появляются в жизни ребёнка лишь тогда, когда он уже сможет пользоваться предметами не только по их непосредственному назначению, но и по игровому сюжету [72, с.176].

Сюжет является основным элементом сюжетно-ролевой игры. Без него игры не будет. Сюжет - это та область деятельности, которую воспроизводят дети. Играя, дошкольник воспроизводит действия, события, взаимоотношения из жизни, при этом его игровые действия (осматривать пациента, перевезти на машине груз, строить дом, вылечить куклу) - главные

средства, с помощью которых он реализует сюжет. Сюжеты игр бывают разными, причем они меняются со временем. Их содержание зависит от исторического периода, природных и географических особенностей местности, культурных традиций. Есть и сюжеты игр без времени, например, в «Больницу», «Семью», «Школу».

Исключительным в ролевой игре является то, что мотив игры лежит в содержании игрового действия (дети играют для того, чтобы играть). Содержание игры ребёнок воплощает при помощи определённой роли. Роль - это главный компонент игры и средство реализации сюжета. Роль для ребёнка - это его позиция. То есть, он, принимая роль, отождествляет себя с каким-то героем и живёт в игре по принципу соответствия этой роли, основанной на собственных представлениях. В основе роли - правила поведения, которые дошкольник заимствует из взрослого мира, перенимая манеру поведения взрослых. Уже в три года малышу хочется действовать не только самостоятельно, но и как взрослому.

Сюжетно-ролевая игра оказывает влияние на взаимоотношения дошкольников посредством следующих особенностей: определенные правила и их соблюдение детьми; социальная направленность игр; богатая эмоциональная палитра; развитие интеллекта; активное развитие творчества; речевое развитие.

Сюжетно-ролевая игра играет главенствующую роль в психическом развитии дошкольника. В игре развиваются чувства любви к близким, сопереживания родным, сочувствия, дружбы. Эти чувства становятся основой для возникновения более сложных социальных чувств [55,с.287].

Игры старших дошкольников отличаются сложным содержанием, использованием средств отображения реальной жизни, а также их организацией. Часто это длительные творческие игры, т.е. игры в которых дети играют долгое время, постоянно развивая сюжет, усложняя содержание игры; игры, глубоко затрагивающие чувства и интересы детей, отображающие их психическое развитие. Длительная творческая игра -

высшая ступень развития игры. В такой игре, как правило, дети проявляют больше самостоятельности, вымысла, творчества в выборе действий, при распределении ролей, при использовании подсобных материалов. Основной признак длительной игры - это устойчивый интерес ребенка к роли, им выполняемой, и к определенной теме игры. Самые известные и распространенные сюжетно-ролевые игры для детей: бытовые («Дом», «Семья», «Дочки-матери», «Праздник», «День рожденья»); производственные и общественные («Школа», «Магазин», «Почта», «Салон красоты», «Библиотека», «Больница», «Автобус», «Поезд», «Полиция», «Пожарная бригада», «Стройка», «Армия» и другие); героико-патриотические («Герои войны», «Полёт в космос» и т. д.); литературные (по сюжетам известных детям литературных произведений, мультфильмов, телепрограмм); режиссёрские (игры, в которых ребёнок сам озвучивает кукол и выполняет за них действия) [53, с.44].

Освоенные в совместной с взрослым игре умения комбинировать сюжетные события, обогащают игру детей. Полученный в игре с взрослым опыт придумывания сюжетов, событий, объединяющих разно текстовые роли, помогает детям более успешно развертывать самостоятельную игру. У ребенка в практике взаимодействия вырабатываются привычки поведения. Умение общаться формируется прижизненно и является результатом социального опыта человека. Навыки взаимоотношений у детей дошкольного возраста формируются и развиваются в игровой деятельности.

Игра является самостоятельной деятельностью дошкольника. Именно в игре дети начинают чувствовать себя членами своего маленького общества, учатся действовать согласованно с товарищами, на практике усваивают нормы поведения.

Как показывает практика, сюжетно-ролевая игра является одним из инструментов коррекции речевых нарушений и обладает мощным коррекционно-развивающим потенциалом. В ходе игры ребенок вслух разговаривает со сверстниками, либо с игрушками, а также подражает звукам

и голосам зверей. Логопед во время игры много разговаривает с детьми, в результате этого даже у не говорящего ребенка возникает потребность в речевом общении. Играя вместе, дети начинают учитывать желания и действия другого ребенка [38].

Роль логопеда в сюжетно-ролевых играх с детьми данной категории заметно возрастает. Организуя игровую деятельность детей с недоразвитием речи, логопед продумывает задачи руководства игрой, методические приемы, с помощью которых будут решаться поставленные задачи, а также планирует возможность реализации постепенно возрастающих речевых умений детей в контексте игры.

Кроме того, для компенсации речевых и неречевых нарушений необходимо: создание предметно-игровой среды, индивидуальный подход к детям, совместная деятельность воспитателя и учителя- логопеда в процессе руководства игрой[28,с.69].

Для того, чтобы игра, возникнув, перешла на более высокий этап развития, необходимо ее грамотно организовать. Логопед должен знать особенности организации игры в детском коллективе. Это требует большого искусства, профессионального мастерства и любви к детям, основанного на знании педагогики и психологии игры. Термин «руководство игрой» обозначает в логопедической литературе по дошкольному воспитанию совокупность методов и приемов, направленных на организацию конкретных игр детей и овладение ими игровыми умениями [3,с.67].

Руководство сюжетно-ролевыми играми детей дошкольного возраста предполагает, что логопед влияет на расширение тематики этих игр, обогащает содержание, способствует овладению детьми ролевым поведением.

В теории сложились разные подходы к руководству сюжетно-ролевыми играми детей. Один из них представлен в трудах Р.И. Жуковской, Д.В. Менджерицкой и включает следующие компоненты:

- обогащение содержания игр, создание интереса к новым сюжетам;

- обогащение жизненного опыта детей, пополнение знаний детей;

- своевременное изменение игровой среды с учетом обогащающегося жизненного и игрового опыта;

- активизирующее общение взрослого с детьми в процессе их игры, направленное на побуждение и самостоятельное применение детьми новых способов решения игровых задач, на отражение в игре новых сторон жизни.

- умение поддерживать инициативу, желание детей организовать игру по собственной инициативе[3, с.67].

Благодаря взаимосвязи всех компонентов игра с первых ее этапов организуется как самостоятельная деятельность детей. Постепенно она становится все более творческой и саморазвивающейся. Основные компоненты комплексного подхода к формированию игры сохраняются на всех этапах ее развития. Меняется лишь роль каждого компонента в общей системе логопедических воздействий. Для перехода игры на более сложный этап важны все компоненты. Роль каждого из них меняется в зависимости от уровня развития игры на данном этапе. Содержание работы по всем компонентам руководства игрой направлено на постепенное усложнение способов решения игровых задач, развитие сюжета, взаимоотношений детей и их самостоятельности в игре.

В исследованиях Е. В. Зворыгиной представлен комплексный метод руководства игрой, включающий в себя четыре основных компонента. Первый компонент метода - это деятельность логопеда, направленная на планомерное обогащение опыта детей в соответствии с возрастом и требованиями «Программы». На занятиях, прогулках, при чтении книг, рассматривании иллюстраций логопед расширяет представления детей об окружающем: предметах, социальных явлениях, деятельности взрослых, формируя эмоционально-нравственные оценки. Это содержание, по мнению автора, при определенных условиях может стать источником возникновения замысла игры детей [28,с.69].

Одним из таких условий выступает второй компонент метода -

обучающая игра как способ перевода реального опыта ребенка в игровой, условный план. Обучающей игрой могут стать дидактические, театрализованные, подвижные игры, а также игры-шутки, игры-загадки, разыгрывание с детьми отдельных игровых ситуаций - все то, что обеспечивает усвоение ими способов воспроизведения в игре действительности.

Условиями возникновения игрового замысла и его реализации являются следующие два компонента метода: своевременное изменение игровой среды и общение с ребенком во время игры. Предметно-игровая среда, как считает автор, должна способствовать, с одной стороны, закреплению полученных ребенком впечатлений при ознакомлении с окружающим миром в обучающих играх, а с другой стороны - развитию его самостоятельности и творчества в поиске разных способов воспроизведения действительности. В связи с этим логопед меняет предметно-игровую среду в зависимости от практического и игрового опыта детей: в младших группах создает тематические наборы, а в старших предлагает детям самостоятельно сконструировать обстановку для игры с помощью подсобного материала, собственных поделок, игрушек, предметов-заместителей и пр.

Иной подход к руководству играми в исследованиях Н.Я. Михайленко, Н.А. Коротковой, Р.А. Иванковой. Они развивают мысль о том, что сами дети становятся естественными носителями игровой культуры, то есть овладевают игровой деятельностью. Ввиду того, что этот процесс проходит стихийно, без сознательно поставленных логопедических целей, он производит впечатление спонтанного процесса. Однако это не всегда возможно, поскольку зависит от условий жизни и воспитания ребенка, то есть социальных влияний. Взрослый заменяет детям недостающих старших товарищей, участвующих в играх на правах партнера. Совместная игра взрослого с детьми только тогда будет игрой, а не действием по инструкции, когда они почувствуют не давление педагога, а умеющего играть партнера. Роль взрослого, замещающего ребенка-партнера, усиливается тем, что в

условиях естественной передачи игровой культуры происходит «обобщение» конкретного, постепенно накапливающегося игрового опыта, а в условиях совместной игры взрослый строит игру особым образом так, чтобы на соответствующем возрастном этапе дети ставились перед необходимостью использовать новый более сложный способ построения игры. В этом случае дети сначала открывают способ в «чистом» виде в совместной игре со взрослым, а затем переносят его в самостоятельною игру с различным содержанием.

Само по себе, утверждают Н.Я. Михайленко и Н.А. Короткова, тематическое содержание не может служить критерием уровня развития игры. Одна и та же тема может использоваться детьми, находящимися на разных уровнях развития игры. Но показателем уровня являются содержание (количество ролей, богатство сюжета и пр.), а также игровые умения, применяемые детьми в процессе реализации игрового замысла. Так, в самостоятельных играх старших дошкольников игровые действия чаще всего совершаются во внутреннем плане вместо условных действий с соответствующими игрушками или предметами-заместителями. Чем старше становятся дети, тем больше условностей в их играх. Они все меньше нуждаются в подготовке предметно-игровой ситуации, меньше пользуются атрибутикой и чаще действуют с воображаемыми предметами в воображаемой ситуации.

Н.Я. Михайленко и Н.А. Короткова обращают внимание на то, что целью логопедических воздействий по обогащению сюжетно-ролевой игры должна быть не «коллективная проработка знаний», а формирование игровых умений, обеспечивающих самостоятельную творческую игру детей, в кото¬рой они по собственному желанию реализуют разнообразные содержания, свободно вступая во взаимодействие со сверстниками в небольших игровых объединениях.

Авторы предлагают рассматривать руководство сюжетно-ролевой игрой как процесс постепенной передачи дошкольникам усложняющихся

способов построения игры. Передача способов осуществляется в совместной игре взрослого и детей. Учеными выделяются следующие способы построения игры:

- последовательность предметно-игровых действий, с помощью которых дети имитируют реальное предметное действие, используя соответствующие предметы, игрушки;

- ролевое поведение, с помощью которого ребенок имитирует характерные для персонажа действия, используя речь, предметы;

- сюжетосложение, посредством которого ребенок выстраивает отдельные элементы сюжета в целостное событие.

Первым способом построения игры - предметно-игровыми действиями, дети овладевают в совместной со взрослым деятельности. Два других способа (ролевое поведение, сюжетосложение) при стихийном развитии игры могут сформироваться неполноценно, на примитивном уровне.

Следует обращать внимание на организацию логопедического процесса по отношению к игре, для которой взрослый создает условия, но непосредственно в нее не включается. Организация условий возникновения сюжетно-ролевой игры предусматривает перенос способа построения игры и связанных с ним игровых умений в различные ситуации в рамках специально созданной предметно игровой среды. С этой целью детям дают в свободное пользование тот игровой материал, который был использован в обучающей игре, на занятиях.

Многими исследователями показано, что группа детского сада - это своеобразное детское общество со своей системой отношений и ценностей, ориентацией, возникающих на основе ведущей деятельности - сюжетно-ролевой игры. От особенностей этой деятельности, уровня владения ею многое зависит в характере отношений между детьми в процессе формирования личности [2, 5].

Богатые по содержанию, увлекательные игры влияют не только на

игровые, но и на реальные взаимоотношения детей. Содержание игр требует проявления дружеских чувств, внимания к окружающим. Игру недаром называют школой реальных отношений.

Но в современном мире возникла новая проблема для детской сюжетно-ролевой игры. С развитием современных технологий и глубоким проникновением в нашу повседневную жизнь всевозможных цифровых и компьютерных технологий, у детей меняется отношение к ролевой игре. Если ранее сюжетно-ролевая игра была одним из основных способов времяпрепровождения у старших дошкольников, то сейчас ее все больше вытесняют разнообразные доступные гаджеты. У детей появился доступ к смартфонам, планшетам, компьютерам. Виртуальная реальность в силу своей необычности, сказочности и неограниченных возможностей становится для детей более интересной, чем реальный окружающий мир. И часто современный ребенок предпочитает игре со сверстниками уединение с планшетом. Ослабленное внимания к сюжетно-ролевой игре происходит также и в связи с непониманием логопеда в психологическом развитии ребенка самой роли игры, со слабыми профессиональными знаниями и умениями в области игровой деятельности дошкольников .

Естественно такая тенденция не может не сказываться негативно на становлении детских взаимоотношений со сверстниками и взрослыми. Ребенок, сводя сюжетно-ролевую игру к минимуму, не включается в игровые взаимоотношения и не вырабатывает у себя коммуникативные навыки. Он не попадает в ситуации, когда надо отстоять свое мнение, поддержать, выслушать или найти компромисс. Таким образом, при возникновении реальных жизненных ситуаций, требующих данных умений, ребенок оказывается к ним не готов. Между тем, дети, успешные в сюжетно-ролевых играх оказываются гораздо более подготовленными к реальным взаимоотношениям с окружающими.

С учетом требований ФГОС ДО, для формирования игровой деятельности у детей необходимо: увеличить игровое пространство в

групповых комнатах - создать уголки психологической разгрузки для детей и фрагменты жилой комнаты, стараться приблизить интерьер группы к домашней обстановке, пересмотреть расположение и подбор игрового материала, учитывая гендерный подход. Приоритетным является тот игровой материал, который легко может трансформироваться в другие предметы. Дети с удовольствием используют его в сюжетно-ролевых играх. Качественно организованная предметно-игровая среда положительно влияет на развитие игровой деятельности детей.

В руководстве сюжетно-ролевыми играми особое внимание логопеда должно быть направлено на обогащение содержания игр новыми сюжетами, это необходимо для поддержания устойчивого интереса к игре, с последующим объединением нескольких сюжетов в одной игре. Так, для обогащения содержания игр детей с ТНР можно использовать соответствующий иллюстративный материал, почитать им книги, провести беседу, сходить на экскурсию. Формирование сюжетно-ролевой игры тесно связано с дидактическими речевыми играми и проводится с детьми с общим нарушением речи с целью упрочнения и закрепления правильных речевых навыков. В ходе игры логопеды используют различные приемы: перевоплощения в героев, показ действия, вопросы и проблемные ситуации, для того, чтобы затронуть эмоции ребенка, заставить его переживать и показывают ему необходимость использования речи в игре. Формируя игровые умения у детей, логопеды занимаются с ними индивидуально, с подгруппами, обучая их игровым действиям, формируя ролевые умения, развивая возможности их речевого общения между собой и с взрослым.

