



МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)

ФАКУЛЬТЕТ ИНКЛЮЗИВНОГО И КОРРЕКЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ
КАФЕДРА СПЕЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ, ПСИХОЛОГИИ И
ПРЕДМЕТНЫХ МЕТОДИК

**Развитие связной речи у старших слабовидящих дошкольников
посредством режиссерской игры в процессе психолого-
педагогического сопровождения**

**Выпускная квалификационная работа по направлению
44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование**

Направленность программы магистратуры

**«Психолого-педагогическое сопровождение лиц с ограниченными
возможностями здоровья»**

Форма обучения очная

Проверка на объем заимствований:

45,14 % авторского текста
Работа Лекция к защите
рекомендована/не рекомендована
« 28 » 12 2021 г. ч. п. а 5
зав. кафедрой СПиПМ
Л. А. Дружинина
к.п.н., доцент Л.А. Дружинина

Выполнила:

Студентка группы ОФ-206-188-2-1
Кознова Роза Фаскитдиновна

Научный руководитель:

к.п.н., доцент
Осипова Лариса Борисовна

Челябинск
2022

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	4
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	9
1.1 Анализ понятия «связная речь» в психолого-педагогической и специальной литературе.....	9
1.2 Становление связной речи в онтогенезе	15
1.3 Особенности развития связной речи у старших слабовидящих дошкольников.....	20
1.4 Теоретические аспекты организации работы по развитию связной речи у старших слабовидящих дошкольников посредством режиссёрской игры в процессе психолого-педагогического сопровождения.....	32
Выводы по главе 1.....	42
ГЛАВА 2. ОРГАНИЗАЦИЯ И СОДЕЖАНИЕ РАБОТЫ ПО РАЗВИТИЮ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У СТАРШИХ СЛАБОВИДЯЩИХ ДОШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ РЕЖИССЕРСКОЙ ИГРЫ В ПРОЦЕССЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ...	45
2.1 Организация, содержание и результаты изучения связной речи у старших слабовидящих дошкольников.....	45
2.2 Реализация условий развития связной речи у старших слабовидящих дошкольников посредством режиссерской игры в процессе психолого-педагогического сопровождения.....	56
2.3 Проверка эффективности развития связной речи у старших слабовидящих дошкольников посредством режиссерской игры в процессе психолого-педагогического сопровождения.....	66
Выводы по главе 2.....	69
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	72
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ.....	76
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	82

ВВЕДЕНИЕ

В системе специального образования остается весьма актуальной и социально значимой проблема формирования связной речи у детей с отклонениями в развитии. Данная проблема в тифлопедагогике находится под пристальным вниманием исследователей в связи с недостаточностью у детей с нарушениями зрения чувственной основы речи, связанной с неточностью, фрагментарностью, неполнотой представлений об окружающем мире. Это обуславливает наличие в речи детей с нарушением зрения вербализма, несоотнесенности использования слов с конкретными признаками и свойствами предметов, что возможно влияет на связную речь детей.

Именно поэтому в содержании коррекционно-педагогической работы в специальных дошкольных учреждениях для детей с нарушениями зрения существует специальная задача формирования у них связной и осмысленной речи, в которой уделяется значительное внимание формированию умений адекватного использования слов в различных речевых высказываниях. Известно, что полноценная самостоятельная речь не может быть сформирована без наличия у ребенка адекватных и достаточно четких представлений об окружающей действительности.

Это подтверждается экспериментальными отечественными и зарубежными исследованиями О.Л. Алексеевой, Л.С. Волковой, Т.П. Головиной, В.З. Денискиной, О.Л. Жильцовой, М.И. Земцовой, С.Л. Коробко, Н.С. Костючек, В.А. Кручинина, Е.Б. Карпушиной, А.Г. Литвака, А.Л. Лукошевичене, И.С. Моргулиса, Л.И. Плаксиной, С.А. Покутневой, И.В. Новичковой, Л.В. Рудаковой, Л.И. Солнцевой, Т.П. Свиридюк, В.А. Феоктистовой, И.П. Чигриновой, Е.В. Шлай, K. Becker, W. Bel-mer, H. Felden, H. Suhrweir, C. Urwin, L. Zeuthen и др., в которых показано, что нарушение зрения обуславливает недостаточность речевого развития ребенка.

В работах тифлопедагогов мы находим подтверждение тому, что у детей с нарушением зрения наблюдаются специфические особенности развития речи, при которых речь детей характеризуется недостаточной опорой на конкретные признаки, свойства и действия предметов и объектов окружающей действительности.

Вместе с тем, в коррекционной педагогике и специальной психологии накоплен материал, который свидетельствует о том, что недостаточность чувственной основы слова отражается на формировании умения строить высказывание.

В работах, относящихся к теории компенсации нарушений зрения (Л.С. Выготский, Л.С. Волкова, М.И. Земцова, А.И. Зотов, Н.С. Костючек, Ю.А. Кулагин, В.З. Кантор, А.Г. Литвак, Д.М. Маллаев, И.О. Моргулис, Г.В. Никулина, Л.И. Плаксина, Л.И. Солнцева, Б.К. Тупоногов, В.А. Феоктистова и др.), показано, что преодоление недостаточности чувственной основы речи может быть осуществлено средствами целенаправленной коррекционно-педагогической работы. Именно поэтому при нарушениях зрения речь может выступить как средство компенсации зрительной недостаточности при условии преодоления ее собственных отклонений – недостаточности чувственной основы речи. При этом акцентируется внимание на комплексности мероприятий, направленных на развитие связной речи дошкольников данной категории, что, безусловно, возможно в процессе психолого-педагогического сопровождения.

Одним из средств развития речи таких детей является режиссерская игра. Такие исследователи, как Л. А. Венгер, О. М. Дьяченко, Н. С. Варенцов отмечали достаточно большой потенциал режиссерской игры для развития связной речи. Между тем психолого-педагогическая проблема сопровождения посредством режиссерских игр для развития связной речи слабовидящих старших дошкольников недостаточно раскрыта и требуется разработка как теоретических, так и практических аспектов для решения данной проблематике.

В то же время сформированность связной речи дошкольников с нарушениями зрения создает предпосылки для успешного обучения их в общеобразовательной школе, социальной адаптации и реабилитации. Недостаточная разработанность системы работы по развитию связной речи слабовидящих детей дошкольного возраста определяет актуальность данной проблемы.

Все перечисленное выше делают **тему нашего исследования** «Развитие связной речи слабовидящих старших дошкольников посредством режиссерской игры в процессе психолого-педагогического сопровождения».

Объект исследования: развитие связной речи слабовидящих старших дошкольников.

Предмет исследования: режиссерская игра как средство развития связной речи слабовидящих старших дошкольников в процессе их психолого-педагогического сопровождения.

Цель исследования: теоретически обосновать и апробировать условия развития связной речи слабовидящих старших дошкольников посредством режиссерской игры в процессе психолого-педагогического сопровождения.

Задачи исследования:

- проанализировать теоретические источники по вопросам развития связной речи слабовидящих детей старшего дошкольного возраста;
- изучить состояние связной речи слабовидящих старших дошкольников;
- разработать и реализовать условия развития связной речи слабовидящих старших дошкольников посредством режиссерской игры в процессе психолого-педагогического сопровождения;
- провести оценку эффективности реализации развития связной речи слабовидящих старших дошкольников посредством режиссерской игры в процессе психолого-педагогического сопровождения.

Гипотеза исследования: мы предполагаем, что развитие связной речи слабовидящих старших дошкольников посредством режиссерской игры в

процессе психолого-педагогического сопровождения будет эффективным при соблюдении условий:

- обогащение предметно-пространственной среды, способствующей мотивации детей к организации режиссерской игре и участию в ней;
- обогащение чувственной основы слова, развитие различных компонентов речи, как базы связной речи, на занятиях логопеда, дефектолога;
- решение задач по развитию связной речи на всех этапах организации сюжетно-ролевой игры (подготовка, игра, обсуждения игровых действий); стимуляция детей к самостоятельной игре;
- создание методических рекомендаций по организации режиссерских игр.

Методологической основой исследования являются: теоретические положения Л.С. Выготского, П.Я. Гальперина, В.В. Давыдова, А. Н. Леонтьева, С.Я. Рубинштейна, Д.Б. Эльконина о ведущей роли деятельности в развитии и формировании личности человека, которые определяют деятельностный подход в развитии связной речи дошкольника; концепция культурно-исторического развития ребенка, теоретические положения о соотношении обучения и воспитания в развитии и становлении психики ребенка (Л.С. Выготский, Т.А. Власова, Ю.А. Кулагин, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, Д.Б. Эльконин); учение об общих и специфических особенностях психофизиологического и речевого развития (Л.И. Белякова, Т.А. Басилова, И.П. Волкова, Е.Л. Гончарова). Подходы Л.А. Дружининой, Л.Б. Осиповой, Л.И. Плаксиной к психолого-педагогическому сопровождению детей с нарушениями зрения.

Апробация исследования: участия в международных научно-практических конференциях с последующей публикацией:

Тьюторская деятельность по развитию связной речи у старших слабовидящих дошкольников // III Всероссийская научно-практическая конференция, 15–25 февраля 2021 г. – Челябинск. – С.188-190.

Индивидуализация психолого-педагогического сопровождения процесса развития связной речи у старших слабовидящих дошкольников // Всероссийская научно-практическая конференция, декабрь 2021 г. – Москва. – в печати.

Теоретическая значимость исследования: в работе проанализированы подходы ученых (Л. И. Белякова, Т. А. Басилова, И. П. Волкова, Е. Л. Гончарова и др.) к развитию связной речи слабовидящих старших дошкольников посредством режиссерской игры в процессе психолого-педагогического сопровождения. Обогащены представления об условиях развития связной речи слабовидящих детей старшего дошкольного возраста посредством режиссерской игры.

Практическая значимость исследования: в работе представлены направления, формы коррекционной работы по развитию связной речи слабовидящих детей старшего дошкольного возраста посредством режиссерской игры, содержание и специфика коррекционной работы. Разработаны условия по развитию связной речи слабовидящих дошкольников старшего, апробированы и могут быть использованы учителями-дефектологами, воспитателями коррекционных групп, педагогами, работающими в системе специального (коррекционного) образования и родителями, воспитывающими слабовидящих детей.

База исследования: МБОУ «С(К)ОУ № 127 г. Челябинска» (дошкольное отделение). В выборку исследования вошло 6 испытуемых – старшие слабовидящие дошкольники, возрасте 5–6 лет.

Структура исследования: работа состоит из введения, двух глав, выводов по главам, заключения, списка использованных источников и приложений.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У СТАРШИХ СЛАБОВИДЯЩИХ ДОШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ РЕЖИССЁРСКОЙ ИГРЫ В ПРОЦЕССЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ

1.1 Анализ понятия «связная речь» в психолого-педагогической и специальной литературе

Речь – это один из видов коммуникативной деятельности человека, использование средств языка для общения с другими членами языкового коллектива. Под речью понимают как процесс говорения (речевую деятельность), так и его результат (речевые произведения, фиксируемые памятью или письмом) [34]. К. Д. Ушинский говорил, что «родное слово является основой всякого умственного развития и сокровищницей всех знаний» [61].

Своевременное и правильное овладение ребенком речью является важнейшим условием полноценного психического развития и одним из направлений в педагогической работе дошкольного учреждения. Без хорошо развитой речи нет настоящего общения, нет подлинных успехов в учении. Развитие речи – процесс сложный, творческий и поэтому необходимо, чтобы дети как можно раньше хорошо овладели своей родной речью, говорили правильно и красиво. Следовательно, чем раньше (по мере возрастных особенностей) мы научим ребёнка говорить правильно, тем свободнее он будет чувствовать себя в коллективе [35].

Развитие речи можно рассматривать с различных точек зрения. С одной стороны, развитие речи предполагает процесс усвоения родным языком, умением пользоваться языком как средством познания окружающего, усвоения опыта, накопленного человечеством, как средством познания самого себя и саморегуляции, как средством общения и взаимодействия людей.