Таким образом, ребенок моделирует общение в сюжетно-ролевой игре, которая становится для него ведущей. Здесь очень важно опираться на собственный опыт ребенка, так как, основанные на этом опыте игровые действия приобретают особую эмоциональную окраску. Общение посредством игры ведет к тому, что ребенок самопознает себя, а овладевая правилами и нормами взаимоотношений - формируются избирательные

отношения. Все вместе это подводит ребенка к готовности к школе. Правильно спланированная организация и руководство сюжетно- ролевой игрой позволяет детям постепенно осваивать игровые умения и навыки, испытывать эмоциональный комфорт, приобретать опыт общения со сверстниками и взрослыми.

Выводы по главе 1

Проведя исследование теоретических аспектов изучения детей дошкольного возраста в онтогенезе при ОНР, было выявлено:

Дошкольный период является наиболее важным в развитии личности ребенка. В этом возрасте зарождаются и наиболее интенсивно развиваются отношения и общение с другими людьми. В процессе общения с взрослыми и сверстниками ребенок познает законы и нормы человеческих взаимоотношений. Ведущим видом деятельности в старшем дошкольном возрасте ребенка является сюжетно-ролевая игра. Сюжетно-ролевые игры особенно важны для детского развития. Они прививают творческие, коммуникативные навыки, дают возможность примерять на себя разные роли, помогают вырасти детям самостоятельными личностями, готовыми к преодолению любых жизненных ситуаций. В сюжетно-ролевой игре у детей дошкольного возраста формируются и развиваются навыки взаимоотношений. Игра является самостоятельной деятельностью дошкольника. Именно в игре дети начинают чувствовать себя членами своего маленького общества, учатся действовать согласованно с товарищами, на практике усваивают нормы поведения.

Родители наряду с логопедами должны придерживаться единой методической базы. Ее содержание разрабатывают совместно воспитатели и логопед при поддержке родителей. В рамках консультаций, собраний, информационных блоков, индивидуальных бесед, анкетирования, домашних заданий, посещения семей, логопеды знакомят родителей с задачами,

методами и приемами работы по обогащению коммуникативного опыта у детей с ОНР, предлагают различные формы сотрудничества, обмен опытом.

В свою очередь, логопедам необходимо постоянно совершенствовать свои коммуникативно-речевые умения. Специфика логопедического общения состоит в том, что оно выступает как средство решения логопедических задач, как способ организации логопедов и детей, как социально-психологическое обеспечение коррекционно-воспитательного процесса. Профессиональное общение логопеда - это система сложных коммуникативных взаимодействий, направленных на эффективное решение логопедических задач, реализуемых с помощью различных коммуникативных средств, действующих в рамках существующих норм педагогической этики. Логопед должен уметь анализировать речевую ситуацию и прогнозировать речевое поведение участников общения, оформлять высказывание в соответствии с поставленной целью, ориентироваться в способах диалогического общения с учетом норм речевого этикета, использовать средства невербального общения в речевой ситуации для достижения положительного результата, корректировать собственно речевое поведение в зависимости от ситуации общения, проводить самоанализ речевой деятельности.

С учетом требований ФГОС ДО, для формирования игровой деятельности у детей необходимо: увеличить игровое пространство в групповых комнатах - создать уголки психологической разгрузки для детей и фрагменты жилой комнаты, стараться приблизить интерьер группы к домашней обстановке, пересмотреть расположение и подбор игрового материала, учитывая гендерный подход. Приоритетным является тот игровой материал, который легко может трансформироваться в другие предметы. Дети с удовольствием используют его в сюжетно-ролевых играх. Качественно организованная предметно-игровая среда положительно влияет на развитие игровой деятельности детей.

Глава 2. Организация и содержание логопедического эксперимента по выявлению и развитию общения старших дошкольников при общем недоразвитии речи

2.1. Методика выявления сформированности общения у дошкольников с общим недоразвитием речи и результаты констатирующего эксперимента

Экспериментальная работа по развитию общения старших дошкольников при общем недоразвитии речи проводилась на безе МАДОУ Детский сад № 1 г.Томска. В эксперименте приняли участие 12 детей старшего дошкольного возраста.

Цель констатирующего этапа исследования заключается в определении уровня сформированности навыков общения у дошкольников с общим недоразвитием речи.

Исходя из цели исследования, необходимо было решить следующие задачи:

1. Определение целей и постановка задач, разработка методических рекомендаций для проведения педагогической диагностики.
2. Разработка критериев оценки уровня усвоения программного материала.
3. Разработка задач для обследования воспитанников.
4. Разработка плана проведения диагностического обследования.
5. Подготовка материала для диагностики.
6. Составление выводов на основе полученных данных.

Для выявления уровня сформированности навыков общения были определены следующие критерии развития уровня общения:

- содержание потребности, которая удовлетворяется детьми в ходе общения;
- мотивы, побуждающие ребенка к общению с детьми и взрослыми;

средства, с помощью которых осуществляется процесс общения.

В процессе исследования полученные данные соотносились с

интегрированной характеристикой уровня сформированности навыков общения у детей старшего дошкольного возраста со взрослыми и сверстниками. Выделенные критерии и показатели позволили оценить уровень и проследить динамику уровня сформированности навыков общения у детей с нарушениями речи.

Первый этап констатирующего эксперимента заключался в выявлении психологических характеристик навыков общения. Информационно-содержательный аспект общения представлен следующими характеристиками:

- умение ориентироваться в партнерах и ситуациях общения (начать, поддержать и завершить общение со знакомым и незнакомым человеком, соблюдать правила культуры общения в отношениях с другими людьми, понять ситуацию, намерения и мотивы общения);
- умение планировать содержание акта общения;
- умение употреблять средства вербального и невербального общения, использовать слова и знаки вежливости;
- умение раскрывать основную мысль, подчинять ей свое высказывание.

Деятельностно-поведенческий аспект общения:

- умение высказываться целостно, логично и связно;
- умение согласовывать действия, мнения, установки с потребностями партнеров и корректировать их;
- умение помогать партнеру и самому принимать помощь;
- умение пользоваться приемами достижения понимания: уточнить, задать вопрос;
- умение решать конфликты адекватными способами.

Эмоциональный аспект общения:

- умение эмоционально и содержательно выражать мысли, используя жесты, мимику, пантомимику.
- умение оценить эмоциональное поведение партнера и адекватно

реагировать на него;

- умение делиться своими чувствами, интересами, настроениями с партнерами по общению;

- умение проявлять чуткость, отзывчивость, сопереживание к партнерам.

На первом этапе констатирующего эксперимента для выявления уровня сформированности навыков общения у дошкольников недоразвитием речи нами были использованы диагностические задания из пособия «Педагогическая диагностика компетентностей дошкольников. Для работы с детьми 5-7 лет» под редакцией О.В. Дыбиной [14]. Для выполнения детям была предложена группа заданий (Приложение 1):

Задание № 1 «Отражение чувств»;

Задание № 2 «Необитаемый остров»;

Задание № 3 «Помощники»;

Задание № 4 «Не поделили игрушку»;

Задание № 5. Мимические и пантомимические игры и упражнения.

Для определения уровня выполненных заданий были обозначены следующие уровни сформированности умений: низкий уровень: 1 балл (качества отсутствуют); ниже среднего: 2 балла (качества проявляются очень редко); средний - 3 балла (качества проявляются в результате напоминания, просьбы, требования); относительно высокий - 4 балла (качества проявляются относительно стабильно), высокий - 5 баллов (качества проявляются стабильно). В таблице 1 представлено распределение оценок по уровням развития навыков общения у дошкольников.

Таблица 1

Распределение оценок по уровням развития навыков общения у дошкольников

Количество баллов	Уровень	Описание уровня
20-25 баллов	Высокий	Самостоятельное построение речи. Ребенок способен инициировать общение с незнакомым человеком; демонстрирует потребность в вербальном личностном общении; использует разнообразные средства невербального общения, связанные с речью и дополняющие ее; не использует в общении агрессию, не провоцирует и не участвует в конфликтах; в основном играет в сложные сюжетные игры или игры с правилами, легко удерживает правила и цель игры; в равной мере использует инициативные реплики и реплики-реакции, учитывая интересы партнера по диалогу; является лидером в группе сверстников.
16-20 баллов	Относительно высокий	Адекватный перенос коммуникативных действий Ребенок способен инициировать общение со знакомым человеком, не ограничен конкретной ситуацией; демонстрирует потребность в вербальном деловом ситуативном общении; ребенок использует ограниченное количество (1-2) средств невербального общения, связанных с речью и дополняющие ее; редко использует в общении агрессию, в основном в качестве самозащиты, не провоцирует конфликты, в конфликте склонен искать компромисс; преимущественно играет в сюжетные игры или игры с правилами, сюжет игры простой, может не удерживать цель и правила игры; в равной мере использует инициативные реплики и реплики-реакции, не в полной мере учитывая интересы партнера по диалогу (перебивает, не дослушивает, может сменить тему, не ответив на реплику); является принимаемым в группе сверстников.
11-15 баллов	Средний	Неадекватный перенос коммуникативных действий. Ребенок способен инициировать общение в ограниченном количестве конкретных ситуаций (в игре, в паре, на занятии); демонстрирует потребность в деловом ситуативном общении, в основном невербальном использует невербальные средства общения без связи речью или без речи; использует только вербальную агрессию в общении, редко инициирует конфликт, в основном для самозащиты, в конфликте занимает оборонительную позицию; играет в парные (групповые) настольные игры, редко в простые сюжетные игры или игры с правилами самостоятельно или с партнером; в основном пассивен в диалоге, использует только реплики-реакции, но может предложить инициативные реплики; является не принимаемым в группе сверстников.
6-10 баллов	Ниже	Односторонние коммуникативные действия.

	среднего	Ребенок способен инициировать общение с детьми по просьбе и инструкции взрослого; демонстрирует потребность в тактильном и невербальном общении; использует 1-2 способа невербального общения без связи речью или без речи; использует в общении вербальную и редко невербальную агрессию, в конфликте в равной мере занимает оборонительную и наступательную позиции; играет преимущественно в манипулятивные игры; является пассивным участником диалога; является изолированным в группе сверстников.
0-5 баллов	Низкий	Отсутствие коммуникативных действий. Ребенок не инициирует общение; не демонстрирует потребности в общении; не использует невербальные средства общения; часто использует вербальную и невербальную агрессию, в конфликте занимает наступательную позицию; самостоятельно не играет; не использует диалог в общении; не общается с группой сверстников.

Во время выполнения первого задания детям было предложено рассмотреть сюжетные картинки, на которых изображены дети и взрослые в различных ситуациях, и ответить на вопросы. На первой картинке изображены персонажи из мультфильма «Маша и медведь», детям было необходимо рассказать, какие эмоции сейчас испытывают герои, и как ребенок это понял. Из 12 детей только трое (Кира М., Матвей Е. и Костя Н.) смогли точно назвать, какие эмоции испытывают персонажи. Остальные дети не смогли правильно охарактеризовать эмоции даже с помощью наводящих вопросов.

Во время проведения второго задания группа детей была разделена на две подгруппы по 6 человек. Детям каждой подгруппы предложили пофантазировать, что они отправляются на необитаемый остров и рассказать, что они там будут делать, как искать дорогу домой. Важно было оценить, могут ли дети с помощью взрослого оценивать свои поступки и поступки сверстника. Справиться с заданием и внимательно выслушать сверстников смогли Кира М. и Соня У. Остальные дети с трудом справились с заданием, большинство баловались и кричали.

Третье задание предполагало умение работать в группе, договариваться с друзьями о том, кто какую работу будет выполнять, во что играть, кто кем

будет в игре; объяснять правила игры. Детям необходимо было разделиться на подгруппы самостоятельно, в каждой подгруппе выбрать капитана, подготовить необходимый материал, распределить обязанности и выполнить поставленную перед группой задачу. Разделиться на подгруппы дети смогли без помощи взрослого, но следующие задания вызвали затруднения и потребовали помощи взрослого.

В четвертом задании детям был предоставлен самостоятельный выбор в решении проблем. Педагог занял позицию наблюдателя. Новые игрушки привлекали больше всего внимания, у детей возникли споры. Для решения проблемной ситуации детям было предложено несколько вариантов решения проблемы: отдать игрушку тому, кто взял её первым; никому не давать новую игрушку, чтобы не было обидно; играть всем вместе; посчитаться; играть по-очереди. Костя Н. и Матвей Е. показали средние результаты. Остальные дети затруднялись в выполнении задания.

Во время выполнения пятого задания на доске были расположены закрытые картинки. Педагог просит детей показать по очереди без слов эмоции: когда ты говоришь неправду; когда ты обиделся, что забрали твою игрушку. При выполнении данного задания двое дошкольников: Костя Н. и Матвей Е. показали средние результаты.

Качественный и количественный анализ результатов диагностических методик помог выявить уровень развития общения у каждого ребенка, принявшего участие в исследовании. Показатели уровня сформированности навыков общения у детей старшего дошкольного возраста с ОНР на констатирующем этапе исследования представлены в таблице 2.

Критерии оценки: низкий уровень: от 0 до 5 баллов; ниже среднего: от 6 до 10 баллов; средний уровень: от 11 до 15 баллов; относительно высокий: от 16 до 20 баллов; высокий: от 20 до 25 баллов.

Таблица 2

Уровень сформированности навыков общения детей старшего дошкольного возраста с ОНР на констатирующем этапе исследования по методике О.В. Дыбиной

Имя ребенка	Информационно-коммуникативные умения	Деятельностно-поведенческий аспект общения	Эмоциональный аспект общения	Ориентирование во внешних условиях общения	Возможности невербального общения	Показатель	Уровень
1. Игорь Т.	1балл	2 балла	2 балла	1балл	2 балла	8 баллов	ниже среднего
2. Катя Ч.	0	1 балл	1 балл	2 балла	0	4 балла	низкий
3. Аня Б.	3 балла	1 балл	2 балла	2 балла	2 балла	10 баллов	ниже среднего
4. Маша А.	2 балла	1 балл	2 балла	2 балла	1 балл	8 баллов	ниже среднего
5. Данил Е.	0	0	1 балла	1 балл	1 балл	3 балла	низкий
6. Костя Н.	3 балла	3 балла	2 балла	3 балла	3 балла	14 баллов	средний
7. Нина О.	2 балла	2 балла	2 балла	2 балла	1балл	9 баллов	ниже среднего
8. Оля У.	2 балла	2 балла	1 балл	2 балла	1балл	8 баллов	ниже среднего
9. Матвей Е.	3 балла	2 балла	1 балл	2 балла	3 балла	11 баллов	средний
10. Жанна Т.	2 балла	2 балла	1 балл	2 балла	2 балла	9 баллов	ниже среднего
11.Соня У.	2 балла	3 балла	2 балла	2 балла	1 балл	10 баллов	ниже среднего
12.Кира М.	3 балла	3 балла	2 балла	2 балла	2 балла	12 баллов	средний

В результате проведенной на первом этапе констатирующего эксперимента диагностики по методике О.В. Дыбиной были получены следующие данные: большинство детей, принявших участие в экспериментальном исследовании, показали результат сформированности навыков общения ниже среднего - 7 дошкольников (58,3%), средний результат показали трое детей - 25%, низкий уровень результаты развития уровня сформированности навыков общения -2 детей (16,7%), относительно высокий и высокий уровень не выявлен. Полученные результаты констатирующего этапа исследования по методике О.В. Дыбиной представлены на рисунке 1

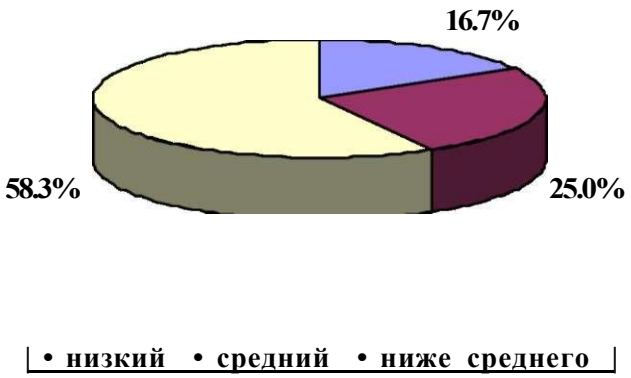

Рисунок 1. Уровень сформированности навыков общения детей старшего дошкольного возраста с ОНР на констатирующем этапе исследования по методике О.В. Дыбиной

В процессе диагностики дети в целом охотно вступали в беседу с взрослым, большинство детей продемонстрировали владение речевыми оборотами для установления контакта. Экспериментальные данные свидетельствуют, что дети легко идут на контакт, но в недостаточном объёме владеют речевыми оборотами для установления контакта и умением отвечать на вопросы. Тон общения у большинства детей доброжелательный, спокойный.

Анализ стиля общения показал, что дети недостаточно внимательно относятся к речи собеседника. Дети охотно вступали в беседу с взрослым, быстро реагировали на реплики собеседника, однако беседу поддерживать не

могли, часто отвлекались, стремились высказать свою информацию, от чего в разговоре постоянно менялась тема.

Результаты первого этапа констатирующего эксперимента показали, что уровень сформированности общения у детей старшего дошкольного возраста с ОНР является недостаточным. У дошкольников с общим недоразвитием речи тудности усугубляются и дополняются типичными нарушениями: позднее появление речи, резко ограниченный словарный запас, нарушения слоговой структуры слов, выраженный аграмматизм, дефекты произношения, недостаточная речевая активность. Выявленные особенностей речевого развития детей на констатирующем этапе исследования показали следующее: ограниченность словарного запаса, своеобразие связного высказывания (трудности морфологического, синтаксического, композиционного характера). Эти особенности проявились с различной степенью выраженности и препятствовали полноценному общению. Недоразвитие навыков общения выразилось в снижении потребности в общении, несформированности форм коммуникации (диалогическая и монологическая речь), особенностях поведения (незаинтересованность в контакте, неумение ориентироваться в ситуации общения, негативизм).

На втором этапе констатирующего этапа исследования для выявления уровня развития речевого общения была проведена диагностическая работа по методике Г. А. Волковой. Данная диагностика предназначена для обследования речи ребенка логопедом в рамках педагогического обследования. Отслеживание динамики развития речи детей оформляется в специальных таблицах результатов речевой диагностики, в которых рекомендуется отмечать уровень выполнения каждого задания, что помогает сделать общий вывод об уровне развития речевого общения у дошкольников. Задания и критерии оценивания представлены в Приложении № 2. Полученные результаты представлены в таблице 2.

Критерии оценки: низкий уровень - от 6 до 9 баллов; средний - от 10 до 14 баллов; высокий - от 15 до 18 баллов.

Таблица 2

Результаты диагностики уровня развития речевого общения на констатирующем этапе исследования по методике Г. А. Волковой

Имя ребенка	1 задание	2 задание	3 задание	4 задание	5 задание	6 задание	Общий балл	Уровень
1. Игорь Т.	1 балл	1 балл	2 балла	2 балла	1 балл	1 балл	8 баллов	низкий
2. Катя Ч.	1 балл	1 балл	2 балла	2 балла	1 балл	1 балл	8 баллов	низкий
3. Аня Б.	1 балл	2 балла	2 балла	1 балл	1 балл	2 балла	9 баллов	низкий
4. Маша А.	1 балл	2 балла	2 балла	1 балл	1 балл	2 балла	9 баллов	низкий
5. Данил Е.	1 балл	1 балл	2 балла	2 балла	1 балл	1 балл	8 баллов	низкий
6. Костя Н.	2 балла	1 балл	2 балла	2 балла	2 балла	2 балла	11 баллов	средний
7. Нина О.	1 балл	1 балл	2 балла	2 балла	1 балл	1 балл	8 баллов	низкий
8. Оля У.	1 балл	2 балла	2 балла	1 балл	1 балл	2 балла	9 баллов	низкий
9.Матвей Е.	2 балла	1 балл	2 балла	1 балл	2 балла	2 балла	10 баллов	средний
10 Жанна Т.	1 балл	2 балла	1 балл	2 балла	1 балл	2 балла	9 баллов	низкий
11. Соня У.	1 балл	2 балла	2 балла	1 балл	1 балл	2 балла	9 баллов	низкий
12. Кира М.	2 балла	1 балл	2 балла	1 балл	2 балла	2 балла	10 баллов	средний

В результате проведенной диагностики уровня развития речевого общения на констатирующем этапе исследования по методике Г. А. Волковой выявлено, что средний уровень понимания конкретных существительных, обозначающих конкретные понятия, предметы; понимание и употребление в своей речи обобщающих понятий продемонстрировали только 3 детей (25%), у остальных детей (9 детей) выявлен низкий уровень, что соответствует 75%.

В умении определять глагольный словарь и в умении правильно называть действия средний уровень отмечен у 5 дошкольников (41,7%), низкий уровень выявлен у 7 детей (58,3%).

В умении определять множественное и единственное число существительных средний уровень продемонстрировали 11 детей (91,7%).

Умение определять понимание предложно-падежных конструкций средний уровень продемонстрировали 6 детей, что соответствует 50%. Низкий уровень также продемонстрировали 6 детей (50%).

В умении употреблять имена существительные в родительном падеже множественного числа без предлога средний уровень отмечен у 3 детей (25%), низкий уровень продемонстрировали 9 детей (75%).

В умении образовывать существительные с уменьшительно-ласкательным суффиксом средний уровень выявлен у 8 детей (66,7%), низкий отмечен у 4 детей (33,3%).

Анализируя результаты выявления уровня сформированности общения у детей с нарушениями речи по методике Г.А. Волковой, можно сделать вывод, что у детей недостаточно сформировано понимание конкретных существительных, глагольный словарь и умение правильно называть действия, определение форм существительных единственного и множественного числа в родительном падеже, умение образовывать существительные с уменьшительно-ласкательным суффиксом, что говорит о низком уровне речевого общения в целом.

В словаре недостаточно полно представлены прилагательные: дети только определяют внешние признаки предмета (красный, синий), а свойства предмета определить затрудняются (кудрявая, холодное, спелое). Чаще всего дети правильно определяют круглую и квадратную форму предметов, так как этот эталон постоянно прорабатывается на занятиях. Многие дети хорошо ориентируются в названиях предметов, изображенных на картинке, но затрудняются в определении названий действий (сидит, идет). Также затруднения вызвал вопрос косвенного падежа (чем?). Кроме того, затруднения у детей вызывает подбор определений (большие трудности у многих детей вызвало задание, где требовалось подобрать определений к словам береза, лиса - многие дети только с помощью педагога справились с заданием). Дети, участвующие в экспериментальном исследовании, не смогли подобрать антонимы или подбирали к двум - трем словам из десяти представленных. Наибольшие затруднения вызвал подбор антонимов к словам: чистый, грустный, высокий и тонкий. Некоторые дети не в полном объеме владеют обобщающими понятиями. Наибольшие трудности у детей вызвали группы предметов, обозначающих мебель, транспорт и дифференциация фруктов и овощей. Результаты диагностики уровня развития речевого общения на констатирующем этапе исследования по методике Г. А. Волковой представлены на рисунке 2.

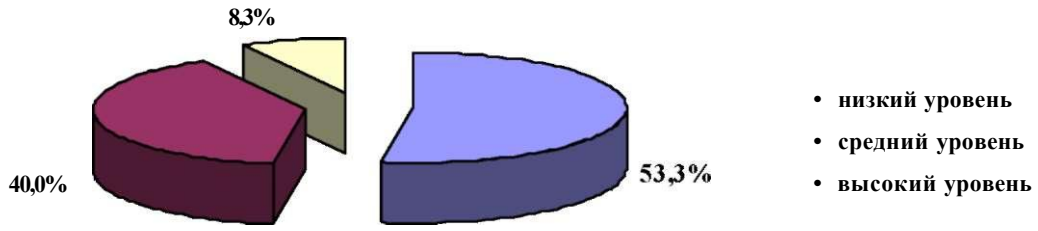

Рисунок 2. Диагностика уровня развития речевого общения на констатирующем этапе исследования по методике Г. А. Волковой

Сравнительный анализ полученных данных уровня сформированности навыков общения позволил выделить следующие особенности детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи: снижение потребности в общении, несформированность способов коммуникации (диалогической и монологической речи), незаинтересованность в контактах, неумение ориентироваться в ситуации общения, негативизм.

В результате исследования были выделены два типа нарушения навыков речевого общения. Нарушение коммуникативной компетенции по первому типу отличается:

- неактивностью детей в ходе диалога, низким количеством инициативных высказываний и неспособностью дать реактивную реплику, способную стимулировать собеседника к продолжению разговора (предпочтение невербальных и односложных ответов);

- односторонним характером диалога, который поддерживается только за счет участия в нем взрослого;

- неизменностью позиций в общении (взрослый - говорящий, ребенок - слушающий);

- особенностями поведения детей в ситуации общения: робостью, неуверенностью, скованностью.

Вторая модель коммуникативной недостаточности имеет полярную симптоматику и характеризуется:

- выраженной активностью детей в ходе беседы за счет появления большого количества инициативных высказываний и развернутого характера реакций;

- снижением внимания к словам собеседника, что обусловило неадекватность реакции и инициаций;

- нарушением структуры диалога, определяемым отсутствием речевой выдержки, преждевременностью речевых реакций, склонностью перебивать собеседника;

- возможностью смены позиций «говорящий - слушающий» за счет появления собственных инициаций;

- особенностями поведения детей в ситуации общения: импульсивностью, некоторой многословностью, суетливостью.

Анализируя полученные результаты, можно говорить о вариативных проявлениях нарушения формирования навыков общения при общем недоразвитии речи. Такая сложная картина дефекта при ОНР приводит к дизонтогенезу процесса общения, что, безусловно, отрицательно сказывается на установлении и поддержании контактов со сверстниками и взрослыми. Обозначенная проблема будет иметь серьезные негативные последствия на всем пути воспитания детей с ОНР как в дошкольном, так и в школьном возрасте.

Дети с общим недоразвитием речи в процессе межличностного общения сталкиваются с трудностями, которые касаются не только речевого поведения. Эти трудности субъективно переживаются ими, зачастую остро, что ведет к нарушению социализации и личностным деформациям. Анализ проведенного исследования показал, что большинство детей с общим недоразвитием речи обладает низким уровнем потребности в межличностном общении. Это выражается в трудностях, которые испытывают дети с ОНР на этапе инициирования межличностного общения и его организации: ребенок не проявляет инициативы к общению и редко поддерживает инициативу партнера.

Большинство детей с ОНР, принявших участие в исследовании, хорошо декодируют, как визуальную, так и аудиальную невербальную информацию, точны и сверхточны в определении эмоционального состояния партнера по невербальной информации, однако ни один из детей с ОНР не владеет хорошо развитой речью. Они избегают монологических высказываний, говорят невнятно и неполными предложениями, активно используя жестикуляцию и мимику для передачи информации.

Исследование взаимосвязи личностного развития и навыков общения

дошкольников с ОНР позволяет выделить три группы, в зависимости от уровня развития речевого общения и степени переживания речевого дефекта.

Дети I группы не демонстрируют переживание речевого дефекта, трудности речевого контакта. Они активно общаются со взрослыми и сверстниками, широко используя при этом невербальные средства общения. Это дети, показавшие средний уровень на двух этапах констатирующего эксперимента (Кира М., Костя М., Матвей Е.).

Дети II группы имеют трудности в установлении контакта с окружающими, не стремятся к общению, на вопросы стараются отвечать односложно, избегают ситуаций, требующих использования речи, демонстрируют умеренное переживание дефекта, в игре прибегают к невербальным средствам общения (Игорь Т., Аня Б., Маша А., Нина О., Оля У., Жанна Т.).

У детей III группы наблюдается речевой негативизм, который выражается в отказе от общения, замкнутости, иногда агрессивности, заниженной самооценки. Дети избегают общения со взрослыми и сверстниками, в игре не используют вербальные средства, на логопедических занятиях в речевой контакт вступают только после длительной стимуляции (Катя Ч., Данил Е., Соня У).

Анализ проведенных диагностических исследований показал, что дошкольники с ОНР значительно отстают от обычных сверстников в овладении навыками общения, овладевают лишь самыми простыми формами диалога (нет навыков рассуждения, аргументации); наблюдается интерес к сверстникам и многочисленные попытки привлечь к себе их внимание, но диалог не получается: каждый говорит о своем, не слышит партнера, не отвечает ему.

Анализ результатов наблюдения за детьми с ОНР показал наличие следующих особенностей: в процессе парных или групповых игр дети более ориентированы на предметы игрового действия, чем на партнеров по игре. В этом случае дети либо играют молча, либо продуцируют речевые

высказывания, не обращенные к потенциальным партнерам по игре. Это чаще всего отрывочные словосочетания, слова, реже - фразы. Практически никогда дети с ОНР не используют при этом прилагательные, только - названия предметов и знакомых действий. В тех же редких случаях, когда высказывания детей с ОНР все-таки обращены к партнеру по игре, они не имеют однозначно четкой структуры и содержания, присущих диалогу, и могут лишь условно рассматриваться как диалогическая речь в процессе игры. Доказательством таких выводов могут быть специфические особенности, такие как:

-низкая мотивация к участию в диалоге;

- низкая инициативность;

- содержательная ограниченность;

- неумение регулировать свои и чужие действия в игре с помощью диалога;

- невозможность объяснения роли предметов-заместителей;

- неточности в понимании и объяснении игровой инструкции;

- наличие трудностей в развитии и объяснении сюжета игры.

При этом обнаружена в целом более короткая продолжительность речевой активности в игре у детей с ОНР по сравнению с нормально развивающимися сверстниками. Наряду с этим данные эксперимента продемонстрировали неумение детей с ОНР производить вербально урегулирование конфликтных ситуаций, возникающих в процессе игровой деятельности. Все вышеизложенное позволило провести поуровневый анализ состояния коммуникативной компетентности детей с общим недоразвитием речи.

Результаты проведенного исследования показали необходимость проведения целенаправленной работы по развитию навыков общения детей с ОНР с использованием сюжетно-ролевых игр, так как игра является ведущим видом деятельности в дошкольном возрасте. Также игра дает возможность ребенку развиваться и взаимодействовать с окружающим миром. Общение

детей во время игры мотивирует развитие их речи, так как увеличивается словарный запас, развивается грамматический строй речи. В игре создаются такие ситуации, которые не возникают в практическом обиходе и которые обогащают знания детей об окружающем мире. Кроме того, игра создает благоприятные условия для совершенствования движений и моторного развития детей, позволяет приобрести навыки произвольного поведения и совместной деятельности.

В целях оптимальной и эффективной адаптации детей с ОНР к условиям и требованиям социума требуется специальная работа по коррекции и развитию всех компонентов речевой, познавательной и коммуникативной деятельности. Это послужило основанием для разработки содержания экспериментальной работы на формирующем этапе. Полученные данные указывают на необходимость проведения коррекционного обучения, что будет способствовать полноценному формированию личности, успешной социализации ребенка, эффективной подготовке к школьному обучению.