Процесс становления языка и речи у детей связаны с процессами физиологического созревания центральной нервной системы и с определенной ее пластичностью.

С другой стороны, развитие речи – это целенаправленная и последовательная педагогическая работа, предполагающая использование арсенала специальных педагогических методов и собственные речевые упражнения ребенка.

Связная речь – это единое смысловое и структурное целое, включающее связанные между собой и тематически объединенные, законченные отрезки.

Под связной речью понимают смысловое развернутое высказывание (ряд логически сочетающихся предложений), обеспечивающее общение и взаимопонимание [30].

Связная речь – это такая речь, которая отражает все существенные стороны своего предметного содержания. Речь может быть несвязной по двум причинам: либо потому, что эти связи не осознаны и не представлены в мысли говорящего, либо эти связи не выявлены надлежащим образом в его речи [55].

По мнению А. В. Текучева [5], под связной речью в широком смысле слова следует понимать любую единицу речи, составные языковые компоненты которой (знаменательные и служебные слова, словосочетания) представляют собой организованное по законам логики и грамматического строя данного языка единое целое. В соответствии с этим и каждое самостоятельное отдельное предложение можно рассматривать как одну из разновидностей связной речи.

В педагогике термин «связная речь» употребляется в нескольких значениях:

- 1) процесс, деятельность говорящего;
- 2) продукт, результат этой деятельности, текст, высказывание;
- 3) название раздела работы по развитию речи.

А. М. Леушина выделяет следующие компоненты связной речи детей дошкольного возраста:

- понимание значения словесных единиц;
- пассивный и активный словарь существительных;
- пассивный и активный глагольный словарь;
- пассивный и активный словарь прилагательных;
- грамматический строй речи (в том числе правильное употребление предлогов);
- просодическая сторона речи (выразительность речи, тембр, логические паузы).

Особую форму речи – «ситуативную речь» – А. М. Леушина противопоставляет «контекстной речи». По мысли автора, «ситуативная речь не отражает полностью содержания мысли в речевых формах. Содержание ее понятно собеседнику только при учете им той ситуации, о которой рассказывает ребенок, а также при учете им жестов, движений, мимики, интонации и т.д. Контекстная речь характеризуется тем, что ее содержание раскрывается в самом контексте и тем самым становится понятным для слушателя, вне зависимости от учета им той или иной ситуации».

Сложность контекстной речи состоит в том, что здесь требуется построение высказывания без учета конкретной ситуации, с опорой только на языковые средства.

А. М. Леушина, Г. А. Волкова, Т. Б. Филичева разделяют связную речь на две группы:

- диалогическая связная речь;
- монологическая связная речь.

А. М. Леушина под диалоговой связной речью понимает связные высказывания, основной целью которых является коммуникация.

Диалог как форма речи состоит из реплик, из цепи речевых реакции, он осуществляется либо в виде сменяющихся друг друга вопросов и ответов, либо в виде разговора (беседы) двух или нескольких участников. Опирается

диалог на общность восприятия собеседников, общность ситуации, знание того, о чем идет речь.

Монологическая речь понимается как связная речь одного лица, коммуникативная цель которой – сообщение о каких-либо фактах действительности. Монолог представляет собой наиболее сложную форму речи, служащую для целенаправленной передачи информации. К основным свойствам монологической речи относятся: односторонний характер высказывания, произвольность, обусловленность содержания ориентацией на слушателя, ограниченное употребление невербальных средств передачи информации, произвольность, развернутость, логическая последовательность изложения. Особенность этой формы речи состоит в том, что содержание её, как правило, заранее задано и предварительно планируется [11].

Д. С. Ибадова под связной монологической речью понимает развернутое изложение определенного содержания, которое осуществляется логично, последовательно и точно, грамматически правильно и образно, интонационно выразительно.

Д. С. Ибадова отмечает, что на этапе дошкольного возраста основной задачей является формирование у детей именно связной монологической речи, так как именно связная монологическая речь, по мнению автора, представляет из себя базу для развития связной диалоговой речи в младшем возрасте.

Автор выделяет виды монолога в зависимости от их сложности:

- пересказ текста;
- описательный рассказ – описывается картина (предметная или пейзаж, игрушка, явление (время года и прочее));
- повествовательный рассказ – рассказ с событиями, например о прошедшем празднике, экскурсии, рассказ о событиях по сюжетной картинке (рассказываем не то, что нарисовано, а то, что происходит на картине);
- рассуждение – размышление, почему именно так получилось или что получится, если что-то сделать;

– творческий рассказ – окончания сказки или рассказа, придумывание сказки или рассказывания.

Важным условием развития связной речи является навык составления связных высказываний.

Как синонимические используются термины «высказывание», «текст». Высказывание – это и речевая деятельность, и результат этой деятельности: определенное речевое произведение, большее, чем предложение. Его стержнем является смысл (Т. А. Ладыженская, М. Р. Львов и другие).

Рассмотрим характеристики связного высказывания. Одной из таких характеристик является, связность.

Связность, считал С. Л. Рубинштейн, это «адекватность речевого оформления мысли, говорящего или пишущего с точки зрения ее понятности для слушателя или читателя» [56, с. 14]. Следовательно, основной характеристикой связной речи является ее понятность для собеседника [10].

Связность словесных компонентов является основным условием коммуникативности связной речи. Выделяют следующие критерии связности связной речи:

- 1) смысловые связи между словесными единицами;
- 2) логические и грамматические связи между словами;
- 3) связи между словесными единицами и предлогами;
- 4) законченность выражения мысли говорящего.

Другая важнейшая характеристика развернутого высказывания – последовательность изложения. Нарушение последовательности всегда негативно отражается на связности сообщения. Логико-смысловая организация высказывания включает предметно-смысловую и логическую организацию. Адекватное отражение предметов реальной действительности, их связей и отношений выявляется в предметно-смысловой организации высказывания; отражение же хода изложения самой мысли проявляется в его логической организации [6].

Уровень развития связной речи тесно связано с уровнем развития ребенка. А. В. Текучев утверждает, что в познавательном развитии у ребенка существенно расширяется лексический словарь по различным тематикам, слова в данном словаре являются глаголами, существительными, прилагательными. Автор объясняет развитие связной речи на разных возрастных этапах дошкольного возраста именно познавательным развитием. Связная речь ребенка 3-х лет будет существенно отличаться от ребенка 6-ти лет, это обусловлено в первую очередь повышением уровня познавательного развития. Также, учитывая то, что речь является основным средством познания (так как формируются познавательные вопросы), данный процесс развития связной речи можно рассматривать как цикл, который последователен:

- при развитии познавательной деятельности развивается связная речь;
- при развитии речи происходит развитие познавательной деятельности.

Учитывая данные, указанные выше, мы можем сделать вывод о том, что связная речь и познавательное развитие тесным образом связаны и прямо влияют друг на друга, развитие одного направления без другого практически невозможно.

Учитывая это, большинство практических пособий (рабочих тетрадей для развития связной речи детей дошкольного возраста) (М. С. Гудкова, С. В. Калиниченко, О. С. Ушакова и др.) построены по лексическому признаку. Занятия структурированы по лексическим темам, где развитие связной речи происходит по следующим этапам:

- знакомство с новой лексической темой, познавательное развитие в рамках данной темы;
- практические задания, направленные на познавательное развитие в рамках данной темы;
- расширение словарного запаса по данной лексической теме;

– выполнение практических заданий на построение фразовых и предложных конструкций с учетом правильного согласования слов, построение сюжетного, описательного рассказа или рассказа из собственного опыта (в зависимости от возрастных особенностей ребенка [8]).

Таким образом, можно говорить о том, что под термином «связная речь» подразумевается совокупность тематически объединенных фрагментов речи, находящихся в тесной взаимосвязи и представляющих собой единое смысловое и структурное целое. Также в данной части исследования было установлено, что связная речь может быть диалогической и монологической. В дошкольном возрасте преимущественно развивается монологическая речь и ее компоненты: диалогическая и монологическая речь, которая в свою очередь состоит из описательной и повествовательной.

1.2 Становление связной речи в онтогенезе

Исследование онтогенеза связной речи представляют одно из главных направлений в изучении особенностей речевой деятельности. Формирование речи в онтогенезе изучали многие исследователи — психологи, лингвисты, педагоги, дефектологи, физиологи, в рамках этих изучений речевая деятельность представлена с разных позиций. Исследования в доречевой и раннеречевой периоды составляют важную информацию об онтогенезе связной речи. Становление речи у детей психологи рассматривают параллельно с развитием у них общения, в том числе и речевого [21].

Ребенок рождается на свет лишь с потенциальной способностью речи, развитие которой представляет собой длительный и сложный процесс. Этот процесс характеризуется следующими особенностями:

1. Непременным условием развития речи является речевое общение детей со взрослыми. Огромную роль в развитии речи у детей играет систематическое и направленное воздействие со стороны взрослых. Этим объясняются значительные индивидуальные различия в темпах развития речи у детей.

2. Понимание чужой речи развивается у детей раньше, чем самостоятельная устная речь. Уже на втором месяце жизни ребенок способен довольно отчетливо реагировать на слова окружающих лиц. При этом вначале такие реакции носят эмоциональный характер и связаны с восприятием интонации слышимых фраз. Ребенок по-разному реагирует на одни и те же фразы, произнесенные матерью или другими людьми.

В работах исследователей (М. И. Лисина, С. Ю. Мещерякова) отмечено, что в первые месяцы жизни происходит постепенное оформление потребности в общении и рассматриваются в четырех критериях: интерес ребенка ко взрослому; эмоциональные проявления ребенка в адрес взрослого; инициативные действия ребенка, направленные на то, чтобы привлечь интерес взрослого; чувствительность ребенка к отношению взрослого, в которой обнаруживается восприятие детьми той оценки, что дает им взрослый, и их самооценки [40].

По мнению О. С. Ушаковой на первом году жизни, в процессе непосредственного эмоционального общения с взрослым, закладываются основы будущей связной речи. На основе понимания, сначала очень примитивного, начинает развиваться активная речь детей. На данном этапе ребенок начинает эмоционально реагировать на речь взрослого, развивается понимание интонаций. Ребенок может понимать положительный и отрицательный посыл речи взрослого, сопровождая это своей эмоциональной окраской. Развиваются элементарные речевые функции, которые представляют из себя гуление и лепет. Начинает формироваться пассивный словарь [61].

Д. С. Ибадова считает, что к началу второго года жизни появляются первые осмысленные слова, позднее они начинают служить обозначениями предметов. На данном этапе у ребенка происходит развитие звукоподражание, которое постепенно переходит слова, фразовые конструкции. К завершению данного этапа ребенок может самостоятельно строить простые осмысленные предложения. Существенно расширяется

пассивные словарь. На данном этапе ребенок либо совсем не использует местоимений и предлогов, либо зачастую использует их неверно. Речь ребенка 2-х лет не всегда полностью понятна окружающим, так ребенок не может верно, воспроизводить множество групп звуков [15].

В возрасте после трех лет ребенок начинает овладевать внутренней речью. С этого времени речь для него перестает быть только средством общения, она уже выполняет и другие функции, прежде всего функцию познания: усваивая новые слова и новые грамматические формы, ребенок расширяет свое представление об окружающем мире, о предметах и явлениях действительности и их отношениях. У детей без речевой патологии развитие связной речи происходит постепенно вместе с развитием мышления, деятельности и общения.

К началу второго года жизни появляются первые осмысленные слова, позднее они начинают служить обозначениями предметов. Постепенно появляются первые предложения.

На третьем году жизни быстрыми темпами развивается понимание речи, собственная активная речь, резко возрастает словарный запас, усложняется возникновение планирующей функции речи. Она приобретает форму монологической, контекстной. Дети осваивают разные типы связных высказываний с опорой на наглядный материал и без него. Усложняется синтаксическая структура рассказов, увеличивается количество сложносочиненных и сложноподчиненных фраз и предложений.

На четвертом году жизни дети овладевают простым распространенным предложением. На пятом году жизни количество сложных предложений, встречающихся в детской речи, уже составляет 11 % по отношению к общему числу предложений. В их речи отмечается наличие почти всех придаточных предложений (кроме определительного) [40].