2.2. Организация и проведение формирующего эксперимента по развитию общения дошкольников в сюжетно-ролевых играх

Цель формирующего этапа исследования: повышение уровня общения у старших дошкольников с ОНР с помощью сюжетно-ролевых игр.

Задачи формирующего этапа:

1. Формирование умения вступать в контакт у детей дошкольного возраста с ОНР.

2. Повышение активности и инициативности в общении со взрослыми и сверстниками.

3. Формирование навыков реагирования на поведение партнера по общению.

4. Повышение речевой активности детей в общении.

5. Формирование навыков использования различных средств общения.

Проведение сюжетно-ролевых игр осуществлялось как в первой, так и во второй половине дня в зависимости от сетки занятий в данной группе.

Для повышения уровня сформированности навыков общения была выбрана игровая деятельность в качестве основной среды и средства социального взаимодействия, поскольку корреляционный анализ достоверно показал ее взаимосвязь с развитием речеязыковых, коммуникативных и социальных критериев. В качестве педагогических условий, оптимизирующих реализацию модели, были определены:

- Использование адекватных возрасту игровых форм активности в соответствии с общеобразовательными и коррекционными программами воспитания и обучения детей дошкольного возраста с ОНР.

- Сочетание индивидуальных и коллективных форм организации игровой деятельности при ведущей организаторской роли разных специалистов: педагога-воспитателя, психолога, музыкального руководителя, физкультурного работника.

- Соответствующий задачам коррекционно-развивающего воздействия подбор тематики игр.

- Использование взаимодополняющих, разноконтекстных ролей, разнообразных ролевых позиций.

- Организация совместных игр в разновозрастных объединениях.

- Обучение навыкам ведения диалога в стандартных и нестандартных игровых ситуациях.

- Использование невербальных средств коммуникации в случае затрудненного применения вербальных средств.

Реализация программы осуществлялась поэтапно. Всего нами было выделено три этапа работы (подготовительный, основной, заключительный) и составлен перспективный план сюжетно-ролевых игр по развитию навыков общения у дошкольников с ОНР.

За основу в работе была взята «Программа воспитания и обучения в детском саду» под редакцией М.А. Васильевой.

Перед организацией сюжетно-ролевых игр проводилась предварительная работа. Содержание предварительной работы:

- Чтение художественной литературы, в которой описывается типичная ситуация, содержащая в себе моральный смысл, с последующим обсуждением описанных в них поступков;

- Рассматривание иллюстраций, отражающих разнообразные ситуации из жизни детей, на которых ребенок испытывает тревогу, боль, огорчение, обиду;

Игры-упражнения, в которых детям предлагается решение ситуаций, содержащих в себе моральный смысл.

На формирующем этапе исследования были использованы следующие сюжетно-ролевые игры для детей:

бытовые («Дом», «Семья», «Дочки-матери», «Праздник», «День рожденья»);

производственные и общественные («Школа», «Магазин», «Почта», «Салон красоты», «Библиотека», «Больница», «Автобус», «Поезд», «Полиция», «Пожарная бригада», «Стройка», «Армия»);

героико-патриотические («Герои войны», «Полёт в космос»);

литературные (по сюжетам известных детям литературных произведений, мультфильмов, телепрограмм);

режиссёрские (игры, в которых ребёнок сам озвучивает кукол и выполняет за них действия).

В качестве примера рассмотрим проведенную сюжетно-ролевую игру «День рождения в кафе «Золотой ключик» (Приложение 3).

Благодаря такой подготовке дети учатся применять полученные навыки общения в игровых и жизненных ситуациях. Для того, чтобы сюжетно-ролевая игра принесла максимальную пользу в воспитании гуманных отношений у детей, сюжеты игр были направлены таким образом, чтобы они развивали у детей способности понимать состояние, настроение другого человека, формировать способы эмоционального содействия, оказывать

помощь, сочувствовать.

Для формирования позитивных межличностных отношений наиболее благоприятны были такие игры, в которых гуманные проявления входят в ролевые предписания: «Салон красоты» с появлением новых ролей: мастер маникюра, визажист, стилист, косметолог. «Поликлиника», «Ветеринарная лечебница», «Супермаркет», игры, сюжет которых требует от детей умения действовать сообща, вместе принимать решения, находить выход их ситуаций: «Землетрясение», «Спасатели» и др.

При организации таких игр также важно было учитывать особенности современной социальной жизни детей. С каждым годом появляется всё больше новой техники (новые модели машин, бытовая). В нашей речи появляются новые слова: планшет, айфон; новые профессии: торговый представитель, менчендайзер, менеджер, полицейский, оператор, и др. В связи с этим речевые возможности детей возрастают, появляются новые сюжеты.

Разрабатывая темы игр нового поколения, задавали различные домашние задания. Например, нарисовать или сфотографировать, а также рассказать где и кем работают их родители; обновить костюмы к сюжетно-ролевым играм; изготовить или принести атрибуты (различные флаконы, бутылочки, наборы детской косметики).

Популярны среди детей игры по сюжетам литературных произведений, современных мультфильмов, комиксов: «Маша и медведь», «Фиксики», «Человек-паук», и др. Также популярны среди детей игры «Концерт», «Фабрика звёзд», «Голос», «Цирк», «Минута славы», «Ледовое шоу». Дети с удовольствием исполняют современные хиты, показывают различные номера.

Работая с детьми в группе, создавалась обстановку психологического комфорта и удовлетворения каждого ребёнка. В результате такой работы дети стали более активны, свободнее вступали во взаимодействия, подключаются к уже играющим сверстникам, уверенны и самостоятельны в

игре.

Основными формами работы в логопедической группе являлись подгрупповые и индивидуальные логопедические занятия. Развитие навыков общения как элемент коррекционной работы присутствовал на каждом занятии.

Задачей подгрупповых логопедических занятий, направленных на развитие общения являлось оказание помощи каждому ребенку в его адаптации с учетом новых условий сотрудничества со взрослыми, в освоении новых форм поведения и общения в коллективе сверстников, в формировании различных видов познания окружающей действительности, в усвоении нового материала не только через общение со взрослым, но и через опыт сверстников.

На подгрупповых занятиях ребенок имеет возможность наблюдать реакцию других детей на то или иное задание, способ его выполнения, общение детей друг с другом, слушать речевые высказывания других детей.

Задачами индивидуальных занятий с детьми были: закрепление пройденного материала с учетом индивидуальных особенностей ребенка; подготовка отдельных детей к предстоящей работе, чтобы они чувствовали себя увереннее на занятии; постепенное подведение детей к новым формам работы.

Взаимосвязь между подгрупповыми и индивидуальными логопедическими занятиями, направленными на развитие навыков общения дошкольников с ОНР, способствует комплексному воздействию на речевое развитие, активизации общения, развитию положительных личностных качеств детей, обогащению последних знаниями.

Постоянное расширение знаний детей об окружающей жизни, обогащение их впечатлений - одно из важнейших условий развития сюжетно-ролевой игры. Косвенное руководство игрой осуществлялось путём обогащения знаний детей об окружающей жизни, обновления игровых материалов, то есть без непосредственного вмешательства в игру. Это

сохраняло самостоятельность детей в процессе игры и вместе с тем вызывало интерес к новой теме игры, обогащало содержание уже бытующей. К прямым приёмам руководства относятся ролевое участие взрослого в игре, участие в сговоре детей, разъяснение, помощь, совет по ходу игры, предложение новой темы игры. Они давали возможность целенаправленно влиять на содержание игры, взаимоотношения детей в игре, поведение играющих. Основное условие использования этих приёмов - сохранение и развитие самостоятельности детей в игре. Развитие самостоятельной игры детей происходило быстрее, если логопед целенаправленно руководил ею, формируя специфические игровые умения на протяжении всего дошкольного детства.

Развитие сюжетно-ролевой игры проходило по этапам. На первом этапе делали акцент на игровом действии с игрушками и предметами-заместителями, создавал ситуации, которые стимулировали бы ребёнка к осуществлению действий с предметом. На втором этапе формировали у детей умение принимать роль, развёртывать ролевое взаимодействие, переходить от одной роли к другой. На третьем этапе педагог совместно с детьми разворачивал своеобразную игру-придумывание, протекающую в речевом плане, а дети придумывали разнообразные сюжеты игр, согласовывали игровые замыслы друг с другом. Особенность процесса формирования игровых умений заключалось в том, что взрослый выступал в роли равного партнёра, занимал позицию ребёнка и играл вместе с ним, сохраняя естественность игры. Игра, как и любая деятельность, имели свою структуру:

Выбор игры. Логопеду необходимо изучать интересы детей, их любимые игры, а также использовать темы игр, отражающих общественные события и явления, окружающую бытовую жизнь людей.

План игры. Необходимо стремиться к максимальному насыщению игры интересным содержанием, способным увлечь ребёнка, и определить предполагаемые роли и средства игровой организации.

Ознакомление детей с планом игры и совместная его доработка. Педагог

должен привлекать детей к обсуждению плана игры, к разработке содержания ролевых действий.

Создание воображаемой ситуации. Дети старшего возраста нуждаются в оснащении игры предметами, более близкими по их значению к реальным, «жизненным».

Распределение ролей. Необходимо стремиться удовлетворить игровые потребности детей, предложить желаемую роль, установить очерёдность разыгрывания ролей разной степени активности, искать возможности для утверждения положения ребёнка в коллективе через игровую роль.

Начало игры. Логопеду необходимо создать интересную игровую ситуацию. Для этого можно использовались некоторые методические приёмы. Например, подготовить группу детей к разыгрыванию игрового эпизода, в начале игры распределить главные роли между активными детьми с хорошо развитым творческим воображением.

Сохранение игровой ситуации. В развёрнутой сюжетно-ролевой игре игровой сюжет естественно и непринуждённо развивают сами играющие дети. Логопед помогает этому с помощью некоторых приёмов: в общении с детьми употребляет условную игровую терминологию, старается обыграть любое дело детского коллектива, все меры педагогического воздействия осуществляет в игровом ключе, не разрушая воображаемой ситуации.

Завершение игры. Необходимо, чтобы окончание игры вызвало у детей острое эмоциональное состояние и желание сохранить в жизни коллектива всё лучшее, что принесла с собой игра.

Таким образом, планируя работу по руководству сюжетно-ролевыми играми детей, логопеду необходимо предусматривать обогащение содержания игры, расширение игрового опыта, а также разнообразить тематику игр. Реализация задач общения в ходе логопедических занятий предполагала формирование разнообразных и устойчивых мотивов общения, развитие у детей уверенности в себе, воспитание интереса к окружающим людям, формирование умения устанавливать взаимоотношения с

окружающими, развитие умения осознанно отбирать речевые и неречевые средства в различных ситуациях общения, развитие активности, самостоятельность в процессе общения, формирование эмоциональной сферы и личности ребенка.

В процесс логопедического воздействия вводились приемы саморегуляции, формировались умения владеть выразительными движениями (мимикой, жестами, пантомимикой). Эти приемы корректировали признаки слабой адаптации детей старшего дошкольного возраста с ОНР к окружающему миру: нарушение в общении, замкнутость, обособленность; побуждали к речевой активности детей; являлись условием психологического комфорта, благополучия ребенка в общении с другими детьми и взрослыми; служили стимулом для активизации навыков общения в целом и способствовали предупреждению возможных причин эмоционально-личностных проблем в будущем.

На коррекционных занятиях использовался речевой материал с учетом проблемного обучения, который подбирался для активизации навыков общения: игровые задания; проблемные ситуации, стимулирующие речевое общение между детьми; инициативные высказывания; вопросы; рассказы из личного опыта; непроизвольная ситуативная речь; использование невербальных средств общения.

Игры старших дошкольников отличаются сложным содержанием, использованием средств отображения реальной жизни, а также их организацией, поэтому старались применять те же требования, что и к играм детей с нормальным развитием.

Освоенные в совместной с взрослым игре умения комбинировали сюжетные события, обогащали игру детей. Полученный в игре с взрослым опыт придумывания сюжетов, событий, объединяющих разно текстовые роли, помогал детям более успешно проигрывать игру самостоятельно.

Игра является самостоятельной деятельностью дошкольника. Именно в сюжетно-ролевой игре дети начинали чувствовать себя членами своего

маленького общества, учились действовать согласованно с друзьями, на практике усваивают нормы поведения.

Богатые по содержанию, увлекательные игры влияют не только на игровые, но и на реальные взаимоотношения детей. Содержание игр требовало проявления дружеских чувств, внимания к окружающим.

На занятиях с использованием компьютеров дошкольники не только получали первые навыки работы с компьютером; в результате занятий у них развивалось теоретическое мышление.

На формирующем этапе исследования использовались компьютерные режиссерские игры. Разработчиками сделана попытка перенесения режиссерской игры с куклами и предметами-заместителями на экран компьютера. Например, ребенку задана ситуация, где изображена некая окружающая среда (например, морской пейзаж) и где могут действовать герои (дети могут передвигать по экрану фигурки). При этом у ребенка есть возможность изменять как саму среду, так и героев игры. Кроме того, на экран выведены неопределенные объекты - возможные предметы-заместители, которые могут приобретать в игре различное функциональное и смысловое значение. Таким образом, была создана условная ситуация, в которой присутствовали предметы-заместители, с которыми ребенку предлагалось осуществлять собственно игровые действия в соответствии с определенным сюжетом. Все действия ребенка фиксировались в виде мультфильма, который можно было потом воспроизвести, что приближало эту игру к творческим продуктивным видам деятельности.

Отличительной чертой формирующего этапа являлось переключение детей с режиссерской игры на компьютере на сюжетно-ролевую игру в игровом зале.

Вся игра (сюжет, роли, действия) происходила в речи, внешней или внутренней, а в ходе виртуальной игры внешние предметные действия с ее развитием становятся все более свернутыми. На данном этапе было важно, чтобы ребенок мог осуществлять постоянный переход на разные ролевые

позиции, вести диалог между «Я» и «Я-за-куклу». Для многих детей это оказывалось недоступным. Именно отсутствие необходимости в реальной игре объяснять кукле (фигуре героя сюжета), как она должна двигаться, возможность «прямого вмешательства рук» делало куклу более «живой», чем даже при анимированном ее изображении на экране. Кукла в реальной игре лучше «понимала» потому, что понимала умом ребенка, который прямо действовал за нее, а не переводил свой замысел на язык компьютера. Расширение области применения современных компьютерных средств на ступени дошкольного образования позволило разнообразить деятельность педагогов и повысить эффективность педагогического воздействия на развитие общения у дошкольников с ОНР.

Таким образом, на формирующем этапе исследования успешность сюжетно-ролевой игры зависела от организационной деятельности педагога. Сюжетно-ролевая игра была успешной только в том случае, если педагог организовывал и осуществлял игровую деятельность детей последовательно и систематически, а не от случая, к случаю.

Умение педагога наблюдать педагога за детьми давало материал для раздумий, умения понимать их игровые замыслы и переживания, исходя из этого, планировать игровую деятельность с дошкольниками.

Организуя сюжетно-ролевую игру с детьми, были активно использованы методы и приёмы обучения детей игровым действиям, игровой цепочкой, согласно выбранной роли или игровому сюжету. Влияние педагога на выбор игры, игровые действия заключалось в том, что он поддерживал интерес к игре, развивал инициативы детей, приучая их задумываться над темой игры, самостоятельно выбирать наиболее интересную. Успешное осуществления игровой деятельности становилось возможно под руководством педагога, который способен сделать сюжетно-ролевую игру увлекательным процессом.

Рекомендации логопедам по проведению сюжетно-ролевых игр для выработки навыков общения:

- Необходимо не занимать время, отведенное под игры другими видами деятельности.

- Обязательно игровая среда должна соответствовать возрастным особенностям. Должны учитываться и уровень развития детей, и игровая среда должна быть динамичной.

- Атрибуты к играм должны быть доступны детям, чтобы они могли создавать игровую среду и самостоятельно.

- Прямое участие логопеда в игре - один из эффективных приемов руководства играми.

- Как можно чаще логопед должен ставить ребенка в позицию «взрослого» - это способствует развитию самостоятельности у детей, умению общаться.

Таким образом, в сюжетно - ролевой игре происходит общение детей, поэтому её педагогическая ценность зависит от того, во что и как играют дети, каково содержание сюжетно-ролевых игр. Программа коррекции предусматривала внедрение сюжетно-ролевых игр в учебный процесс, а конкретно организацию ролевых игр на логопедических занятиях. Организация ролевых игр логопедом строилась на единых задачах и при соблюдении единых условий организации.

2.3. Проверка эффективности проделанной работы при сравнении результатов констатирующего и контрольного этапов эксперимента

Целью контрольного эксперимента является выявление результатов проведенной коррекционной работы по развитию коммуникативных умений детей дошкольного возраста с ОНР. Экспериментальным материалом на контрольном этапе исследования стали те же задания, которые были использованы на этапе констатирующего эксперимента. В таблице 2 представлены результаты проведенной работы.

На первом этапе контрольного эксперимента для выявления уровня

сформированности навыков общения у дошкольников недоразвитием речи повторно были использованы диагностические задания из пособия под редакцией О.В. Дыбиной. Качественный и количественный анализ результатов диагностических методик помог выявить уровень развития общения у каждого ребенка, принявшего участие в исследовании. Показатели уровня сформированности навыков общения у детей старшего дошкольного возраста с ОНР на контрольном этапе исследования представлены в таблице 3.

Таблица 3

Уровень сформированности навыков общения детей старшего дошкольного возраста с ОНР на контрольном этапе исследования по методике О.В. Дыбиной

Имя ребенка	Информационно-коммуникативные умения	Деятельностно-поведенческий аспект общения	Эмоциональный аспект общения	Ориентирование во внешних условиях общения	Возможности невербального общения	Показатель	Уровень
1. Игорь Т.	2 балла	3 балла	2 балла	2 балла	3 балла	12 баллов	Средний уровень
2. Катя Ч.	2 балла	3 балла	3 балла	2 балла	2 балла	12 баллов	Средний уровень
3. Аня Б.	3 балла	2 балла	2 балла	3 балла	3 балла	13 баллов	Средний уровень
4. Маша А.	2 балла	2 балла	2 балла	4 балла	3 балл	13 баллов	Средний уровень
5. Данил Е.	3 балла	2 балла	4 балла	3 балла	2 балл	14 баллов	Средний уровень
6. Костя Н.	4 балла	3 балла	3 балла	3 балла	4 балла	17 баллов	Относительно высокий
7. Нина О.	4 балла	3 балла	3 балла	3 балла	3 балла	16 баллов	Относительно высокий
8. Оля У.	2 балла	3 баллов	3 балла	3 балла	4 балла	14 баллов	Средний уровень
9. Матвей Е.	3 балла	4 балла	3 балла	4 балла	4 балла	18 баллов	Относительно высокий
10. Жанна Т.	3 балла	3 балла	4 балла	4 балла	2 балла	16 баллов	Относительно высокий
11.Соня У.	2 балла	2 балла	2 балла	3 балла	2 балла	11 баллов	Средний уровень
12.Кира М.	4 балла	4 балла	4 балла	4 балла	4 балла	20 баллов	Высокий уровень

В результате проведенной на первом этапе контрольного эксперимента диагностики по методике О.В. Дыбиной были получены следующие результаты: дети, принявшие участие в экспериментальном исследовании, на контрольном этапе исследования показали следующие результаты сформированности навыков общения: средний результат показали 7 детей - 58,3% - Игорь Т., Катя Ч., Аня Б., Маша А., Данил Е., Оля У., Соня У. Относительно высокий результат развития уровня сформированности навыков общения показали 4 детей (33,3%) - Костя М., Нина О., Матвей Е., Жанна Т. Высокий уровень показал 1 ребенок (8,3%) - Кира М. Сравнительные результаты констатирующего и контрольного этапов исследования по методике О.В. Дыбиной представлены на рисунке 3.

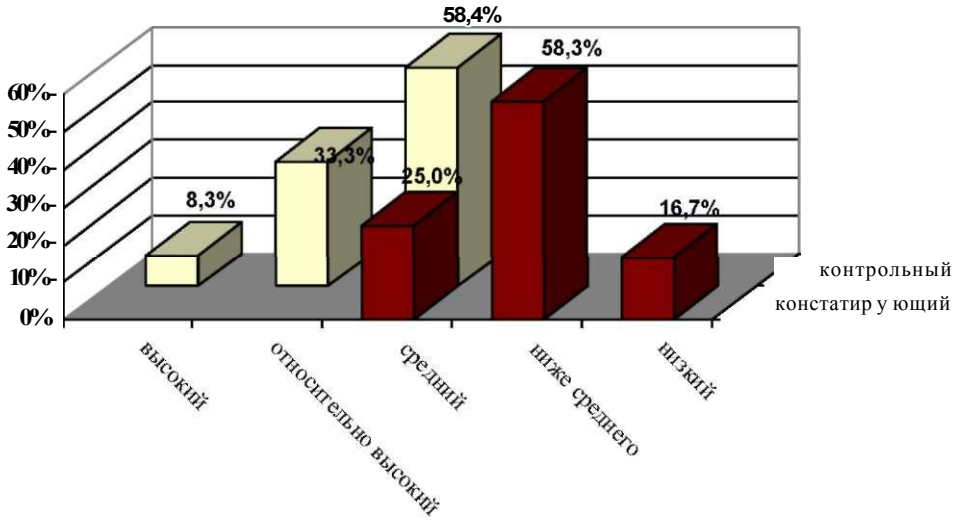

Рисунок 3. Сравнительные результаты уровня сформированности навыков общения детей старшего дошкольного возраста с ОНР на констатирующем и контрольном этапе исследования по методике О.В. Дыбиной.

Экспериментальные данные контрольного этапа исследования свидетельствуют, что дети после проведенной работы легко шли на контакт, в большем, чем на констатирующем этапе, объёме владеют речевыми оборотами

для установления контакта и умением отвечать на вопросы. Тон общения у большинства детей доброжелательный, спокойный. Анализ стиля общения показал, что дети недостаточно внимательно относятся к речи собеседника. Дети охотно вступали в беседу с взрослым, быстро реагировали на реплики собеседника могли уже поддерживать беседу, реже отвлекались.

В результате проведенной диагностики на контрольном этапе исследования получены следующие данные: у большинства детей, принявших участие в экспериментальном исследовании, показатели сформированности навыков общения значительно улучшились в результате проведенной коррекционной работы: большинство детей, принявших участие в исследовании, повысили показатели уровня развития навыков общения в среднем на 3-8 баллов. Самые высокие показатели отмечены у Киры М. (20 баллов) - показатель уровня сформированности навыков общения также значительно вырос. Результативность обучения старших дошкольников с ОНР обеспечивается следующим:

- Коммуникативно-деятельностным подходом к обучению, реализация которого наиболее полно может быть осуществлена в соответствии с принципами сознательной и активной, а также практической и коррекционной направленности обучения путем целенаправленной организации на занятиях речевого общения детей;

- Разнообразием методических приемов обучения, основными из которых являлись сюжетно-ролевые игры, что создает условия для переноса формируемых знаний и умений в условиях общения;

- Комплексным характером коррекционно-педагогического воздействия, включающего три взаимосвязанных направления: формирование общих коммуникативных умений, обучение речевому этикету, развитие эмоциональной сферы дошкольников с речевой патологией;

- Поэтапностью коррекционно-педагогического воздействия, предполагающего постепенное усложнение содержания и приемов обучения с опорой на имеющиеся у дошкольников представления;

- Единством требований к речевому поведению детей со стороны педагогического коллектива и родителей.

Полученные результаты позволяют сделать следующее предположение. Социальная позиция ребенка в группе сверстников во многом связана с уровнем развития его игровых навыков и потребности в общении. Высокая потребность в общении побуждает ребенка к установлению большего числа социальных контактов, а высокий уровень игровых навыков делает ребенка привлекательным партнером для игры, как ведущей деятельности в дошкольном возрасте. Мотивированность и потребность в общении также являются стимулом к совершенствованию игровых навыков. В свою очередь, их развитие основано на оптимизации инициативности, возможностей использования вербальных и невербальных средств общения, в частности, диалогической речи как основного средства речевого взаимодействия в игре. В тоже время, в структуре коммуникативных умений у дошкольников с ОНР сохраняются недостатки. Отмечается малая инициативность в установлении деловых игровых контактов дошкольников. Сохраняется необходимость присутствия и участия взрослого, регулирующего разногласия между детьми, направляющего их совместную деятельность; необходимость напоминания дошкольникам правил речевого общения (речевой этикет, ролевое поведение в игре, соблюдение очередности). Полученные результаты позволяют обозначить перспективу дальнейшей работы по развитию навыков общения у дошкольников с ОНР.

На втором этапе контрольного исследования для выявления уровня развития речевого общения была проведена диагностическая работа по методике Г. А. Волковой. Целью данного этапа является выявление результатов динамики в обогащении словаря у детей дошкольного возраста. Экспериментальным материалом на контрольном этапе исследования стали те же задания, которые были использованы на этапе констатирующего эксперимента. Полученные результаты представлены в таблице 4.

Таблица 4

Результаты диагностики уровня развития речевого общения на контрольном этапе исследования по методике Г. А. Волковой

Имя ребенка	1 задача	2 задача	3 задача	4 задача	5 задача	6 задача	Общий балл	Уровень
1. Игорь Т.	2б	2б	2б	2б	2б	2б	12 б	средний
2. Катя Ч.	3б	3б	3б	3б	2б	2б	16 б	высокий
3. Аня Б.	2б	2б	3б	2б	3б	2 б	14 б	средний
4. Маша А.	2б	2б	2б	2б	2б	2б	11 б	средний
5. Данил Е.	2б	2б	2б	2б	1б	3б	12 б	средний
6. Костя Н.	2б	2б	2б	2б	2б	2б	12 б	Средний
7. Нина О.	3б	2б	3б	2б	2б	3б	15б	высокий
8. Оля У.	2б	2б	2б	2б	1б	2б	11б	средний
9.Матвей Е.	2б	1б	2б	1б	2б	2б	10б	средний
10 Жанна Т.	2 б	2б	2б	1б	2 б	2б	11 б	Средний
11. Соня У.	2б	2б	2б	2б	2б	2б	12б	средний
12. Кира М.	3 б	3 б	3 б	3 б	2б	3б	17 б	высокий

В результате проведенной диагностики уровня развития речевого общения на контрольном этапе исследования по методике Г. А. Волковой выявлено, что средний уровень понимания конкретных существительных, обозначающих конкретные понятия, предметы; понимание и употребление в своей речи обобщающих понятий продемонстрировали 9 детей (75%), у остальных детей 3 человека - 25%- выявлен высокий уровень.

Анализ результатов контрольного эксперимента показал положительную динамику развития навыков общения у детей дошкольного возраста с ОНР в результате проведенной работы. У всех детей отмечены положительные результаты обогащения словаря и коммуникативной компетенции благодаря систематическому использованию сюжетно-ролевых игр, заданий и упражнений в образовательной и самостоятельной деятельности, а также в режимных моментах и в самостоятельной деятельности детей. Сравнительные результаты констатирующего и контрольного этапов исследования представлены на рисунке 4.

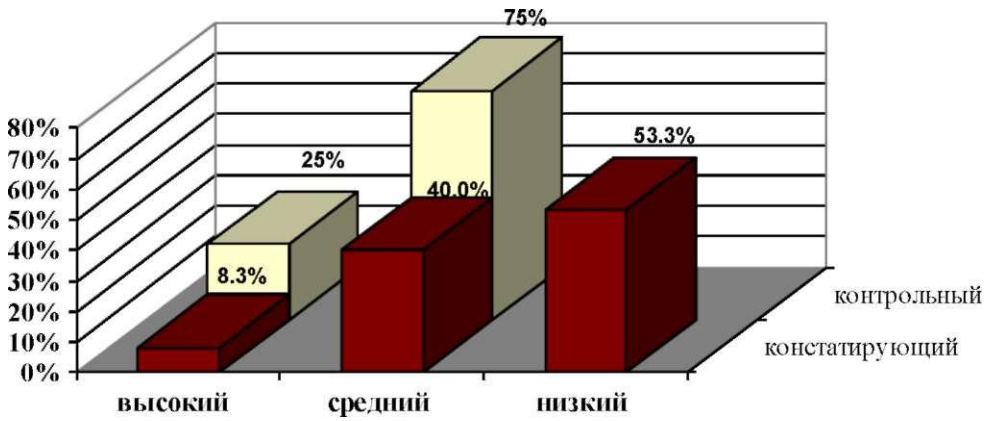

Рисунок 4. Сравнительные результаты уровня развития речевого общения на констатирующем и контрольном этапах исследования по

методике Г. А. Волковой.

В ходе проведенной работы можно отметить, что у дошкольников значительно повысились показатели речевого общения в результате проведенной работы. Дошкольники в самостоятельной деятельности стали больше использовать прилагательных, глаголов, научились классифицировать некоторые группы предметов, реже испытывают затруднения в подборе обобщающих понятий. Дети называют и группируют предметы по их назначению, по их описанию. Необходимо продолжение работы по развитию речи и речевого над обогащением словаря дошкольников, поэтому предстоит дальнейшая работа по обогащению словаря детей дошкольного возраста. Главная задача детского сада научить детей осмысленно говорить, обогатить их речь, развить представления об окружающем мире, выработать у них умение владеть устными нормами языка в пределах, доступных для их возраста. От реализации этих задач во многом зависит последующее обучение детей в начальной школе. Логопеду требуется тщательное продумывание моделирования коррекционно-педагогической работы совместно с родителями и педагогическим коллективом дошкольного учреждения. В дальнейшем вырабатываются стратегия и тактика организации собственной деятельности и определение наиболее действенных форм и содержания работы с дошкольниками, а также средств формирования коррекционной направленности педагогической деятельности специалистов дошкольных учреждений и родителей. Обновление системы дошкольного образования, обусловленное введением Федерального Государственного Образовательного стандарта, позволяет оптимизировать процесс развития навыков речевого общения у дошкольников.

Анализ показателей экспериментального обучения подтвердил результативность методики, применение которой обеспечило существенную

динамику у старших дошкольников с ОНР в овладении навыками речевого общения. Реализация методики зафиксирована в количественных и качественных изменении уровня навыков общения дошкольников с ОНР: повышение интереса к социальным сторонам жизни (активно вступали и поддерживали контакт, инициировали общение, принимали социальную роль, пользовались речевыми и этикетными формулами в соответствии с условиями коммуникации); изменение объема и содержания диалоговой речи, более точный отбор речевых средств. Повысилось стремление к взаимодействию в среде сверстников, появились умения игрового сотрудничества; нормально говорящие дети также стали более внимательны к сверстникам. Анализ результатов контрольного эксперимента показал, что в экспериментальной группе после серии проведённых занятий, направленных на развитие навыков общения с использованием сюжетно-ролевых игр улучшились показатели. Коррекционно-педагогическая работа по развитию навыков речевого общения у дошкольников с ОНР с использованием сюжетно-ролевых игр будет эффективной, если:

- систематически использовать сюжетно-ролевые игры в соответствии с возрастом и уровнем развития речи дошкольников с ОНР;

- в процессе проведения сюжетно-ролевых игр создавать проблемные ситуации, способствующие развитию навыков общения у дошкольников с ОНР;

- разработать совместный план коррекционно-педагогической работы с воспитателем по развитию навыков общения у дошкольников с ОНР.