В этом возрасте они задают много вопросов взрослым (дети «почемучки»), пытаются объяснить свои действия (насыпал корм потому, что птички хотят есть и т. д.)

После 4-х лет дети могут пересказать знакомую сказку, охотно декламируют стихотворения, к 5 годам могут пересказывать только что прочитанные короткие тексты, прослушав их 2 раза (А. М. Леушина).

После 5 лет дети способны рассказать о виденном или услышанном довольно подробно и последовательно, объяснить причину и следствие, составить рассказ по картине, отличить фантастическое содержание сказки от обычного рассказа (так не бывает).

После 6 лет они могут придумать рассказ и сказку, поясняя при этом, где сказка, а где рассказ. Используя образец, ребенок должен составить рассказ о чем-то другом, который, как правило, получается логичным, развернутом [38].

Остановимся на характеристике связной речи детей старшего дошкольного возраста. В старшем дошкольном возрасте развивается познавательная деятельность ребенка. Развитие познавательных знаний, оказывает прямое влияние на развитие речи. В старшем дошкольном возрасте у ребенка развивается активный словарь по основным лексическим темам. Также у ребенка старшего дошкольного возраста развивается мышление, внимание, память, что в совокупности оказывает влияние на совершенствование связной речи.

В связной речи ребенка старшего дошкольного возраста последовательно совершенствуются, по мнению И. П. Лиханова следующие составляющие:

- синтаксический строй фразы (а также выразительность его интонации);
- морфологическая оформленность слов;
- звуковой состав слов.

Связная речь используется ребенком старшего дошкольного возраста (Г. А. Волкова) в разнообразных ситуациях:

- ситуативно;
- в познавательной деятельности;

- в игровой деятельности;
- в общении с детьми;
- в общении со взрослым [16].

Функциями связной речи на этапе старшего дошкольного возраста выступают познавательная и коммуникативная (О. С. Ушакова).

Также на этапе старшего дошкольного возраста существенно возрастает потребность в общении, ребенок старшего дошкольного возраста, реализуя данную потребность часто является инициатором общения, которое не является средством познания, а происходит с целью коммуникации как таковой, что в свою очередь существенно отличает старший дошкольный возраст от других этапов дошкольного детства, так как на них связная речь направлена в основном на познавательное развитие.

С самого начала овладение грамматическим строем языка носит творческий характер, опирается на самостоятельную ориентировочную (поисковую) активность ребенка в окружающем мире и слове, на языковые обобщения, игры, экспериментирование со словом. Освоение форм и правил языка, логики языка в дошкольном детстве осуществляется уже в недрах инициативной продуктивной речи, речевого и словесного творчества.

Управление речевым развитием детей педагог реализует, прежде всего, посредством совместной деятельности, общения, как с самим ребенком, так и с другими детьми. В зависимости от возраста меняются и формы общения. В младших возрастных группах специально организованные игры – занятия строятся как естественное взаимодействие взрослого с детьми. Это организация деятельности, предоставляющая детям возможность проявлять субъективность в общении. Поэтому постановка дидактических задач должна носить относительно общий, недифференцированный вид, а сценарии общения – нацеливаться на импровизацию [12].

По мнению М. М. Алексеева, в дошкольном возрасте происходит отделение речи от непосредственного практического опыта. Главной особенностью является возникновение планирующей функции речи. Она

приобретает форму монологической, контекстной. Дети осваивают разные типы связных высказываний (описание, повествование, отчасти рассуждение) с опорой на наглядный материал и без него. Усложняется синтаксическая структура рассказов, увеличивается количество сложносочиненных и сложноподчиненных предложений.

В старшем дошкольном возрасте при нормальном речевом развитии ребенку ведущим компонентом связной речи является монологическая, ребенок способен построить рассказ:

- по серии картинок;
- описательный рассказ;
- рассказ из собственного опыта;
- пересказ короткого текста.

Итак, к моменту поступления в школу связная речь у детей с нормальным речевым развитием сформирована на достаточно высоком уровне.

1.3 Особенности развития связной речи старших слабовидящих дошкольников

Прежде чем рассматривать особенности связной речи слабовидящих детей старшего дошкольного возраста, необходимо остановиться на характеристике детей с нарушениями зрения.

В последнее десятилетие наблюдается значительное увеличение количества детей с нарушениями зрения. Изменяется также и их контингент: существенно увеличилась численность детей со слабовидением и остаточным зрением при уменьшении количества детей с тотальной слепотой; выросло количество детей, имеющих сложные комплексные зрительные заболевания.

Согласно классификации М. И. Земцовой к детям с нарушениями зрения относятся:

- слепые с полным отсутствием зрения и дети с остаточным зрением, при котором острота зрения равна 0,05 и ниже на лучше видящем глазу;

- слабовидящие со снижением зрения от 0,05 до 0,2 (0,3) на лучше видящем глазу с очковой коррекцией;

- дети с косоглазием и амблиопией.

В рамках нашей работы мы остановимся на характеристике слабовидящих и детей с косоглазием и амблиопией, так как это наиболее часто встречающиеся заболевания в дошкольном возрасте [30].

Л. И. Плаксина отмечает, что слабовидение – это значительное снижение остроты зрения, при котором центральное зрение на лучше видящем глазу находится в пределах 0,05-0,2 или выше – 0,3 (при сложном зрительном диагнозе, нарушении ряда зрительных функций) при использовании оптической коррекции. К слабовидящим относят и тех детей, острота зрения которых может быть и более высокой, если при этом глазное заболевание прогрессирует.

По мнению авторов (А. Г. Литвак, В. М. Сорокин) к категории слабовидящих относят детей, острота зрения которых может быть и более высокой (0,3–0,4), если при этом глазное заболевание прогрессирует. Причиной слабовидения, чаще всего, является аномалия рефракции. К данной группе аномалий можно отнести миопию (близорукость), гиперметропию (дальнозоркость) и астигматизм [41].

Миопия – это заболевание, при котором невозможно сфокусироваться на расположенных вдали объектах, но при этом относительно четко видно близко расположенные предметы. Миопия может быть компенсирована очками с отрицательными линзами.

На настоящий момент нет единой обоснованной научной концепции развития миопии. Предполагается, что разные виды миопии имеют различное происхождение, а их развитие обусловлено одним из факторов или имеет сложный генез. Возникновению и развитию миопии (близорукости) могут

способствовать различные факторы, такие как генетическая предрасположенность, сильная зрительная нагрузка, врожденная слабость соединительной ткани, плохое освещение рабочего места, общее ослабление организма

Различают три степени близорукости: слабую – до 3,0 диоптрий, среднюю от 3,0 до 6,0 диоптрий, высокую – свыше 6,0 диоптрий [48].

При гиперметропии изображения предметов преломляются средой глаза позади сетчатки, поэтому оно неясное и расплывчатое. При большой дальнозоркости (8,0 диоптрий – 10,0 диоптрий и выше) значительно напряжена аккомодация. В результате такого напряжения аккомодации усиливается утомление во время работы на близком расстоянии (сливаются, становятся неясными буквы, начинаются головные боли). Дальнозоркость может быть слабой степени – до 2 диоптрий; средней степени – от 2 до 5 диоптрий; высокой степени – свыше 5 диоптрий.

Астигматизм – аномалия преломляющей способности глаза, при которой в одном глазу наблюдается сочетание различных видов рефракции. Вследствие деформации глазного яблока, на сетчатке глаза из-за неправильного преломления лучей появляется искаженное изображение предметов. Это часто приводит к снижению остроты зрения на этом глазу и выключению его из акта зрительной ориентации. У слабовидящих детей из всех зрительных функций наиболее ярко отмечается нарушение цветового зрения, считает М. И. Земцова [30]. Степени аномалии цветоразличения неодинаковы и зависят от диагноза заболевания органа зрения.

У слабовидящих детей из всех зрительных функций наиболее ярко отмечается нарушение цветового зрения, считает М. И. Земцова. Степени аномалии цветоразличения неодинаковы и зависят от диагноза заболевания органа зрения.

Цветоразличение – это способность глаза восприятию цвета разной яркости и насыщенности.

При слабовидении могут быть нарушены и другие зрительные функции: светоощущение, периферическое и бинокулярное зрение, поле зрения.

Наиболее часто встречающееся нарушение зрения у детей дошкольного возраста – это косоглазие и амблиопия.

В. П. Жохов, И. А. Кормакова, Л. И. Плаксина выделяют косоглазие, как одну из распространенных глазных патологий в дошкольном возрасте. Термин «косоглазие» объединяет различные по происхождению и локализации поражения зрительной и глазодвигательной систем, вызывающие периодическое или постоянное отклонение (девиацию) глазного яблока.

Различают несколько видов косоглазия.

Сходящееся косоглазие – глаз отклонен в сторону носа. Встречается в 10 раз чаще, чем расходящееся. Оно в 70–80 % случаев сочетается с дальнозоркой рефракцией. Поэтому принято считать, что не скорректированная дальнозоркость является фактором, способствующим возникновению сходящегося косоглазия.

Расходящееся косоглазие – глаз отклонен к виску. Сопровождается примерно в 60 % случаев близорукой рефракцией. Есть основание полагать, что близорукость может быть одним из факторов, способствующих возникновению расходящегося косоглазия.

Содружественное косоглазие – характеризуется постоянным или периодическим отклонением одного из глаз от совместной точки фиксации и нарушением функции бинокулярного зрения. Подвижность глаз во всех направлениях при этом свободна, угол отклонения правого и левого глаз равен как по величине, так и по направлению; косит чаще один глаз или оба глаза поочередно.

При содружественном косоглазии в 30 % случаев отмечается амблиопия, которая является следствием косоглазия. Вместе с тем, она сама может быть причиной косоглазия. Это происходит в тех случаях, когда один

глаз имеет значительное снижение остроты зрения (до 0,3 – 0,4 и ниже), при котором невозможно слияние изображения. Однако, амблиопия может выступать и как самостоятельное заболевание.

Различают следующие виды амблиопии:

– дисбинокулярная амблиопия возникает вследствие расстройства бинокулярного зрения. Понижение зрения развивается вследствие косоглазия. Дисбинокулярная амблиопия может быть двух видов: амблиопия с правильной (центральной) фиксацией (фиксирующий участок - центральная ямка сетчатки) и амблиопия с неправильной (нецентральной) фиксацией (фиксирующим становится любой другой участок сетчатки). Последняя встречается в 70–75 % случаев;

– рефракционная амблиопия возникает вследствие аномалий рефракции, которые в данный момент не поддаются коррекции. При ношении правильно подобранных очков постепенно острота зрения может повыситься, вплоть до нормальной. Причиной возникновения этого вида амблиопии является постоянное и длительное проецирование на сетчатку глаза неясного изображения предметов внешнего мира при высокой дальнозоркости и астигматизме;

– обскурационная амблиопия развивается в результате помутнении оптических сред глаза (катаракты, помутнении роговицы), преимущественно врожденных или рано приобретенных. Диагноз ставится, если низкое зрение сохраняется, несмотря на устранение помутнений и отсутствие анатомических изменений в заднем отделе глаза (после экстракции катаракты);

– истерическая амблиопия возникает внезапно, чаще всего после какого-либо аффекта. Функциональные расстройства на почве истерии могут принимать характер ослабления или потери зрения. Эта форма амблиопии встречается довольно редко [48].

Под влиянием неблагоприятных условий высокая и точная согласованность деятельности обеих половин зрительного анализатора

может нарушаться, что приводит к расстройству бинокулярного зрения. Функции зрения выполняет один глаз. Острота зрения отклоненного глаза понижается, развивается амблиопия этого глаза.

Термином «амблиопия» обозначаются такие формы поражения зрения, которые не имеют видимой анатомической или рефракционной основы.

В зависимости от степени понижения остроты зрения Э. С. Аветисов выделяет следующие степени амблиопии:

- слабая степень (острота зрения 0,8-0,4);
- средняя степень (острота зрения 0,3-0,2);
- высокая степень (острота зрения 0,1-0,05);
- очень высокая степень (острота зрения 0,04 и ниже).

Нарушение функции поля зрения затрудняет целостность, одновременность, динамичность восприятия, что приводит к трудностям в пространственной ориентировке. Различные нарушения зрения приводят к нарушению различных психических процессов.

В работах тифлопедагогов (В. З. Денискиной, Л. А. Дружининой, М. И. Земцовой, А. Г. Литвака, И. В. Новичковой, Л. Б. Осиповой, Е. Н. Подколзиной, Л. И. Плаксиной, Л. А. Ремезовой, Л. С. Сековец, Е. В. Селезневой, Л. И. Солнцевой, В. А. Феоктистовой и др.) представлена общая картина психолого-педагогического развития слабовидящих и детей с косоглазием и амблиопией [22;25;30;41;46;52;56;60].

В. З. Денискина, Л. А. Дружинина, Л. И. Солнцева, Л. Б. Осипова, Л. И. Плаксина и др. отмечают, что нарушения функций зрения неизбежно отражаются и на представлениях. Характерной особенностью детей с нарушениями зрения является резкое сужение их круга представлений за счет частичного выпадения или редуцирования зрительных образов. Их представления отличаются фрагментарностью, схематизмом, низким уровнем обобщенности.

Таким образом, нарушения зрения отрицательно сказываются, прежде всего, на процессе зрительного восприятия, затрудняя и замедляя его.

А. Г. Литвак, Ю. А. Кулагин, Л. И. Плаксина, Л. И. Солнцева и др. отмечают, что у детей с нарушениями зрения происходит понижение остроты зрения, световой и цветовой чувствительности, сужение поля зрения, искажение пространственного восприятия, нарушение зрительного узнавания (агнозии). При поражении органа чувств ребенок получает неполную информацию, поэтому мир его впечатлений становится уже и беднее.

У детей с нарушением зрения наблюдается общее отставание в области снижения познавательной активности физического и психического развития, недостаточная тренированность двигательной сферы, возникают расстройство зрительно-моторной координации трудности, связанные с темпом, меньший и более бедный запас представлений (преобладают работы, с качеством выполнения представления, сформированные на осязательной основе) заданий, наблюдается быстрая, ограниченность пространственных представлений, истощаемость нервной системы, ограничения в деятельности (исполнительной части), способы познания на суженной сенсорной основе.

Также отмечается снижение всех видов активности (психической, физической). Знания об объектах окружающей действительности более схематичны и часто не отражают характерных существенных признаков. Дети нередко выделяют случайные (характерные лишь для определенной ситуации) признаки для опознания объектов. Представления о пространстве не четкие, недифференцированные. Недостаточно развита крупная и мелкая мускулатура – отсутствует четкость, плавность, определенность движений. Медленное развитие проприоцептивной чувствительности – трудности контроля движений – движения скованные, неточные, неловкие (могут появиться стереотипии). Подражательность и шаблонность в деятельности, поведении, мышлении: недостаточность самостоятельной творческой переработки воспринимаемого материала. Импульсивность в поведении, не умение слушать других. Обделённость, узость мотивационно-потребностной сферы.

Исследования Л. А. Дружининой показали, что детям с амблиопией и косоглазием требуется больше времени для выполнения заданий, они дольше обследуют предметы, неуверенны в своих действиях [25].

В результате исследования особенностей речи детей с нарушением зрения Л. С. Волкова, О. И. Криницкая, И. В. Новичкова, Л. И. Плаксина, Л. И. Солнцева, [17; 31; 48; 56] и другие показывают своеобразие речевого развития детей с дефектами зрения, хотя в основе формирования речи лежат те же закономерности, что и в норме. Однако у детей с нарушением зрения стойко прослеживается роль наличия врожденного или рано приобретенного зрительного дефекта, значительно усугубляющего речевое недоразвитие.

Е. А. Лапп считает, что общей особенностью речи слабовидящих детей является нарушение словесного опосредования. Это очевидно при дефектах зрения, когда не посредственный зрительный анализ сигналов страдает меньше, чем словесная квалификация его результатов. Если ребенок правильно называет предмет, это не значит, что у него имеются четкие представления о нем. Это объясняется трудностями установления предметной соотнесенности слова и образа, правильного употребления слов в речевой практике. Верно, обозначенные словом признаки предметов вычленяются и становятся объектами познания. Речь – мощное компенсаторное средство: она облегчает сравнение признаков предметов, актуализирует прошлые представления и дает возможность создавать новые, способствует расширению кругозора детей.

Недостаток активного общения с окружающим миром и взрослыми в доречевой период, небольшие возможности подражательной деятельности, сужение познавательного процесса, уменьшение развития двигательной сферы обуславливают замедленный темп развития речи детей с нарушениями зрения.

Ограничение визуального контроля за языковыми и невербальными средствами общения приводит к тому, что у детей с нарушением зрения

проблемы со звукопроизношением (сигматизмы, ламбдацизмы, ротацизмы) встречаются в 2 раза чаще, чем в норме.

Нарушение зрения детей сказывается прежде всего на их восприятии. Отмечается замедленность, фрагментарность, искажение зрительного восприятия изображений на картинках, замена одних предметов другими при экспозиции в непривычном ракурсе, что объясняется узостью обзора, особенностями монокулярного зрения, недостатками прошлого чувственного опыта. Неточные представления об окружающем предметном мире провоцируют накопление в речи детей слов без конкретного содержания. Это является причиной недоразвития смысловой стороны речи и трудностей в развитии познавательной деятельности дошкольника. Недостаточное осознание семантики понятий приводит к формальному усвоению знаний. Недоразвитие речи затрудняет осмысливание материала, ведет к механическому его запоминанию и лишает детей возможности применять полученные знания в учебной и игровой деятельности.

Дети с нарушением зрения не всегда правильно понимают взаимосвязи и взаимозависимости в предметном мире. Они затрудняются в классификации и дифференцировке предметов по их общим отличительным или специфическим свойствам.

Из-за сниженной остроты зрения, нарушенной функции цветоразличения, бинокулярности, стереоскопичности и глазодвигательной функции снижается скорость, точность, полнота зрительного анализа и синтеза, в результате чего дети с амблиопией и косоглазием очень часто испытывают трудности при описании предмета, составлении последовательного рассказа по серии сюжетных картинок, при пересказе и тем более затрудняются в собственном речевом творчестве.

У детей с нарушениями зрения отмечаются сниженные возможности в зрительно-пространственной ориентировке из-за некоординированности, нарушения темпа и ритма движений.

В целом можно сказать, что нарушение процесса зрительного восприятия при патологическом характере зрения ребенка осложняет формирование его чувственно-практического опыта. У дошкольников появляется неуверенность в своих силах, снижается стремление доводить начатое дело до конца. В тех видах деятельности, где необходимо участие зрения, у детей наблюдается быстрая утомляемость, отвлекаемость.

В большинстве случаев у детей с нарушениями зрения оказываются нарушенными не отдельные компоненты речи, а все или большинство ее компонентов. Различные компоненты речи могут страдать в разной степени и по-разному соотноситься между собой, что и определяет различные уровни сформированности речи.

Л. С. Волкова [16] выделяет четыре уровня сформированности речи у детей с нарушениями зрения.

Наименее выраженные дефекты на первом уровне сформированности речи, отмечаются лишь единичные нарушения звукопроизношения.

На втором уровне у ребенка ограничен активный словарный запас, есть некоторые затруднения в соотнесении слова и образа предмета, в употреблении обобщающих понятий, в составлении предложений и развернутых рассказов. Нарушения звукопроизношения на втором уровне более выражены и разнообразны. Отмечается также недостаточная сформированность слуховой и произносительной дифференциации звуков и фонематических представлений. Фонематический анализ не сформирован.

На третьем уровне отмечается недостаточность активного и пассивного словаря. Не сформирована предметная соотнесенность слов, не развиты обобщающие понятия. Связная речь аграмматична, ребенок пользуется одно-двухсловными предложениями. Множественные нарушения звукопроизношения. Недостаточно сформирована слуховая и произносительная дифференциация звуков. На низком уровне находится формирование фонематического анализа и синтеза.

На четвертом, самом низком уровне, экспрессивная речь крайне ограничена, имеются значительные нарушения в соотношении слова - образа предмета и обобщающих понятий. Связная речь состоит из отдельных слов. Отмечаются эхолалии. С заданиями, направленными на выявление качественной стороны грамматического строя речи, дети не справляются, не выполняют они и задания на слуховую дифференциацию звуков. Отмечается полная несформированность процессов фонематического анализа и синтеза.

А. Г. Литвак отмечает, что дети с нарушениями зрения не имеют возможности в полном объеме воспринимать артикуляцию собеседника, не имеют четкого образа движения губ во время разговора, из-за чего они часто допускают ошибки при звуковом анализе слова и его произношении. Трудности, связанные с овладением звуковым составом слова и определением порядков звуков, нередко проявляются в письменной речи. Нарушения звуковой последовательности при написании слов в значительной степени объясняется отсутствием или неполноценностью зрения. Дети при письме из-за недостаточности звукового анализа слова делают пропуски букв, замены или перестановки. Недостаточность словарного запаса, непонимание значения и смысла слов, делают рассказы детей информативно бедными, им трудно строить последовательный, логичный рассказ из-за снижения количества конкретной информации. Устная речь детей с нарушением зрения часто бывает, сбивчива, отрывочна, непоследовательна. Они не всегда планируют свои высказывания. К трудностям развития речи детей со зрительной патологией относятся особенности усвоения и использования неязыковых средств общения - мимики, жеста, интонации, являющихся неотъемлемым компонентом устной речи. Не воспринимая совсем или плохо воспринимая зрительно большое количество мимических движений и жестов, придающих одним и тем же высказываниям самые различные оттенки и значения и не пользуясь в своей речи этими средствами, слепые и слабовидящие дети существенно обедняют свою речь, она становится маловыразительной. У этих детей наблюдается

снижение внешнего проявления эмоций и ситуативных выразительных движений, что оказывает влияние на интонационное оформление речи, ее бедность и монотонность [42].

По определению Р. Е. Левиной, собственно речевые нарушения не являются единственным ядром аномалии. Это объясняется тем, что формирование речи таких детей протекает в более сложных условиях, чем у зрячего ребенка. У детей с нарушениями зрения чаще встречаются комплексные отклонения от нормы, нарушения пространственной координации, плохо развитая мелкая моторика, проблемы в познавательной сфере [34].

Недостаточность информации об окружающем мире снижает познавательный интерес, из-за чего происходит нарушение и в эмоционально–поведенческом отношении детей к различным сферам деятельности, в том числе и общения.

Нарушение или ограничение социальных контактов влечет за собой целый ряд осложнений в формировании личности. А. Г. Литвак отмечает, что недостаток социального опыта, искаженные отношения со стороны окружающих людей способствуют появлению у детей с нарушением зрения отрицательных черт характера: эгоизма, снижению внимания к окружающим, нерешительности, упрямства, снижению любознательности [42].

М. И. Земцова считает, что у детей с нарушением зрения по-иному, чем у взрослых, складываются соотношения слова и образа в процессе познания окружающего. Более того, на материале узнавания предметов и их изображений она выявляет своеобразие в формировании речи детей.

В отличие от зрячих, речевая деятельность и мышление слепых детей формируются при отсутствии зрительного восприятия окружающей действительности. Это значительно обедняет их конкретные представления и обуславливает некоторые своеобразия в формировании мыслительной деятельности.

М. И. Земцовой установлено, что при ограничении чувственного опыта страдают и логические операции. Так, сравнения и обобщения сужаются и нередко становятся ошибочными.

Л. И. Плаксина обуславливала замедленность формирования речи в ранние периоды ее развития недостаточностью активного взаимодействия детей, имеющих патологию зрения, с окружающими людьми, а также обедненностью предметно-практического опыта детей. В связи с этим проявляются специфические особенности формирования речи, заключающиеся в нарушении словарно-семантической стороны речи, в формализме употребления значительного количества слов с их конкретными чувственными характеристиками. Их употребление детьми бывает слишком узким, когда слово связывается только с одним знакомым ребенку предметом, его признаком, или, наоборот, становится слишком общим, отвлеченным от конкретных признаков и свойств предметов и явлений окружающей жизни [48].