Таким образом, в условиях образовательной интеграции представляется необходимым проведение специальной работы по формированию навыков речевого общения, позволяющих ребенку с ОНР стать участником социальной коммуникации независимо от объема языковых средств, овладеть техникой речевого общения. Построение дидактической системы должно базироваться на стратегии взаимосвязанного речевого и

развития ребенка старшего дошкольного возраста, на включении его в систему социальных отношений в естественной детской среде.

Выводы по главе 2

Социальная позиция ребенка в группе сверстников во многом связана с уровнем развития его игровых навыков и потребности в общении. Высокая потребность в общении побуждает ребенка к установлению большего числа социальных контактов, а высокий уровень игровых навыков делает ребенка привлекательным партнером для игры, как ведущей деятельности в дошкольном возрасте. Мотивированность и потребность в общении также являются стимулом к совершенствованию игровых навыков.

В свою очередь, их развитие основано на оптимизации инициативности, возможностей использования вербальных и невербальных средств общения, в частности, диалогической речи как основного средства речевого взаимодействия в игре.

Педагогическая ценность сюжетно-ролевой игры зависит от того, во что и как играют дети, каково содержание сюжетно-ролевых игр. Программа коррекции на этапе экспериментального исследования предусматривала внедрение сюжетно-ролевых игр в учебный процесс, организацию ролевых игр на логопедических занятиях.

В ходе проведенной работы у дошкольников значительно повысились показатели речевого общения. Необходимо продолжение работы по развитию речи и речевого над обогащением словаря дошкольников, поэтому предстоит дальнейшая работа по обогащению словаря детей дошкольного возраста.

Логопеду требуется тщательное продумывание моделирования коррекционно-педагогической работы совместно с родителями и педагогическим коллективом дошкольного учреждения. В дальнейшем вырабатываются стратегия и тактика организации собственной деятельности и определение наиболее действенных форм и адекватного содержания

работы с дошкольниками, а также средств формирования коррекционной направленности педагогической деятельности специалистов дошкольных учреждений и родителей. Обновление системы дошкольного образования, обусловленное введением Федерального Государственного Образовательного стандарта, позволяет оптимизировать процесс развития навыков речевого общения у дошкольников.

Заключение

В результате проведенного исследования особенностей развития общения старших дошкольников с общим недоразвитием речи в сюжетно-ролевых играх было выявлено следующее: ведущим видом деятельности в старшем дошкольном возрасте ребенка является сюжетно-ролевая игра. Сюжетно-ролевые игры особенно важны для детского развития. Они прививают творческие, коммуникативные навыки, дают возможность примерять на себя разные роли, помогают вырасти детям самостоятельными личностями, готовыми к преодолению любых жизненных ситуаций. В сюжетно-ролевой игре у детей дошкольного возраста формируются и развиваются навыки взаимоотношений.

В работе по развитию общения старших дошкольников с общим недоразвитием речи большую роль играет работа с родителями дошкольников. Родители наряду с логопедами должны придерживаться единой методической базы. В рамках консультаций, собраний, информационных блоков, индивидуальных бесед, анкетирования, домашних заданий, посещения семей, логопеды знакомят родителей с задачами, методами и приемами работы по обогащению коммуникативного опыта у детей с речевыми нарушениями, предлагают различные формы сотрудничества, обмен опытом.

Профессиональное общение логопеда - это система сложных коммуникативных взаимодействий, направленных на эффективное решение логопедических задач, реализуемых с помощью различных коммуникативных средств, действующих в рамках существующих норм педагогической этики. Логопед должен уметь анализировать речевую ситуацию и прогнозировать речевое поведение участников общения, оформлять высказывание в соответствии с поставленной целью,

ориентироваться в способах диалогического общения с учетом норм речевого этикета, использовать средства невербального общения в речевой ситуации для достижения положительного результата, корректировать собственно речевое поведение в зависимости от ситуации общения, проводить самоанализ речевой деятельности.

Организация и содержание логопедического эксперимента по выявлению и развитию общения старших дошкольников при общем недоразвитии речи в сюжетно-ролевых играх обеспечивается с помощью:

- Коммуникативно-деятельностного подхода к обучению, реализация которого наиболее полно может быть осуществлена в соответствии с принципами сознательной и активной, а также практической и коррекционной направленности обучения путем целенаправленной организации на занятиях речевого общения детей;

- Разнообразия методических приемов обучения, основными из которых являлись сюжетно-ролевые игры, что создает условия для переноса формируемых знаний и умений в условиях общения;

- Комплексного характера коррекционно-педагогического воздействия, включающего три взаимосвязанных направления: формирование общих коммуникативных умений, обучение речевому этикету, развитие эмоциональной сферы дошкольников с речевой патологией;

- Поэтапности коррекционно-педагогического воздействия, предполагающего постепенное усложнение содержания и приемов обучения с опорой на имеющиеся у дошкольников представления;

- Единства требований к речевому поведению детей со стороны педагогического коллектива и родителей.

Реализация проведенного исследования позволила выявить изменения уровня навыков общения дошкольников с общим недоразвитием речи: повышение интереса к социальным сторонам жизни, изменение объема и содержания диалоговой речи, более точный отбор речевых средств,

повышение стремления к взаимодействию в среде сверстников, появление умения игрового сотрудничества.

Результативность коррекционно-логопедической работы по развитию навыков речевого общения у дошкольников с общим недоразвитием речи с использованием сюжетно-ролевых игр может быть достигнута при соблюдении следующих условий:

- систематическое использование сюжетно-ролевых игр в соответствии с возрастом и уровнем развития речи дошкольников с ОНР;

- создание проблемной ситуации в процессе проведения сюжетно-ролевых игр, способствующей развитию навыков общения у дошкольников с ОНР;

- разработка совместного плана коррекционно-педагогической работы с воспитателем по развитию навыков общения у дошкольников с ОНР.

Таким образом, в условиях образовательной интеграции представляется необходимым проведение специальной работы по формированию навыков речевого общения, позволяющих ребенку с ОНР стать участником социальной коммуникации независимо от объема языковых средств, овладеть техникой речевого общения. Построение дидактической системы должно базироваться на стратегии взаимосвязанного речевого и социального развития ребенка старшего дошкольного возраста, на включении его в систему социальных отношений в естественной детской среде. Главной задачей педагогов на этапе дошкольного детства является обогащение речи дошкольников, развитие представления об окружающем мире, выработке умения владеть устными нормами языка. От реализации этих задач во многом зависит последующее обучение детей в начальной школе.

Список литературы

1. Алексеева, М.М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников / М. М. Алексеева, Б. И. Яшина. - Москва: Академия, 2014. - 400 с.

2. Азбука общения: развитие личности ребенка, навыков общения со взрослыми и сверстниками (для детей от 3 до 6 лет) / Л. М. Шипицына. - Санкт-Петербург: Детство-Пресс, 2013. - 384 с.

3. Альмухамедова, Э.Т. Влияние педагога на обогащение сюжетно-ролевой игры детей дошкольного возраста / Э.Т. Альмухамедова / В сборнике: Новые технологии в образовании Материалы XXI Международной научно-практической конференции. - Москва, 2015. - С. 66-69.

4. Арушанова, А.Г. Истоки диалога [5-7 лет]: Книга для воспитателей / А.Г. Арушанова, Н.В. Дурова, Р.А. Иванова, Е.С. Рычагова / Под ред. А.Г. Арушановой. - Москва: Мозаика-Синтез, 2005. - 216 с.

5. Баймагамбетова, И.А. Формирование диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста / И.А. Баймагамбетова // Интеллектуальный потенциал XXI века: ступени познания. - 2010. - № 1. - С. 105-111.

6. Боброва, Е.П. Взаимосвязь социального и речевого развития ребенка с ОНР / В сборнике: Ребенок с ограниченными возможностями здоровья в едином образовательном пространстве: специальное и инклюзивное образование. Составители: О.Г. Приходько, Е.В.Ушакова, А.А. Гусейнова и др. - Москва, 2014. С. 97-101.

7. Бычкова, С.С. Формирование умения общения со сверстниками у старших дошкольников / С.С. Бычкова . - Москва: Астрель, 2012. - 96 с.

8. Вильдяева, С.А. Формирование взаимоотношений детей в сюжетно-ролевой игре / В сборнике: Инновационная деятельность в

дошкольном образовании Материалы IX Международной научно-практической конференции / Под ред. Г.П. Новиковой. - 2016. - С. 357-360.

9. Волкова, Г. А. Методика психолого-логопедического обследования детей с нарушениями речи / Г.А. Волкова. - СПб.: Детство-пресс, 2013. - 144 с.

10. Воробьева, В. К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи / В. К. Воробьева. - Москва: Астрель, 2013. - 295 с.

11. Воспитание и обучение детей младшего дошкольного возраста: книга для воспитателя детского сада / Под ред. Г.Н. Годиной. - М.: Владос, 2013. - 158 с.

12. Гаркуша, Ю.Ф. Особенности общения детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / Ю.Ф. Гаркуша, В.В. Коржевина. - Москва: Московский социальный институт, 2011. - 294 с.

13. Гриншпун, Б.М. Развитие коммуникативных умений у дошкольников в процессе логопедической работы над связной речью / Б.М. Гриншпун, В.И. Селиверстов // Дефектология - 1988. - № 3. - С. 81-84.

14. Дыбина, О. В. Формирование коммуникативных умений у детей с общим недоразвитием речи посредством двигательно-коммуникативной среды / О. В. Дыбина // Теория и практика общественного развития. - 2015. - № 14. - С. 140-144.

15. Гайсина, Л.Т. Развитие личности дошкольника в сюжетно - ролевой игре / Л.Т. Гайсина, Т.И. Петрова / В сборнике: инновационного развития / Сборник статей международной научно-практической конференции. - Уфа, 2016. - С. 88-90.

16. Галева, Е.В. Педагогические условия развития диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста / Е.В. Галеева, Н.Н. Бартош // Балтийский гуманитарный журнал. - 2016. - Т. 5. - № 2. - С. 127-131.

17. Глазунова, К.Е. Формирование навыка связной диалогической

речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / К. Е. Глазунова, А.Ц. Габриелян / В сборнике: Материалы 65-й научно-практической конференции. Благовещенск, 2015. - С. 70-73.

18. Глотова, И.В. Диагностика состояния связной речи у дошкольников с речевыми нарушениями / И. В. Глотова // Известия Саратовского университета. Новая серия. Акмеология образования. Психология развития. 2010. - Т. 3. - № 2. - С. 74-80.

19. Глухов, В.П. Изучение особенностей формирования навыков связных высказываний у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / В. П. Глухов // Вестник Московского государственного гуманитарного университета им. М.А. Шолохова. - 2014. - № 1. - 2014. - С. 89-97.

20. Гончарова, В.А. Сюжетно-ролевая игра как ведущая деятельность дошкольника (из практики организации развивающей предметно-пространственной среды ДОО в соответствии с ФГОС ДО) / В.А. Гончарова // Инновационные технологии в науке и образовании. - 2016. - № 1-1.- С. 165-167.

21. Двуреченская, О.Н. Особенности коммуникативного развития старших дошкольников с общим недоразвитием речи / О.Н. Двуреченская, Е.Е. Дмитриева // Современные проблемы науки и образования. - 2015. - №2. - С. 683 - 686.

22. Дмитриева, Е.Е. Особенности коммуникативной компетентности у старших дошкольников с общим недоразвитием речи / Е.Е. Дмитриева, Я.И. Ветрова // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 1-1. С. 1592.

23. Дудукало, С.В. Игра - одно из основных коррекционных средств в логопедии / С.В. Дудукало // Педагогика и современность. - 2012. - № 2. - С. 166-171.

24. Евсеева, М. С. Развитие связной речи детей с общим

недоразвитием речи средствами мнемотехники / М. С. Евсеева // В сборнике: Проблемы школьного и дошкольного образования Материалы V регионального научно-практического семинара «Достижения науки и практики - в деятельность образовательных учреждений». - Глазов, 2014.

25. Елкина, Н.В. Психологические аспекты развития связной речи у детей дошкольного возраста / Н. В. Елкина // Ярославский педагогический вестник. 2009. - № 1 . - С. 142-147.

26. Емельянова С.Б. Формирование диалогической речи у детей с ОНР / С.Б. Емельянова // Конференциум АСОУ: сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций. - 2015. - № 1. - С. 496-503.

27. Жукова, Н. С. Преодоление общего недоразвития речи у детей / Н.С. Жукова. - Москва, 2012. - 342 с.

28. Звягина, С.А. Сюжетно-ролевая игра как средство формирования речи у детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи / С.А. Звягина, Т.С. Громыко / В сборнике: Актуальные проблемы коррекционной педагогики и специальной психологии материалы IX Международной научно-практической конференции. - 2015. - С. 68-69.

29. Иванова, Н.Н. Развитие связной речи детей с общим недоразвитием речи методом поэтапного формирования умственных действий / Н. Н. Иванова // Ярославский педагогический вестник. - 2013. - № 4. - Том II. - № 4 . С. 106-110.

30. Иванова, Н. Н. Формирование описательной связной речи у детей с системным недоразвитием речи / Н. Н. Иванова // Психологическая наука и образование www.psyedu.ru. - 2012. - № 1. - С. 260-270.

31. Иванова, Н.Н. Развитие связной речи детей с общим недоразвитием речи методом поэтапного формирования умственных действий / Н. Н. Иванова // Ярославский педагогический вестник. - 2013. - № 4. - Том II. - № 4. С. 106-110.

32. Июдина, Л.В. Особенности развития коммуникативной деятельности детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III- IV уровней / Л.В. Июдина // Вестник Череповецкого государственного университета. - 2011. - Т. 1. - № 2-29. - С. 115-119.

33. Карацуба Т.С. Проблема развития сюжетно-ролевой игры современного дошкольника / Т.С. Карацуба // В сборнике: Инновации в дошкольном и начальном образовании материалы всероссийской научно-практической конференции с международным участием. - Москва, 2015. - С. 21-23.

34. Киракосян, А.А. Критерии исследования словарного запаса у дошкольников с общим недоразвитием связной речи / А. А. Киракосян // Проблемы современной науки. - 2015. - № 18. - С. 69-72.

35. Ковригина, Л.В. Проблемы диагностики нарушений связной речи у детей с общим недоразвитием речи на современном этапе развития логопедии / Л.В. Ковригина, А.А. Крупина // Концепт. - 2016. - № 6. - С. 23¬29.

36. Корнякова, Е.А. Связная речь как средство самовыражения младших дошкольников / Е. А. Корнякова //В сборнике: Самопознание и самопроектирование как условия самореализации личности сборник научных трудов по материалам Международного форума. - Екатеринбург, 2012. С. 76¬81.

37. Коротовских, Т.В. Особенности диалогической речи у дошкольников с общим недоразвитием речи / Т.В. Коротовских // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии. - 2015. - № 48. - С. 70¬75.

38. Краснощекова, Н.В. Сюжетно-ролевые игры для детей дошкольного возраста / Н.В. Краснощекова. - Ростов-на-Дону: Феникс, 2012.