Таким образом, можно говорить о расстройстве речи как целостной функциональной системы и совместное нарушение ее ведущих компонентов (фонетического, лексического, грамматического).

1.4 Теоретические аспекты организации работы по развитию связной речи у старших слабовидящих дошкольников посредством режиссёрской игры в процессе психолого-педагогического сопровождения

В данной части исследования рассмотрим возможности режиссерской игры для развития связной речи слабовидящих дошкольников. Перед данным изучением целесообразно рассмотреть понятие «режиссерская игра».

Режиссерская игра – творческий вид игры, в рамках которой ребенок отталкивается от своего замысла, наделяет речевыми и практическими действиями персонажей игры (И. А. Меденцева). В трактовке данного понятия важным для нашего исследования является «замысел», как мы уже отмечали в первой главе, замысел является одной из основ связной речи, а

конкретно монологической связной речи, как ведущей на этапе старшего дошкольного возраста. И. А. Меденцева отмечает, что в ходе режиссерской игры помимо речевой деятельности у ребенка развиваются:

- планирующие функции;
- внимание;
- воображение;
- мышление;
- просодическая сторона речи.

Первая игра ребёнка дошкольного возраста – режиссёрская игра, которая является разновидностью детской игры и появляется в жизни дошкольника примерно после двух лет [21].

Д. Б. Эльконин считает, что режиссерские игры особый тип индивидуальной игры ребенка. В силу своего своеобразия они представляют особый интерес для психологии детской игры, так как именно в режиссерской игре проявляются личностные особенности ребенка.

По мнению Е. Е. Кравцовой, режиссерская игра в дошкольном возрасте не только является начальной ступенью развития игры, за ней развиваются образно-ролевая, сюжетно-ролевая и другие виды игр, но она (режиссерская игра) завершает развитие игры в дошкольном возрасте, собирает важнейшие достижения других разновидностей игр, именно в ней, проявляются все особенности воображения ребенка.

Режиссёрская игра дошкольника – это индивидуальная игра, в процессе которой ребёнок создаёт игровые ситуации с игрушками, предметами – заместителями.

Можно выделить ряд особенностей режиссёрской игры:

1. Ребёнок сам создаёт сюжет игры, в основе которой лежит личный опыт ребёнка. Как правило, в игре отражено событие, которое произвело на ребёнка неизгладимое впечатление (например, посещение детской поликлиники, или празднование дня рождения, или какое-то уличное происшествие). Очень часто сюжетом игры становятся знания ребёнка,

полученные из мультфильмов, сказок, детских передач или рассказов других людей. Ребёнок в режиссёрской игре сам придумывает сценарий к своему «спектаклю», т.е. является режиссером, сам подбирает исполнителей ролей и сам исполняет за них роли.

2. Игрушки и предметы, которые ребёнок выбрал для игры, выполняют как прямую, так и переносную функции. Говоря другими словами, очень часто в режиссёрских играх ребёнком используются так называемые предметы-заместители. Например, диванная подушка превращается в лошадь, на которой ребёнок скачет в дальнее путешествие, или расчёска становится микрофоном для куклы, которая даёт концерт на сцене (в роли которой выступает диван) и т.д.

3. Главным компонентом режиссёрской игры является речь ребёнка. Малыш с удовольствием выразительно подражает взрослым. В речи ребёнка за время игры могут меняться интонация, громкость, темп, ритм высказываний. Например, девочка играет в домовёнка Кузю и хозяйку. Хозяйка испекла блинов и приглашала гостей к себе домой. Так вот, девочка за Кузю говорила более грубым голосом, а за хозяйку говорила тоненьким голоском. Так же речь может быть дикторской – текст за кадром. Например: «День рождения куклы Маши» Мама сказала спасибо за подарки, гости стали садиться за стол и т.д. Речь может быть оценочной. Например: гости хорошие, они принесли мне много подарков.

4. Как правило, в детской режиссёрской игре используется много персонажей, но действует ребёнок только с 3 – 4 игрушками. Например, в игре в «Концерт» ребёнок рассаживает много игрушек, выполняющих роль зрителей, а также артистов, но играет он только с активными «артистами», которые выступают, остальные игрушки занимают пассивную позицию в «зрительном зале» [27].

Е. Е. Кравцова, О. В. Солнцева, И. Л. Кириллова большее внимание уделяла макетам в режиссерской игре. Она говорит о том, что макет, по ее мнению, это уменьшенный образец пространства и объектов воображаемого

мира. И. Л. Кириллова компоненты развития игры, такие как – чтение художественной литературы; просмотр самостоятельное изготовление персонажей; создание предметной среды – макетов, персонажей.

Е. Е. Кравцова этапы подготовки детей к режиссерской игре: разыгрывание заранее заданных сюжетов, придумывание оправдательных сюжетов, придумывание сказки, показ сказки.

При режиссерской игре у детей формируются умения передать те или иные события, какие-то определенные приключения во временной последовательности. Дети на практике осваивают построение рассказа – в простейшей форме передают завязку, развитие действия, кульминацию и завязку. Для детей режиссерская игра имеет немаловажное значение, она помогает учиться строить рассказы, опираясь на свои непосредственные восприятия, например, об игрушках или картинках, которые дети видят перед собой или составлять сюжеты из личного опыта, т.е. основываясь на образах из своей памяти. Также, с помощью режиссерской игры можно учить создавать рассказы и придумывать сказки на предложенный сюжет с опорой на серию сюжетных картинок [67].

Речь является главным компонентом режиссерской игры, ребенок называет свои действия, за которых играет, даёт оценку происходящему, например, «Ж-ж-ж! Режиссерская игра оказывает огромное влияние на развитие речи детей, как с сохранным она помогает активизировать словарный запас, пополняет его, учит вести диалоги, не перебивая, задавать вопросы и отвечать, а также культурно - речевому общению [18].

Для развития связной речи детей большое значение имеют режиссерские игры, так как именно в режиссерской игре происходит отработка реплик, употребление речевого этикета, умение запрашивать информацию, а также умение отображать отношение между людьми и героями.

Для успешного развития режиссерской игры необходимо создать ряд условий:

- обогащение среды способствующей мотивации к организации режиссёрской игре и участию детей;
- обогащения чувственного основы слова, развития различных компонентов речи, как базы связной речи на занятиях логопеда, дефектолога;
- решения задач по развитию связной речи на всех этапах организации сюжетно-ролевой игры (подготовка, игра, обсуждения игровых действий); стимуляция детей к самостоятельной игре;
- создание методических рекомендаций по организации режиссерских игр.

Выполнение всех условий обеспечит успешное развитие режиссерской игры в условиях ДООУ и семьи.

В ходе режиссерской игры у ребенка дошкольного возраста развивается непосредственно связная речь и ее компоненты: монологическая и диалогическая речь составляющие «базу» связной речи, в том числе просодическая сторона речи. При организации режиссерской игры, ребенку приходится наделять героев различными интонациями, тембром и т. д., что способствует «раскрытию» героев. Именно при этом происходит развитие просодической стороны речи [46].

Рассмотрим содержательные аспекты организации режиссерской игры для развития речи слабовидящих дошкольников. Первостепенным отличием режиссерской игры со слабовидящими старшими дошкольниками будет являться инвентарь для организации игр (А. М. Кривошопова):

- используемые фигуры должны иметь размер от 15 см;
- используемые фигуры должны быть контрастных и ярких цветов;
- используемые цвета фигур должны соответствовать натуральным цветам персонажей и предметов (недопустимо использование розовых медведей, красных ворон и т.д.);

- основные цвета используемых предметов и персонажей должны быть насыщенных оттенков красного, синего, зеленого, желтого, белого, черного;
- поле для построения сюжета (фланелеграф, доска) должны быть минимальными размерами 50 на 50 см;
- поле для построения сюжета должно иметь четкую рамку;
- при использовании сюжетного поля (лес, ферма и т.д.) границы различных областей должны быть четко сегментированы и выделены цветом по контуру, изображения различных объектов должны иметь контрастные цвета (например: горы темного цвета и небо светло синего, с белыми облаками, где облака и горы имеют черный контур).

Для разыгрывания режиссерской игры с детьми старшего дошкольного возраста имеющих нарушения зрения режиссерские игры организуются преимущественно на «поле». Это является существенным отличием от детей дошкольного возраста с нормальным зрением. Так как с такими детьми сюжет можно разворачивать на столе, на полу, где обстановка ситуации является воображаемой [33].

С детьми с нарушениями зрения также можно использовать воображаемую обстановку, где не обозначена обстановка происходимого действия. В таком случае используется поле темного цвета. В качестве поля возможно использование фланелеграфа с обозначенной рамкой. Обычно для использования фланелеграфа темного цвета, используются режиссерские игры, где важным является развитие связной речи, без привязки к месту. Допустим, колобок может катиться вперед. А при использовании сюжетного поля лес, ребенок может воспроизводить действия «под елкой», «по тропинке». Однако таким сюжетным инвентарем на фланелеграфе темного цвета могут служить дополнительные предметы: фигуры деревьев, тропинки, листьев и т.д.. Фланелеграф может быть использован как горизонтально, так и вертикально. При использовании горизонтально могут быть использованы различные тактильные фигурки (тропинки из спичек, природный материал и

т.д.), что также является положительным при работе со слабовидящими дошкольниками. При работе с фланелеграфом вертикально, целесообразно использовать игрушки из фетра. Данные игрушки могут быть как одушевленными, так и не одушевленными. [26].

При создании таких пособий важно учитывать особенности слабовидящих дошкольников. Игрушки из фетра не должны быть меньше 15 см, должны быть выполнены из фетра контрастных цветов, могут быть обшиты черной нитью по бокам, также положительным является использование декорирований, которые обеспечивают фетровой игрушке наибольшую тактильность. Например:

- с помощью плоских бусин у елки выделены иголки;
- глаза одушевленных персонажей и другие части лица могут быть выполнены с помощью бусин;
- используемые фигуры могут быть заполнены целлофаном (для обеспечения звукового «шуршания»);
- в создании фигур могут быть использованы различные крупы (например, для создания фигуры каши по сказке «Каша из топора» может быть использован горох).

Также при использовании фланелеграфа темного цвета в независимости от горизонтального или вертикального использования может быть использована сегментация. Сегментация может разделить фланелеграф на 2 или более частей, что в свою очередь поможет закрепить или сформировать у слабовидящих дошкольников навыки ориентации в пространстве, а также может способствовать развитию воображения. Например, если черный фланелеграф разделен на 2 равные части и ребенку обозначено, что в одной небо, а в другой части земля, то соответственно при разыгрывании сюжета самолет будет лететь в части «небо», а животные будут передвигаться в части «земля»

С помощью сегментации возможно также закрепление навыков классификации, построения чередностей и т.д. Обеспечить сегментацию

фланелеграфа необходимо белым цветом, так как именно он является контрастным для темного цвета. Для этой цели может быть использован мел, белый скотч, полоски из ткани. Главным условием при этом является трансформируемость, так как если сегменты будут обозначены на постоянной основе с помощью пришитой ткани или вышиты нитками это существенно сократит круг задач, по которым может быть использован фланелеграф.

Фланелеграф не является единственным средством, на котором может быть разыгран сюжет, для этой цели может быть использована магнитная доска, листы бумаги и т. д., условия организации работы со слабовидящими дошкольниками останутся теми же: фон должен быть либо темным, либо с контрастным изображением предметов фона. Требования к фигурам также остаются.

В первой части параграфа было установлено, что режиссерская игра имеет большой потенциал для развития связной речи детей старшего дошкольного возраста, также изучены особенности организации режиссерских игр со старшими слабовидящими дошкольниками.

Далее рассмотрим особенности процесса психолого-педагогического сопровождения по развитию связной речи слабовидящих дошкольников посредством режиссерской игры [13].

Первостепенно целесообразно рассмотреть понятие «психолого-педагогическое сопровождение», так как остальные понятия были подробно нами рассмотрены в предыдущих частях исследования.

Психолого-педагогическое сопровождение как организованную деятельность, в процессе которой создаются социально-психологические условия для успешного обучения и развития каждого ребёнка в образовательной среде (И. А. Пазухина).

Психолого-педагогическое сопровождение дошкольника – это организованная деятельность, в процессе которой в обозначенном

направлении производится коррекционная или образовательная работа (И. А. Арнуатува).

Таким образом, психолого-педагогическое сопровождение по развитию связной речи у старших слабовидящих дошкольников посредством режиссёрской игры в процессе психолого-педагогического сопровождения предполагает организацию работы, предполагающую взаимодействие всех специалистов.

И. А. Пазухина отмечает, что в психолого-педагогическом сопровождении должны обязательно участвовать также родители, так как сопровождение будет в полной мере комплексным, только если работа проводится в условиях дошкольного образовательного учреждения и семьи.

Рассмотрим содержательные аспекты процесса психолого-педагогического сопровождения по развитию связной речи слабовидящих дошкольников посредством режиссерской игры.

В данном психолого-педагогическом сопровождении ведущую роль принимает на себя один специалист, в нашем случае целесообразно, чтобы ведущим специалистом являлся дефектолог [2].

Дефектолог изучает уровни развития связной речи, разрабатывает программу психолого-педагогического сопровождения, оказывает консультативную помощь остальным специалистам дошкольного образовательного учреждения, которые в данном сопровождении учувствуют, подбирает картотеки режиссерских игр определяет их цели и задачи. Дефектолог организует мониторинг для оценки эффективности работы всего психолого-педагогического сопровождения. Также дефектолог участвует в работе с родителями. Работа с родителями заключается в следующем:

- индивидуальная консультативная помощь родителям по организации режиссерских игр в домашней обстановке;

– организацию просветительских форм взаимодействия с родителями по вопросам организации режиссерских игр в домашней обстановке с целью развития связной речи.

К просветительским взаимодействиям с родителями по вопросам организации режиссерских игр в домашней обстановке с целью развития связной речи относятся следующее:

- родительское собрание;
- мастер-класс;
- консультация;
- круглый стол;
- методические рекомендации;
- создание брошюр, уголков и т. д.

Формы взаимодействия с родителями могут быть различными и условно делятся на две группы. Консультативные формы, предполагающие очное участие родителей (семинары, мастер-классы и т. д.) [3]. Информационные формы для ознакомления, которыми могут являться методические рекомендации в печатном виде или размещенные в сети-Интернет на сайте дошкольного образовательного учреждения или на странице группы в социальной сети. Методические рекомендации в сети-Интернет могут быть как в форме видео, так и в форме текста [27].

Также в психолого-педагогическом сопровождении по развитию связной речи слабовидящих дошкольников посредством режиссерской игры принимают участие такие специалисты как:

- воспитатели группы;
- педагог-психолог;
- учитель-логопед;
- музыкальный руководитель.

Первостепенной задачей всех перечисленных выше специалистов в рамках психолого-педагогического сопровождения является обязательное ознакомление с результатами первичной диагностики, проведенной вначале.

В дальнейшем все специалисты в своих занятиях выполняют рекомендации дефектолога. Помимо всего этого воспитателям группы необходимо выполнять рекомендации не только в рамках непосредственно образовательной деятельности, но и в режимных моментах.

Также воспитатели группы создают развивающую предметно-пространственную среду для режиссерских игр, с целью развития связной речи слабовидящих дошкольников [13].

Таким образом, мы изучили особенности организации комплексного психолого-педагогического сопровождения по развитию связной речи слабовидящих дошкольников посредством режиссерской игры.

Выводы по главе 1

Проведенный анализ литературы по проблеме исследования позволил нам сделать следующие выводы:

1. Связная речь – это такая речь, которая отражает все существенные стороны своего предметного содержания. Речь может быть несвязной по двум причинам: либо потому, что эти связи не осознаны и не представлены в мысли говорящего, либо эти связи не выявлены надлежащим образом в его речи.

2. Связная речь может быть ситуативной и контекстной. Ситуативная речь связана с конкретной наглядной ситуацией и не отражает полностью содержания мысли в речевых формах. В контекстной речи ее содержание понятно из самого контекста. Сложность контекстной речи состоит в том, что здесь требуется построение высказывания без учета конкретной ситуации, с опорой только на языковые средства.

3. Развитие познавательных знаний, оказывает прямое влияние на развитие речи. Также у ребенка старшего дошкольного возраста развивается мышление, внимание, память, что в совокупности оказывает влияние на совершенствование связной речи и ее компонентов: диалогическая и

монологическая речь, которая в свою очередь состоит из описательной и повествовательной.

4. Установлено, что слабовидящие дети дошкольного возраста могут иметь нарушения сформированности связной речи, однако это выражено не непосредственным речевым недоразвитием, а нарушением внимания, зрительного восприятия, в следствии зрительных нарушений.

5. У детей с нарушениями зрения страдает связная речь (диалогическая и монологическая). Это обусловлено тем, что у детей активный словарь ограничен, бедность впечатлений, допускаются ошибки в соотносении слова и образа предмета, в употреблении обобщающих понятий, грамматических категорий, а также в составлении предложений и развернутых рассказов

6. Режиссерская игра – творческий вид игры, в рамках которой ребенок отталкивается от своего замысла, наделяет речевыми и практическими действиями персонажей игры.

7. В ходе режиссерской игры у ребенка дошкольного возраста развивается непосредственно связная речь и компоненты составляющие «базу» связной речи, в том числе просодическая сторона речи. При организации режиссерской игры, ребенку приходится наделять героев различными интонациями, тембром и т.д., что способствует «раскрытию» героев. Именно при этом происходит развитие просодической стороны речи.

8. Психолого-педагогическое сопровождение – это организованная деятельность, в процессе которой создаются социально-психологические условия для успешного обучения и развития каждого ребёнка в образовательной среде.

9. Психолого-педагогическое сопровождение по развитию связной речи у старших слабовидящих дошкольников посредством режиссёрской игры в процессе психолого-педагогического сопровождения предполагает организацию работы, предполагающую взаимодействие всех специалистов.

ГЛАВА 2. ОРГАНИЗАЦИЯ И СОДЕЖАНИЕ РАБОТЫ ПО РАЗВИТИЮ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У СТАРШИХ СЛАБОВИДЯЩИХ ДОШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ РЕЖИССЕРСКОЙ ИГРЫ В ПРОЦЕССЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ

2.1 Организация, содержание и результаты изучения связной речи у старших слабовидящих дошкольников

Важнейшим этапом работы для планирования коррекционной работы по развитию связной речи у старших слабовидящих дошкольников является диагностический этап.

Нами было организовано обследование связной речи у старших слабовидящих дошкольников (констатирующий этап).

Цель констатирующего этапа – определение уровней сформированности связной речи у старших слабовидящих дошкольников.

Задачи констатирующего этапа исследования:

- подбор диагностического инструментария для определения уровней сформированности связной речи у старших слабовидящих дошкольников;
- проведение процедуры обследования изучения уровней сформированности связной речи у старших слабовидящих дошкольников;
- обработка полученных данных и формирование выводов по результатам исследования уровней сформированности связной речи у старших слабовидящих дошкольников.

Исследование проводилось на базе: МБОУ «С(К)ОУ № 127 г. Челябинска» (дошкольное отделение).

В выборку исследования вошло 6 испытуемых – старшие слабовидящие дошкольники. Характеристику выборки исследования представим в таблицу 1.

Таблица 1 – Характеристика выборки исследования

№	Имя	Возраст	Медицинское заключение
1	Александр	6,3	Врожденная миопия средней степени обоих глаз
2	Демид	6,5	Гиперметропия ср.ст. правого глаза, выс. ст. левого глаза
3	Владимир	6,6	Сложный гиперметропический астигматизм. Амблиопия сл. ст.
4	Максим	6,2	Сходящие косоглазие правого глаза, амблиопия слабой степени обоих глаз
5	София	6,6	Астигматизм, миопия сл.степени
6	Арина	6,4	Сходящее содружественное косоглазие, гиперметропия ср.степени правого глаза

Средний возраст испытуемых составляет 6,4 года. В целом возрастной диапазон испытуемых представлен возрастом от 6,2 до 6,6 лет, что представляет собой старший дошкольный возраст. Все испытуемые имеют нарушения зрения, острота не более 0,4.

Исследование по развитию связной речи старших слабовидящих дошкольников проводилось нами в течение одного календарного года и состояло из трех этапов:

1 этап: констатирующий эксперимент. На данном этапе исследования мы отбирали участников эксперимента, проводили в группах исследования первоначальную диагностику уровня развития связной речи.

2 этап: формирующий эксперимент. На этом этапе нами была разработаны и внедрены условия по развитию связной речи старших дошкольников посредством режиссерских игр.

3 этап: контрольный. На последнем, контрольном этапе нами была проведена повторная диагностика уровня развития связной речи с целью выявления эффективности, внедренной нами условий по развитию режиссерских на формирующем этапе исследования.

Для диагностики уровня развития речи использовались индивидуальная форма работы с детьми. Такие методики в данном случае

являются наиболее объективными при достижении поставленных задач и цели исследования.

На втором этапе целесообразней было использование целой системы занятий, направленных на повышение уровня развития связной речи старших дошкольников с применением режиссерских игр. Данная развивающая программа внедрялась в группу постепенно, с той целью, чтобы ее участники самопроизвольно принимали участие в проводимых играх и упражнениях.

На заключительном этапе была проведена повторная диагностика уровня развития связной речи у детей исследуемой группы.

Нами был определен диагностический инструментарий для проведения процедуры констатирующего этапа исследования:

- 1) исследование понимания словесных единиц и обращенной речи (адаптированная методика Г. В. Чиркиной);
- 2) исследование уровня развития связной речи (адаптированная методика В. П. Глухова).

Первым методом является методика изучения понимания словесных единиц и обращенной речи (Г. В. Чиркина).

В теоретической части исследования нами отмечалась важность изучения понимания речи испытуемыми для планирования коррекционной работы.

Для исследования понимания слов (номинативной функции слова) использовались следующие приемы (Г. В. Чиркина):

Испытуемый должен показать называемые специалистом предметы. Более легким является называние предметов, изображения которых он видит на предъявленных ему картинках: молния, клюв, ноготь, сачок, весло, вывеска, табуретка, калитка, сковородка, перчатка, шапка, кепка, шляпа, жук, муравей, комар, кузов, кабина и т.д. Испытуемому предъявляют ряд картинок (3–4–5) и предлагают показать, где клюв, где весло и т.п.

Далее усложняем задания. Перед испытуемыми раскладываем 6-8 картинок, задача показать последовательно 2-3 предмета: «Где стакан, книга, ручка, где перчатки, фартук, сачок?». Можно использовать также следующий прием: педагог называет и просит показать предметы, которые не находятся непосредственно в поле зрения ребенка, но он должен их найти у себя или в окружающей обстановке: «Покажи глаз, ухо, нос. Покажи колено, локоть, подбородок, брови. Покажи окно, подоконник, замок».

Основное внимание при исследовании обращается на наличие и уровень сформированности у испытуемых навыков фразовой речи и на особенности речевого поведения. В целях комплексного исследования фразовой речи, используется серия заданий, которая включает: составление фразы по отдельным ситуационным картинкам; составление предложения по трем картинкам, связанным тематически. Мы внесли в данную методику модификацию, которая заключается в том, что в методику добавили видео фрагментов с элементарными бытовыми ситуациями, испытуемым предстоит ответить на вопрос: «Что тут происходит?».

По методике Г. В. Чиркиной при анализе результатов обследования пересказа отмечается следующее:

- понимание содержания излагаемого;
- самостоятельность пересказа;
- полнота передачи текста;
- последовательность изложения;
- плавность изложения;
- правильность оформления высказывания.

При анализе результатов обследования рассказа отмечается следующее:

- понимание содержания увиденного;
- самостоятельность составления рассказа;
- точность, полнота изложения;
- последовательность рассказа;
- лексико-грамматическое оформление высказывания.