39. Кривощапова, Л. О. Пути формирования навыков связной речи у детей с общим недоразвитием речи / Л. О. Кривощапова // Психолого-педагогический журнал Гаудеамус. - 2006. - Т. 2. - № 10. - С. 124-131.

40. Кустов, Ю.А. Место онтогенеза в исследовании филогенеза культуры общения / Ю.А. Кустов, С.В. Дрокина / В сборнике: Компетентностно-ориентированный подход в образовании детей. - Тольятти, 2010. - С. 131-137.

41. Ларских, З.П. Комплексное использование виртуальных и реальных сюжетно-ролевых игр как одно из условий развития мышления старших дошкольников / З.П. Ларских // Вестник Брянского государственного университета. - 2014. - № 1. - С. 179-183.

42. Леханова, О.Л. Диагностическая программа исследования нарушений общения у детей старшего дошкольного возраста с ОНР / О.Л. Леханова, О.С. Нетужилова / В сборнике: Череповецкие научные чтения. - 2013 Материалы Всероссийской научно-практической конференции. Ответственный редактор Н.П. Павлова. - 2014. - С. 106-108.

43. Леусова, С.А. Сюжетно-ролевая игра как условие преодоления неприспособленности дошкольников к окружающему миру / С.А. Леусова, Л. И. Надежкина, С.Н. Подковырова // Педагогический опыт: теория, методика, практика.- 2016. - *№1*. - С. 317-319.

44. Лисина, М.И. Проблемы онтогенеза и общения / М.И. Лисина. - Москва: Педагогика, 2014. - 250 с.

45. Лисина, М.И. Формирование личности ребенка в общении / М.И. Лисина. - Санкт-Петербург: Питер, 2013. - 276 с.

46. Лопатина, Л.Л. Развитие коммуникативной компетентности участников педагогического процесса в логопедической группе детей с ОНР/ Л.Л. Лопатина // Труды Братского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. - 2015. - Т. 1. - С. 133-135.

47. Мешалкина, А.А. Развитие коммуникативной деятельности у дошкольников с общим недоразвитием речи / А.А. Мешалкина // Детский сад от А до Я. - 2011. - № 4 . - С. 79-102.

48. Муталлапова, Е.Г. Трудности межличностного общения у детей дошкольного возраста с ОНР / Е.Г. Муталлапова // Актуальные направления научных исследований: от теории к практике. - 2016. - № 1. - С. 143-144.

49. Натырова, З.С. Социально-личностное развитие детей дошкольного возраста через сюжетно-ролевую игру / З.С. Натырова, М.В. Емикова / В сборнике: Актуальные вопросы современной науки Материалы XXIV Международной научно-практической конференции. Научный редактор: И.А. Рудакова. 2014. С. 48-51.

50. Нищева, Н.В. Система коррекционной работы в логопедической группе для детей с общим недоразвитием речи / Н.В. Нищева. - Санкт-Петербург: Детство-пресс, 2013.

51. Обухова, Л.Ф. Возрастная психология / Л.Ф. Обухова. - Москва: Владос, 2013. - 243 с.

52. Панина, С.Ю. Общение дошкольника через сюжетно-ролевые игры / С.Ю. Панина, Т.А. Бабалова, С.В. Долгова // Педагогическое мастерство и педагогические технологии. - 2015. - Т. 2. - № 4. - С. 124-126.

53. Полянская, И.В. Использование социо-игровых технологий в работе с детьми с ОНР / И.В. Полянская // Проблемы педагогики. - 2016. - № 4. - С. 44-46.

54. Привалова, С.Е. Содержание работы педагога по формированию коммуникативных умений в период дошкольного детства / С.Е. Привалова //Образовательная среда сегодня: стратегии развития. - 2015. - J№ 1. - С. 320-322.

55. Протодьяконова, Н.В. Использование сюжетно-ролевых игр в логопедической работе с детьми дошкольного возраста с ОНР / Н.Н. Протодьяконова, Н.Н. Иванова / В сборнике: Молодые лидеры. - 2016

материалы I международного конкурса выпускных квалификационных и курсовых работ. Научно-образовательный центр «Знание». - Казань, 2016. - С. 287-293.

56. Савченко, К. Г. Развитие связной речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР / Савченко К.Г., Е. С. Басырова //APRIORI. Серия: Гуманитарные науки. - 2015. - № 5. - С. 52.

57. Свищиковой, В. В. Развитие связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / В. В. Свищиковой // Психологическое сопровождение детей с особыми образовательными потребностями в условиях общеобразовательного учреждения. - 2013. - № 1. - С. 96-102.

58. Серых, Е.М., Значение сюжетно-ролевых игр в развитии дошкольников / Е.М. Серых Е.М., В.И. Серкина, С.В. Дорохова / В сборнике: Теоретические и методологические проблемы современного образования Материалы XVII Международной научно-практической конференции. Научно-информационный издательский центр «Институт стратегических исследований». 2014. - С. 136-139.

59. Скитская, Л.В. Научно-педагогические основы коммуникативного общения и особенности его развития у детей дошкольного возраста / Л.В. Скитская // Педагогика и психология образования. - 2013. - Выпуск № 2. - С. 50-57.

60. Смирнова, Е.О. Особенности общения с дошкольниками / Е.О. Смирнова. - Москва: Академия, 2010. - 160 с.

61. Сохина, Ф. А. Развитие речи детей дошкольного возраста / Ф.А. Сохина. - Москва.: Просвещение, 2012. - 297 с.

62. Ступак, Л.В. Онтогенез диалогической речи / Л.В. Ступак // Специальное образование. - 2012. - № 3. - С. 109-113.

63. Сыдыкбекова, К.В. Использование сюжетно-ролевых игр в развитии коммуникативных навыков у дошкольников с ОНР / К.В.

Сыдыкбекова, Н.А. Абрамова // Приоритетные направления развития науки и образования. - 2015. - №2. - С. 201-203.

64. Ткаченко, Т.А. Формирование навыков общения и этических представлений у детей / Т.А. Ткаченко. - Москва, 2014. - 56 с.

65. Фалунина, Е.В. Развитие речи и познавательных способностей у детей старшего дошкольного возраста с ОНР / Е.В. Фалунина // Гуманитарные и социальные проблемы развития регионов Сибири: мат-лы XIII Межвуз. науч. конф. 21 апреля 2014 года. - Братск: Изд-во БрГУ, 2014. - С. 202-204.

66. Филичева, Т.Б. Формирование коммуникации дошкольников с общим недоразвитием речи в игровой деятельности / Т.Б. Филичева, Т.В. Туманова, О.М. Елисеенкова // Современные проблемы науки и образования. - 2014. - №№3. - С. 238 - 247.

67. Хирова, О.Н. Сюжетно-ролевые игры как средство гендерного воспитания детей старшего дошкольного возраста / О.Н. Хирова О.Н. / В сборнике: Воспитание и обучение: теория, методика и практика сборник материалов VI Международной научно-практической конференции. - Москва, 2016. - С. 179-181.

68. Худняк, Ю.М. Современные сюжетно-ролевые игры как средство формирования межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста / Ю.М. Худняк / В сборнике: Категория «социального» в современной педагогике и психологии материалы 3-й научно-практической конференции (заочной) с международным участием: в 2 частях. отв. редактор А.Ю. Нагорнова. Москва, 2015. - С. 304-307.

69. Шайдуллина, Г. Ф. Влияние сказки на развитие связной речи детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / Г. Ф. Шайдуллина // Сборники конференций НИТТ Соттиосфера. - 2012. - № 39. - С. 152-154.

70. Шашкина, Г. Р Логопедическая работа с дошкольниками / Г. Р Шашкина, Л.П. Зернова, И. А. Зимина.- Москва: Академия, 2014. - 256 с.

71. Шаховская, С. Н. Развитие речемыслительных способностей детей / С. Н. Шаховская. - Москва: Просвещение, 2014. - 334 с.

72. Шиншинова, И.О Влияние сюжетно-ролевой игры на взаимоотношения дошкольников / И.О. Шиншинова / В сборнике: Массовые коммуникации на современном этапе развития мировой цивилизации / Материалы Всероссийской научной конференции с международным участием. Гуманитарно-социальный институт. - Москва, 2015. - С. 175-179.

73. Шмакова, Н.А. Руководство сюжетно-ролевой игрой в дошкольном возрасте / Н.А. Шмакова, Н.Г. Метлева // Педагогический опыт: теория, методика, практика. - 2015. - № 1. - С. 256-257.

74. Яшина, В.И. Теория и методика развития речи у детей/ В. И. Яшина, М. М. Алексеева, В. Н. Макарова. - Москва: Академия, 2014. - 483 с.

Приложения

Приложение 1

Задания для выявления уровня сформированности общения по методике О.В. Дыбиной

Задание № 1 «Отражение чувств»

Материал: сюжетные картинки, на которых изображены дети и взрослые в различных ситуациях

Инструкция: исследование проводится индивидуально. Детям предлагается рассмотреть сюжетные картинки и ответить на вопросы:

1. Кто изображен на картинке?
2. Что они делают?
3. Как они себя чувствуют?
4. Какое у них настроение?
5. Как ты догадался об этом?
6. Как ты думаешь, что произойдет дальше?

Задание № 2 «Необитаемый остров»

Инструкция: исследование проводится с подгруппой детей.

Педагог предлагает детям пофантазировать, представить, что они отправляются на необитаемый остров, и порассуждать, опираясь на вопросы:

1. С чего вы бы начали свое существование на острове?
2. Решите, какие предметы необходимо взять с собой.
3. Чем будет заниматься каждый из вас? Попробуйте распределить обязанности между собой.
4. Кого вы бы выбрали командиром?
5. На острове много диких зверей. Как вы можете защититься от них?
6. На остров надвигается страшный ураган. Что вы будете предпринимать?

Задание № 3 «Помощники»

Материал: тазики, тряпочки; клей, ножницы, кисти, полоски бумаги; лейки, тряпочки.

Инструкция: педагог предлагает поиграть в игру «Как мы помогаем дома», выполнить различные поручения. Взрослый делит детей на 4 подгруппы и объясняет, что в каждой подгруппе необходимо выбрать капитана (именно он будет отчитываться о проделанной работе), подготовить необходимый материал, распределить обязанности и выполнить поставленную перед командой задачу. После этого педагог дает задание индивидуально каждой подгруппе:

10. Помочь маме вымыть столы и стулья.

11. Помочь дедушке - у него порвались его любимые книги, необходимо их подклеить.

12. Помочь бабушке полить цветы, прорыхлить землю и вытереть пыль с листьев.

13. Помочь младшему брату (сестре) навести порядок в игровых зонах.

Задание № 4

«Не поделили игрушку»

Материал: коробка, игрушки (по количеству детей), среди которых есть новая привлекательная игрушка.

Инструкция: педагог обращает внимание детей на коробку с игрушками, предлагает каждому ребенку выбрать игрушку и поиграть. Если возникает конфликтная ситуация из-за новой игрушки, педагог после непродолжительного наблюдения за поведением детей вмешивается и предлагает всем вместе разобраться в сложившейся ситуации. Можно предложить для обсуждения следующие варианты разрешения конфликта:

17. Отдать игрушку тому, кто взял ее первым.

18. Никому не отдавать новую игрушку, чтобы не было обидно.

19. Играть всем вместе.

20. Посчитаться.

21. Играть по очереди.

22. Отдать игрушку ребенку, у которого плохое настроение.

Педагог выслушивает мнение каждого ребенка. Дети должны соотнести свое решение с решением других детей и выбрать верное.

Варианты возможных конфликтных ситуаций:

Ситуация «Карандаш». Двум детям предлагается закончить изображение на большом листе бумаги. В коробке карандашей находится новый карандаш. Обычный карандаш такого же цвета находится в этой же коробке.

Ситуация «Коробка без дна». Взрослый предлагает поиграть строительным конструктором. Кто-то из детей берет коробку, неплотно прикрепленное дно коробки падает, конструктор рассыпается.

Задание № 5. Мимические и пантомимические игры и упражнения

"Прочитай письмо"

Тель: развитие способности определять эмоциональное состояние по схематическим изображениям и объединять разные изображения единым сюжетом.

Ход. «Почтальон» приносит письма, но не обычные, а зашифрованные: в каждом письме мимически изображено по 2-3 эмоциональных состояния, и их надо расшифровать. Ребенку вручается письмо и он рассказывает, что он прочитал в своем письме.

"Сделай подарок"

Тель: знакомить детей с невербальными способами общения. Ход. Педагог изображает различные предметы при помощи жестов и выразительных движений. Отгадавший получает этот предмет "в подарок". Затем ведущий предлагает детям сделать подарок друг для друга.

"День наступает, все оживает

Цель: развивать у детей выразительность поз, учить быть внимательными.

Ход. Ведущий произносит первую половину зачина, все участники начинают двигаться по комнате в хаотическом порядке. Когда ведущий произносит вторую половину зачина, все застывают в причудливых позах. Затем по выбору ведущего отдельные участники "отмирают" и придуманным способом оправдывают позу.

"Облака"

Цель: развитие воображения, выразительности движений.

Ход. Педагог читает стихотворение, а дети изображают облака в соответствии с текстом.

Приложение 2

Диагностика Г.А. Волковой

Задания и критерии оценивания уровня развития речевого общения

1. Покажи картинки, на которых нарисованы «Игрушки», «Посуда».

Цель: Выявить понимание конкретных существительных, обозначающих конкретные понятия, предметы; понимание и употребление в своей речи обобщающих понятий.

Материал: картинки с изображением: игрушек - кукла, машина, барабан и т.д.; посуды - чашка, тарелка, кастрюля, и т.д.

Критерии: ребенок правильно называет и показывает предметы - 3 балла; допускает 1 ошибку - 2 балла; допускает 2 и более ошибок - 1 балл.

2. Что делает девочка? /мама, мальчик и.т.д.

Цель: определить объем глагольного словаря; умение правильно называть действия. Материал: картинки.

Критерии: ребенок правильно называет действия - 3 балла; допускает одну ошибку - 2 балла; допускает 2 и более ошибки - 1 балл.

3. Покажи на картинках: чашка - чашки, гриб - грибы, кукла - куклы, мяч - мячи.

Цель: определение понимания форм единственного и множественного числа существительных. Материал: картинки с изображением названных предметов

Критерии: ребенок правильно называет и показывает предметы - 3 балла, допускает небольшое количество ошибок - 2 балла, много ошибок - 1 балл.

4. Положи мячик в коробку, на стол, под стол, за коробку. Цель: определение понимания предложно - падежных конструкций с предлогами: 2-3 источника на страницу. Материал: картинки.

Критерии: ребенок правильно понимает значение предлогов : в, на, за, под - 3 балла; допускает одну ошибку - 2 балла; допускает 2 ошибки - 1 балл.

5. Назови у кого что? Цель: определить умение употреблять имена существительные в родительном падеже единственного числа без предлога.

Это хвост кого? - Лисы. Это сумка кого? - Мамы.

Это машина кого? - Мальчика. Это уши кого? - Зайца. Материал: картинки

Критерии: ребенок правильно называет - 3 балла, допускает одну ошибку - 2 балла, допускает 2 ошибки - 1 балл,

6. Назови ласково: дом - …., мяч - …., руки - …., кукла - ….

Цель: определить умение образовывать существительные с уменьшительно - ласкательными суффиксами и употреблять их в речи. Материал: картинки.

Критерии: ребенок правильно образовывает существительные с уменьшительно - ласкательными суффиксами - 3 балла; допускает одну ошибку - 2 балла, допускает две и более ошибок - 1 балл.

Инструкция к проведению: Перед каждым заданием на стол выкладывается набор картинок подобранный к данному вопросу.