Критерии оценивания по методике Г. В. Чиркиной:

- 0 – 2 балла – низкий уровень;
- 3 – 3,9 балла – средний уровень;
- 4 – 5 баллов – высокий уровень.

Вторым методом является исследование уровня развития связной речи, методика В. П. Глухова.

При реализации исследования связной речи, в данной методике нами был использован специальный картинный материал, на контрастном фоне. В изображениях присутствовали крупные предметные картинки и сюжетные картинки с яркими цветами и четкими изображениями деталей.

Полное описание заданий методики в приложении 1.

Первое задание содержало серию картинок с изображениями действий. Испытуемым необходимо было составить предложение.

В задании 2 ребенку было необходимо установить лексико-смысловые связи между обозначенными предметными картинками. Ребенку предоставлялось три картинки: девочка, корзина, лес. Задачей являлось построение высказывание с использованием трех картинок.

В третьем задании ребенку было необходимо пересказать небольшой текст. Для этого была использована русско-народная сказка «Репка».

При выполнении задания 4 было необходимо составить рассказ из предоставленных фрагментов-эпизодов. Задание состояло из двух этапов. На первом этапе ребенку предлагалось распределить 4 фрагмента в нужной последовательности.

Задание 5 предполагало самостоятельное построение рассказа из своего личного опыта. Ребенку предлагается составить рассказ на близкую ему тему (например, «На нашем участке», «Игры на детской площадке») и дается план рассказа: что находится на площадке; чем занимаются там дети; в какие игры они играют; назвать свои любимые игры и запомнить; вспомнить, какие игры зимой, а какие летом.

В задании 6 ребенку предлагается в течение несколько минут внимательно рассмотреть предмет, а затем составить о нем рассказ по данному вопросному плану. При описании куклы дается следующая инструкция-указание: «Расскажи об этой кукле: как ее зовут, какая она по величине; назови основные части тела; из чего она сделана, во что одета, что у нее на голове» и т.п.

В задании 7 ребенку показывают картинку, изображающую кульминационный момент сюжетного действия рассказа. После разбора содержания картинки дважды прочитывается текст незавершенного рассказа и предлагается придумать его продолжение. Для наглядности нами были использованы наглядные картинки из альбома «Тексты» Т. Н. Новиковой-Иванцовой. Задание содержало 3 изображения, следовательно, составить было необходимо три продолжения.

Критерии оценивания по методике В. П. Глухова:

- 5 баллов высокий уровень;
- 4 балла средний уровень;
- 3 балла недостаточный уровень;
- 2 балла низкий уровень;
- 1 балл задание выполнено неадекватно.

Критерии отнесения ребенка к тому или иному уровню составляется на основании суммирования баллов за все семь заданий.

По данной методике определены следующие критерии оценивания:

- 7-15 баллов – низкий уровень;
- 16-29 баллов – средний уровень;
- 30-35 баллов – высокий уровень.

Комплексное обследование позволяет получить целостную оценку речевой способности в разных формах речевых высказываний – от элементарных (составление фразы) до наиболее сложных (составление рассказов с элементами творчества).

Перейдем к описанию результатов изучения связной речи у старших слабовидящих дошкольников.

При обследовании понимания словесных единиц у испытуемых старших слабовидящих дошкольников (методика Г. В. Чиркиной).

По результатам первой методики исследования понимания словесных единиц (адаптированная методика Г. В. Чиркина) нами были получены следующие результаты (Таблица 2).

Таблица 2 – результаты изучения понимания словесных единиц (адаптированная методика Г. В. Чиркиной)

№	Имя ребенка	Понимание и дефференцирование слов сходных по звучанию	Понимание слов сходных по назначению	Понимание глаголов настоящего времени	Уровень развития понимания по результатам методики
		Количество баллов			
1.	Александр	3,9	3,8	3,2	средний
2.	Демид	5	4,9	4,3	высокий
3.	Владимир	4,2	4,1	4,1	высокий
4.	Максим	4,3	4,8	4,9	высокий
5.	София	4,1	3,7	3,9	средний
6.	Арина	3,7	3,9	3,9	средний

Нами было выявлено, что уровень понимания словесных единиц у слабовидящих детей старшего дошкольного возраста находится на среднем (50 %) и высоком (50 %) уровне. У испытуемых присутствует понимание слов, восприятия прочной связи между стабильным звуковым комплексом и предметом, действием, качеством, отношением, которые он обозначает. При составлении рассказа по картинкам испытуемые смогли отразить все основные признаки предмета, отметили функции или назначение, соблюдали логическую последовательность в описании признаков предмета. Дети с высоким уровнем развития составляли описание по картинке без помощи взрослого. В построении фразовой речи развивали сюжетную линию в

логической последовательности, строили предложения (простые, распространенные, сложные) грамматически правильно, соединяя части высказывания разными способами связей, давая точное название рассказу. У детей со средним уровнем развития в рассказе частично нарушена последовательность изложения (заминки, паузы, остановки), отсутствовали начало или конец, использовались однообразные способы связей между предложениями и частями высказывания, делались грамматические ошибки в согласовании слов в предложении, больше использовались простые предложения, педагогом оказывалась небольшая помощь, в виде наводящего вопроса. Рассказу не было дано названия. Это свидетельствует о том, что дети исследуемой группы достаточно понимают необходимые для развития фразовой речи словесные единицы.

Но были небольшие трудности в словах сходных по звучанию «лодка» – «ложка», «картина» – «корзина», «лук» – «сук». На рисунке 1 представим результаты в виде диаграммы.

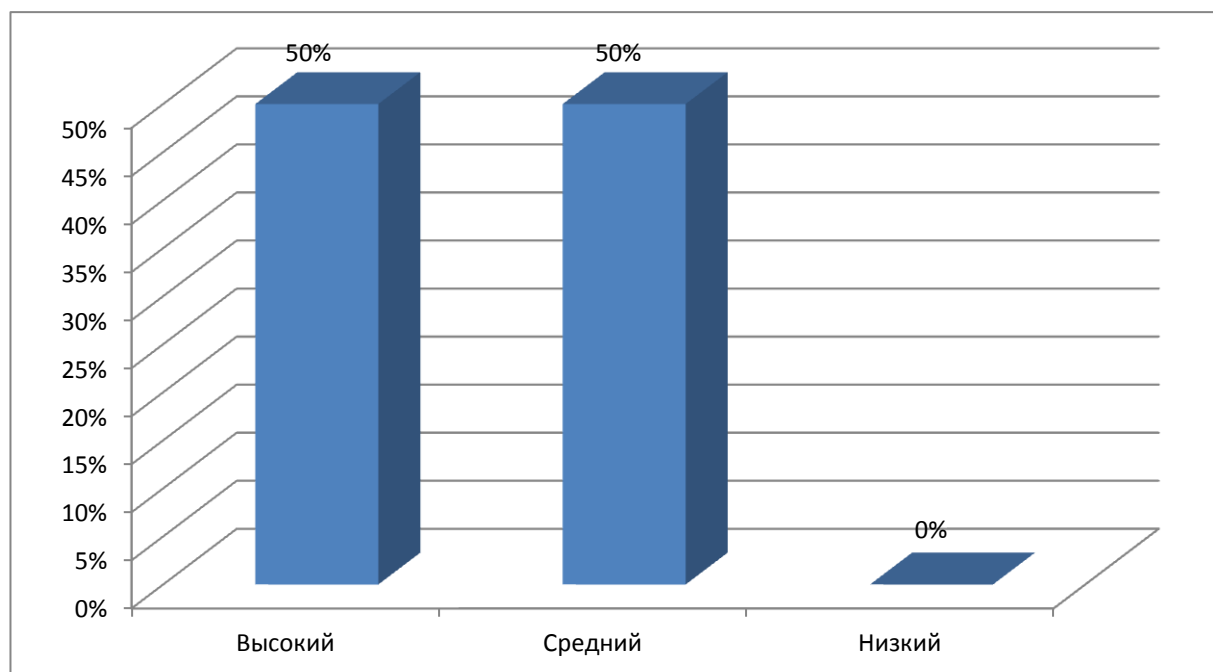


Рисунок 1 – Распределение старших слабовидящих дошкольников по уровням понимания словесных единиц

Данная методика показывает наличие достаточного понимания словесных единиц у испытуемых детей, следовательно, предоставляется возможным проведение изучения сформированности связной речи у старших слабовидящих дошкольников.

Далее нами была использована методика обследования связной речи В. П. Глухова. Полученные по данной методике результаты представим в таблице 3.

Таблица 3 – Результаты изучения связной речи у слабовидящих старших дошкольников по методике В. П. Глухова (адаптированный вариант)

№	Имя ребенка	№1	№2	№3	№4	№5	№6	№7	Сумма баллов	Уровень
1.	Александр	3	2	2	2	2	1	2	14	низкий
2.	Демид	2	1	2	2	2	3	1	13	низкий
3.	Владимир	1	2	2	2	2	1	2	12	низкий
4.	Максим	3	1	2	2	2	1	2	13	низкий
5.	София	1	2	2	1	2	1	1	10	низкий
6.	Арина	1	1	1	2	1	2	2	10	низкий

У всех детей отмечались ошибки в согласовании слов в роде, числе и падеже. В одном из заданий дети неверно употребили глаголы:

- «льет» вместо «поливает»;
- «ищет» вместо «ловит» (рыбу).

Предложения были составлены с помощью дополнительных вопросов, указывающего на выполненное субъектом действие.

В задании 2 отмечались пропуски слов, ошибки в употреблении предлогов и согласовании слов между собой. Не все дети смогли употребить все три предмета при составлении предложений.

В третьем задании с незначительными ошибками и самокоррекцией пересказало 85 % испытуемых. Всем испытуемым удалось донести смысл сказки, однако присутствовало множество ошибок в:

- грамматическом строе;
- времени глаголов;
- соблюдении последовательности пересказа;
- употреблении предлогов;
- неверного употребления глаголов повелительного наклонения.

При выполнении задания 4 ошибки у 30 % детей были исправлены педагогом. В дальнейшем на втором этапе по серии картинок необходимо было составить рассказ. В целом, верное повествование отмечено у 30 % испытуемых. У 70 % испытуемых были отмечены ошибки в логике и последовательности повествования, 1 испытуемый вел полностью неверное повествование. У 30 % испытуемых присутствуют ошибки при раскладывании сюжетных картинок (только с помощью взрослого). Отсутствует связный текст, а только перечисление увиденного изображения на картинках в виде простых предложений. В этом задании у всех испытуемых были отмечены стилистические ошибки, неверное употребление глаголов, предлогов у всех испытуемых.

Построить рассказ в соответствии с заданным планом (задание 5) дети не смогли, отмечалось отклонения от заданного педагогом плана. У 15 % испытуемого отмечалось неверное употребление глаголов, предлогов, ошибки в построении грамматических конструкций, «бедность» и неверное употребление прилагательных. Долго не могли определиться с темой рассказа 70 % испытуемых, не могли его озаглавить. У детей присутствовали заминки, паузы. Слова в предложениях были грамматически неправильны, не всегда были согласованы между собой. Рассказы короткие.

С заданием 6 успешно справилось 15 %, в своем связном монологическом рассказе, он не допустил ошибок, но ответил не на все

заданные перед рассказом вопросы. У остальных испытуемых отмечались ошибки такого плана:

- нарушение логики повествования;
- отсутствие правильного употребления прилагательных;
- неверное употребление глаголов;
- неверное употребление предлогов;
- лексико-грамматические ошибки.

В задании 7 успешно с тремя текстами не справился ни один испытуемый. 30 % испытуемых неверно выполнили построение рассказа по одному изображению, они не уловили смысл и не смогли продолжить рассказ логически. 100 % испытуемых нарушили логику повествования, были ошибочные предположения, неверные подборы слов и полностью ошибочное повествование.

На рисунке 2 представим наглядно в виде диаграммы полученные в ходе исследования данные.