Ребенку предлагается выбрать картинки к данным лексическим темам и назвать их.

2. Предложить ребенку назвать по картинкам кто что делает.

3. Ребенку предлагается назвать предмет в единственном и множественном числе по данным картинкам.

4. Предложить ребенку выполнить поручения по речевой инструкции.

5. Ребенку предлагается определить, кому что принадлежит.

6. Ребенку предлагается назвать изображенные на картинках предметы ласково.

Приложение 3

Сюжетно-ролевая игра «День рождения в кафе «Золотой ключик»

Цель игры: формирование положительных взаимоотношений между детьми. Задачи игры:

- обучение игровым взаимодействиям, умение строить сюжет из нескольких смысловых эпизодов;

- умение создавать игровую обстановку, использовать предметы ближайшего окружения, например, элементы ряженья;

- формирование интереса к общему замыслу игрового сюжета, умение действовать согласованно;

- воспитывать дружеские взаимоотношения между играющими в ходе игровой деятельности.

Игровой материал: элементы ряженья, детские музыкальные инструменты, предметы заместители (подарки имениннику), кукольная посуда для чаепития, пригласительные билеты для гостей, фотоаппарат и др.

При подготовке к игре проводилось:

- чтение художественной литературы с иллюстрациями на тему день рождения. К.И. Чуковский «Муха-цокотуха»;

- беседы на тему: «Мой день рождения», «День рождения мамы (бабушки)», «Как мы поздравляем папу с днем рождения»;

- обсуждение впечатлений детей о праздновании в семейном кругу;

- пение (слушание) песен из мультфильмов;

- творческая ИЗО- деятельность: мастерим праздничные колпачки, украшаем пригласительные билеты;

- просмотр мультфильмов по теме. Игровые роли:

- именинник;

- гости (дети дошкольного возраста), ведущий, официант, сказочные

персонажи.

Ход игры: распределяем роли и пригласительными билетами приглашает детей на торжество (в игру вовлекаются все дети). Предварительно обговаривается, что дети должны приготовить имениннику? (подарок). Подарок выбирается из предметов окружающей игровой среды по желанию детей; могут быть использованы предметы -заместители. Далее уточняется, как должны выглядеть гости -празднично одеты и причесанными. Пока дети готовят подарки и, используя элементы ряженья, наряжаются, официант накрывает стол.

Именинник приглашает гостей к праздничному столу. Дети поочередно приветствуют именинника и дарят свой подарок (уточняя, что они выбрали для него). Дети садятся за стол и обыгрывают чаепитие. Ведущий вызывает детей на высказывания с поздравлениями и пожеланиями в честь именинника. Дети поочередно выражают свои пожелания. В ходе игровых действий мною оказывается косвенное воздействие на играющих.

Включается веселая музыка. Именинник предлагает гостям потанцевать. Дети танцуют в парах, в кругу, с именинником. С окончанием музыки детям предлагают отдохнуть и поиграть в фанты. Дети достают из коробочки фанты - карточки модели с картинками-заданиями: спеть песню, рассказать стихотворение, отгадать загадку, поиграть с именинником (словесные игры «скажи ласково»). Дети поочередно достают фанты и выполняют задания.

В заключение торжества именинник просит гостей сделать общую фотографию на память. Благодарит детей за внимание, поздравления и подарки. Уточняет, что детям понравилось на дне рождении? Почему? Детям дается положительная оценка их игровым действиям, поведению, культуре общения. Именинник прощается с детьми. Игра окончена.

Приложение 4

Рабочий план реализации проекта проект по развитию у детей навыков коммуникативного общения через сюжетно-ролевую игру. (старший возраст)

I	**I этап развитии игры - диагностический**	**сроки**
1	Развитие игровой деятельности	май
2	Социометрия «Капитан корабля»	сентябрь
3	Метод наблюдения игры	сентябрь
4	Осуществление единого пространства детский сад и семья: • анкетирование «Во что и как играют ваши дети?» • родительские собрания: «Как помочь детям с нарушениями в общении», «Культура общения» • консультации на темы: «Проблемы речи- проблемы общения», «Еще раз об игре»	сентябрь октябрь январь апрель
II	**Игра «Путешествие» - II этап развитии игры подготовительный**	**сроки**
1	Беседа с детьми о труде моряков через чтение худ-ых произведений «Капитан», «Водолаз», Б Житкова «На льдине» Цель. Вызвать у детей желание играть на тему литературных произведений. Обогатить знания детей о труде людей. Показать детям, что люди разных профессий работают дружно, согласованно, помогают друг другу	октябрь
2	Чтение повести Л. Кассиля «Далеко в море» Цель. Уточнить, что каждый член экипажа имеет свои обязанности, подчиняется общим правилам и нормам поведения в совместном коллективе и что кому нужно для работы	октябрь
3	Дид/упражнение «Составление рассказа» Цель. Упражнять детей составлять небольшие рассказы о морских приключениях. Обогатить знания детей по содержанию игры. Развивать у детей воображение и диалогическую речь.	октябрь
4	Дидактические игры «Я знаю много профессий» Цель. Учить детей различать профессии, познакомиться с их особенностями, развить внимание, логическое мышление. Учить детей подчиняться правилам игры.	октябрь
5	Игра-поход «Путешествие по реке» Цель. Учить детей преодолевать различные препятствия. Формировать у детей такие нравственные ценности, как долг, дружба, взаимовыручка, взаимопомощь, мужественность	ноябрь

6	Изготовление атрибутов для игры в «Путешествие» Цель. Учить детей работать согласованно, договариваться между собой кто какую работу будет выполнять, доводить начатое дело до конца, воспитывать у детей чувство взаимопомощи и взаимовыручки.	ноябрь
	III этап развитии игры - обучающий	
7	Чтение рассказов М. Большинцова «Пароход «Смелый», «Бригада осматривает пароход» Цель. Расширить содержание роли капитана , матросов в игре. Обучение детей ролевому диалогу и игровому взаимодействию через чтение художественной литературы.	ноябрь
8	Наблюдение за взаимоотношениями людей (капитан-матрос - пассажир-пират) через просмотр мультфильмов «Приключение капитана Врунгеля», «Остров сокровищ» Цель. Обучение ролевому диалогу, ролевому взаимодействию между персонажами..	ноябрь
9	Сценка «Переговоры с пиратами» Цель. Обучение ролевому диалогу. Учить детей решать небольшие проблемы путем переговоров, принимать совместное решение, отказываться от быстрого решения проблемы в свою пользу	декабрь
10	Занятие «У меня зазвонил телефон» Цель. Научить детей вежливо разговаривать по телефону в различных ситуациях - разговор с другом, звонки в больницу, милицию, спасателям и т. д.	декабрь
12	Создание проблемной ситуации: «На корабле пробоина, корабль налетел на подводный камень» Цель. Учить детей обогащать содержание по ходу игры, обучение детей способам взаимодействия и сотрудничества между собой. Воспитывать у детей желание действовать сообща и согласованно	декабрь
13	Проблемная ситуация «На корабле заболело много матросов» Цель. Обучение детей выстраивать новые последовательности событий и при этом быть ориентированным на партнеров сверстников: обозначать для них, какое событие он хотел бы развернуть в следующий момент игры, прислушиваться к мнению партнеров.	декабрь
14	Проблемная ситуация «Корабль сел на мель» Цель Обучать детей умению комбинировать предложенными ребенком и другими участниками события в общем сюжете в процессе игры	январь
15	Сюжетно-дидактическая игра «Веселое путешествие в Африку» Цель. Обучение детей игровым действиям в воображаемом плане, формирование творчества при создании игровой среды, передача игрового опыта от старших детей к младшим	январь
16	Организация и проведение старшими дошкольниками сюжетно-ролевой игры в «Пароход» с малышами. Цель. Обучение старших детей организовывать самостоятельную игру у малышей: распределять роли, выполнять игровые действия, развивать ролевой диалог	январь
	IV этап развитии игры - самостоятельная игра	
17	Индивидуальная работа с детьми Цель. Обучать детей положительным проявлениям в ролевом и в реальном общении со сверстниками в игре.	

		февраль
18	Сюжетно-ролевая игра «На пиратском острове» Цель. Развивать сюжет на основе знаний, полученных из литерат-ых произведений, при восприятии окружающего, способствовать установлению в игре ролевого взаимодействия и усвоению ролевых взаимоотношений.	февраль
19	Сюжетно-ролевая игра «Путешествие на Северный полюс» Цель. Учить детей до начало игры согласовывать тему, распределять роли, подготавливать необходимые условия. Развитие у детей коммуникативных навыков общения и хороших взаимоотношений между детьми и взаимопомощи.	февраль
20	Беседа после игры (анализ и самоанализ) Цель. Учить детей оценивать себя и других детей, мотивировать и объяснять свои суждения. Развивать у детей способности мыслить не только самостоятельно, но и перспективно	март
	V этап развитии игры	
21	Обогащение внутри игры «Путешествие». Интеграция игры »Путешествие» с другими видами играми детей: «Больница», «Семья», «Кухня-камбуз», «Библиотека». «Зоопарк», «Театр», «Магазин» в другой стране. Цель. Создать условия для дальнейшего обогащения, развития и коррекции игры «Путешествие»	март
	Игра «Автобус» - II этап развитии игры подготовительный	
22	Экскурсия к автобусной остановке, наблюдение за автобусом и работой шофера Цель Понаблюдать за взаимоотношениями между водителем и пассажиром, кондуктором и пассажирами, за культурой общения между ними.	март
23	Занятие «Автобусная поездка» Цель. Научить детей правилам поведения и речевого этикета в общественном транспорте: как передать деньги на талончик, как попросить разрешения пройти вперед и т. д.	март
24	Игра-драматизация «Правила уличного движения» Цель. Игра закрепляет знания о правилах поведения на улице; учит применять личный опыт в совместной игровой деятельности	апрель
25	Настольно-дидактическая игра «Поездка» Цель. Расширить, закрепить у детей возможные варианты событий, которые могут произойти с транспортом и пешеходами на улицах города, с тем, чтобы использовать эти знания в играх. Развивать социальное поведение, навыки правильного общения в транспорте, фантазию, речь.	апрель
	III этап развитии игры- обучающий	

26	Сюжетно-дидактическая игра «Нам на улице не страшно» Цель. Закрепить знание у детей правил дорожного движения. Учить решать на модели дорожные ситуации и прогнозировать свое поведение в тех или иных обстоятельствах. Развивать игровую деятельность, предложив различные варианты развития сюжета. Развивать навыки правильного общения в общественных местах	апрель
27	Игра «Добрый грузовичок» по сказке А. Лопатина «Отважная путешественница» Цель. Способствовать усвоению в игре нравственных взаимоотношений, используя различные ситуации.	апрель
28	Дидактическое упражнение «Автобус остановился потому, что…», «Автомобиль подъехал к станции техобслуживания за тем, чтобы…» Цель. Развить творческое мышление и воображение. Упражнение способствует пополнить копилку игровых ситуаций., развивать умение слушать и слышать других детей, не перебивая о внесенных предложениях по развертыванию сюжета.	май
	IV этап игры развития - самостоятельная игра	
29	Сюжетно-ролевая игра «Экскурсия по городу» Цель. Учить детей до начало игры согласовывать тему, распределять роли, подготавливать необходимые условия; способствовать установлению в игре ролевого взаимодействия и установлению дружеских взаимоотношений. Закрепить правила поведения на улице, в транспорте и в общественных местах.	май
30	Сюжетно-ролевая игра «Незнайка в городе» Цель. Учить детей строить сюжет, соединяя сказочные и реалистические элементы, способствовать установлению в игре ролевого взаимодействия , умения слушать друг друга, подчиняться общим правилам, воспитывать дружеские взаимоотношения друг с другом.	май
31	Анализ и самоанализ игры Цель Учить детей оценивать игру свою и других детей. Как я справился со своей ролью? Какой был я? Что у меня получилось? Что не получилось? Как я поступлю в другой раз?	май
	V этап развитии игры	
	Обогащение внутри игры «Автобус». Интеграция игры «Автобус» с другими играми детей: «Семья», «Магазин», «Больница», «Зоопарк», «Парикмахерская», «Детский сад». Цель. Создать условия для дальнейшего обогащения, развития и коррекции игры «Автобус»	май

ОТЗЫВ
О ВЫПУСКНОЙ КВАЛИФИКАЦИОННОЙ (БАКАЛАВРСКОЙ) РАБОТЕ
СТУДЕНТКИ ГР. № 633 ПФ ТГПУ ***ДЕЛИВИРОВОЙ ОКСАНЫ ОЛЕГОВНЫ***
НА ТЕМУ «РАЗВИТИЕ ОБЩЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИИ РЕЧИ В СЮЖЕТНО-РОЛЕВЫХ ИГРАХ»

Дипломное исследование посвящено актуальной теме современной практики Проблема заключается в том, что ДОУ недостаточно используют ведущий ви деятельности в развивающих, воспитательных, коррекционных целях. Авто считает, что успех или неуспех работы с детьми во многом зависит от того, каки будут созданы условия для игровой деятельности детей в группе, какие способ выберут педагоги ДОУ для активизации общения при использовании сюжетно ролевых игр в работе с детьми. Кроме того, предположила автор исследовани несмотря на одновозрастное комплектование группы и однородность речево дефекта, дети, находящиеся в детском саду, имеют разные уровни ка сформированности игровой деятельности, так и общения.

В первой главе дана характеристика общего недоразвития речи детей особенностей их игровой деятельности, проявлений речевого и неречевого общени детьми с ОНР. Здесь же определена педагогическая ценность игр, возможност использования игровой деятельности для полноценного развития дошкольников речевым недоразвитием. Выделены организационно-педагогические условия, с которых будет зависеть успешность этого воспитательно-образовательного средств Здесь же представлен материал методический материал исследования: методик изучения речевой активности детей с нарушениями речи, методик развития коррекции речи.

Вторая глава посвящена экспериментальному исследованию. Здес представлены результаты изучения общения детей, анализ игровых умений дете МАДОУ №1 г.Томска. Приведены результаты обследования вербального невербального общения и игровых умений детей на констатирующем и контрольно этапах эксперимента. На основании анализа состояния дел на практике Оксан Олеговна составила и осуществила план работы, связав его с развитием речево активности детей, с лексико-грамматической работой логопеда. В формирующе эксперименте автор дипломного исследования доказала, что разработанная ей система взаимосвязанных условий развития игровой и коммуникативно деятельности дошкольников с ОНР действительно способствует тому, что у дете возрастает интерес к игре, в содержании, ролевых диалогах, игровы взаимоотношениях детей проявляется положительная динамика, что отражается н уровне общения детей. Все вышесказанное говорит о правильности педагогически воздействий автора.

Автор проявила самостоятельность, умение работать с литературо организовывать и проводить эксперимент, обрабатывать и интерпретироват результаты проведенной работы.

Выпускная квалификационная работа носит завершенный характе допускается к защите и заслуживает высокой положительной оценки.

30. 05. 2017 г.

Научный руководитель Ажермачева З.Н., к.п.н., доцент ПФ ТГП

Отчет о проверке № 1

дата выгрузки: 05.06.2017 11:23:19
пользователь: oksidel@mail.ru / ID: 1569437
отчет предоставлен сервисом «Антиплагиат»
на сайте http://www.antiplagiat.ru

Оригинальность: 56.27%

Заимствования: 43.73%

Цитирование: 0%

Информация о документе

№ документа: 131
Имя исходного файла: ВКР.doc
Размер текста: 747 кБ
Тип документа: Не указано
Символов в тексте: 209467
Слов в тексте: 25722
Число предложений: 1296