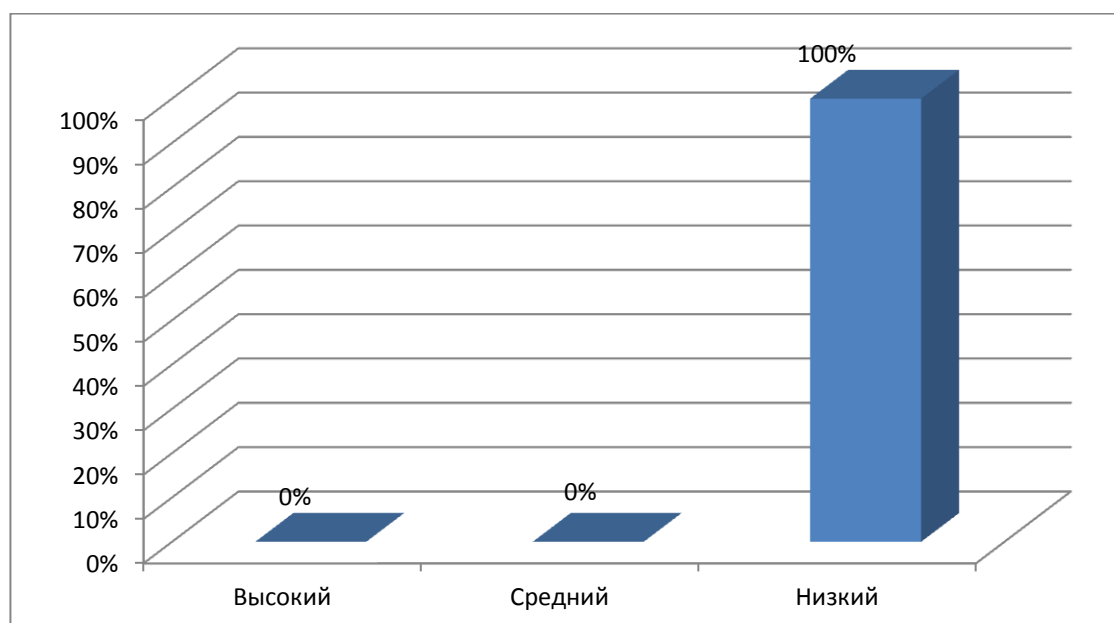


Рисунок 2 – Распределение старших слабовидящих дошкольников по уровням сформированности связной речи (методика В. П. Глухова)

Таким образом, по результатам констатирующего эксперимента отметим основные нарушения в сформированности связной речи у слабовидящих старших дошкольников:

- недостаточный уровень сформированности глагольного словаря;
- недостаточный уровень использования в связной речи имен прилагательных;
- неверное согласование глаголов и имен прилагательных в роде, числе и падеже;
- неверное употребление глаголов разного времени;
- нарушение повествовательной логики при построении монологического высказывания;
- лексические ошибки;
- грамматические ошибки.

На наш взгляд причиной таких результатов является недостаточный опыт испытуемых, поэтому испытуемые стараются рассказывать, что чаще всего происходит в их жизни, сбиваются, не соблюдают последовательность рассказа.

2.2 Реализация условий развития связной речи у старших слабовидящих дошкольников посредством режиссерской игры в процессе психолого-педагогического сопровождения

Для достижения цели исследования на данном его этапе нами была разработаны условия развития связной речи у старших слабовидящих дошкольников посредством режиссерской игры в процессе психолого-педагогического сопровождения.

Прежде нами определены были принципы организации работы по развитию связной речи у старших слабовидящих дошкольников посредством режиссерской игры в процессе психолого-педагогического сопровождения. Представим их в таблице 4.

Участники реализации условий развития связной речи у старших слабовидящих дошкольников посредством режиссерской игры в процессе психолого-педагогического сопровождения:

- учитель-логопед;

- учитель-дефектолог;
- воспитатель группы;
- педагог-психолог.

Таблица 4 – Принципы условий развития связной речи у старших слабовидящих дошкольников посредством режиссерской игры в процессе психолого-педагогического сопровождения

Принцип	Направления работы педагогов
Принцип комплексного коррекционного подхода	Организация сотрудничества между специалистами нацелен на сохранение и восстановление здоровья, преодоление трудностей социальной адаптации, реабилитации и интеграцию детей
Принцип поэтапности	Планирование поэтапной работы с переходом от более простых задач обучения к более сложным
Принцип индивидуального и дифференцированного подхода	Планирование индивидуальной работы; Разделение детей на подгруппы с учетом их особенностей
Принцип развития	Планирование совместной продуктивной игровой деятельности с постановкой задач на развитие коммуникативного общения в рамках единой образовательной цели
Принцип учета личностных особенностей	Планирование занятий с учетом индивидуальных личностных особенностей каждого ребенка.
Принцип деятельностного подхода	Планирование деятельности в группе

На рисунке 3 представим условия развития связной речи у старших слабовидящих дошкольников посредством режиссерской игры в процессе психолого-педагогического сопровождения.

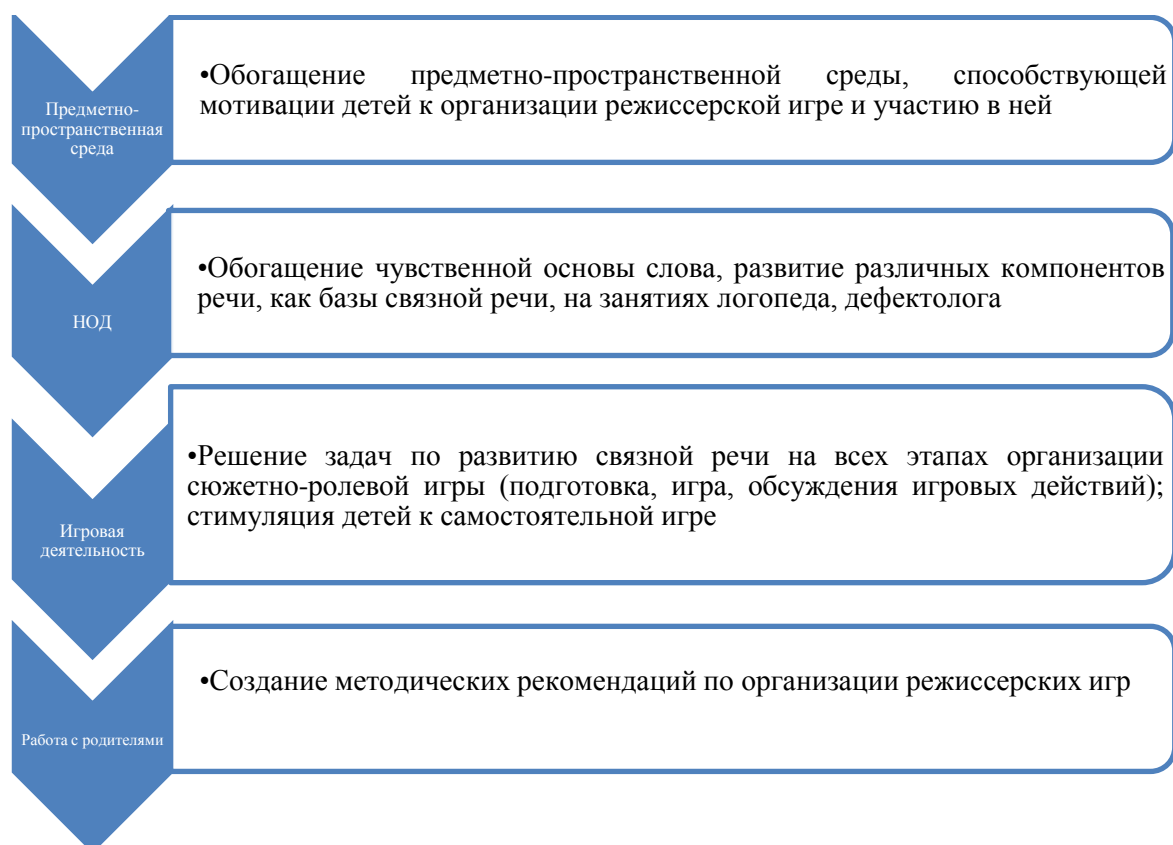


Рисунок 3 – Условия развития связной речи у старших слабовидящих дошкольников посредством режиссерской игры в процессе психолого-педагогического сопровождения

Таким образом, психолого-педагогическое сопровождение связной речи у старших слабовидящих дошкольников посредством режиссерской игры осуществляется в четырех основных условиях, представленных на рисунке 3. Рассмотрим специфику реализации каждого из них.

Первое условие – Обогащение предметно-пространственной среды, способствующей мотивации детей к организации режиссерской игре и участию в ней

Нами были внесены изменения в развивающую предметно-пространственную среду.

Нами был создан уголок режиссерской игры.

Учитывая требования ФГОС ДО среда должна иметь следующие направления:

– развитие мыслительных процессов (память, внимание, связная речь, образное мышление);

- развитие эмоциональной сферы;
- развитие социальных и коммуникативных способностей (сопереживать, договариваться, отстаивать свою точку зрения, находить компромиссы, решать конфликты).

В созданном нами уголке присутствовали два основных направления: игровой пластиковый и деревянный материал, а также самостоятельно изготовленные материалы из фетра. Тематические наборы мелких фигурок-персонажей размещены в контейнерах, поблизости от макетов (так, чтобы универсальный макет мог быть легко и быстро «населен», по желанию играющих).

Для разыгрывания сюжетов режиссерской игры нами были созданы макеты для разворачивания сюжета:

- однотонный фланелеграф;
- макет «Поле»;
- макет «Лес»;
- макет «Двор»;
- кубик «Наши друзья»

Созданная нами развивающая предметно-пространственная среда постоянно обновлялась, через некоторое время присутствовали построения. Одновременно в уголке присутствовал материал для двух режиссерских игр:

- игры из фетра;
- игры с фигурками из пластика и дерева.

Для наполнения уголка нами были самостоятельно созданы фетровые сказки: К. И. Чуковский «Муха Цокотуха» и В. Г. Сутеев «Под грибом». Также нами был сшит кубик из фетра «Наши друзья», «Веселая полянка». В рамках взаимодействия с родителями была изготовлена сказка «Репка» - каждый родитель изготовил по одному герою сказки, а некоторые участвовали в изготовлении фона (приложение 2). Также были использованы фетровые фигуры из собственности ДОУ.

Для игр из пластиковых и деревянных фигур нами были использованы конструкторы производства «Томик» и имеющиеся в ДООУ пластиковые фигуры.

В таблице 5 представим планирование обновления развивающей предметно-пространственной среды в рамках реализации условий развития связной речи у старших слабовидящих дошкольников посредством режиссерской игры в процессе психолого-педагогического сопровождения.

Таблица 5 – Планирование и содержание уголка режиссерской игры в рамках реализации условий развития связной речи у старших слабовидящих дошкольников в процессе психолого-педагогического сопровождения.

№ недели	Фигурки из пластика и дерева	Фетровые пособия
1.	«Курочка Ряба»	В. Г. Сутеев «Под грибом».
2.	Домашние животные	К. И. Чуковский «Муха Цокотуха»
3.	«Три поросенка»	«Репка»
4.	«Колобок»	Животные леса
5.	«Волк и семеро козлят»	Ферма
6.	«Теремок»	«Маша и медведь»
7.	Лиса и журавль	Посуда
8.	«Курочка Ряба»	В. Г. Сутеев «Под грибом».
9.	Домашние животные	К. И. Чуковский «Муха Цокотуха»
10.	«Три поросенка»	Репка
11.	«Колобок»	Животные леса
12.	«Волк и семеро козлят»	Ферма
13.	Космос	«Колобок»
14.	«Теремок»	«Маша и медведь»
15.	«Лиса и журавль»	Посуда

Таким образом, в плане обновления развивающей предметно-пространственной среды присутствуют повторяющиеся темы, для

закрепления полученных навыков в связной речи. В плане представлены режиссерские игры по сказкам и по заданной тематике. Также в среду внесены картинки – опорные схемы, которые представляют собой начало сюжета, либо завершение сюжета. Задачей ребенка является построение сюжета, до или после произошедшего на изображении. Данные схемы были введены нами, так как на диагностическом этапе было установлено, что с таким заданием не справилось большинство испытуемых.

Второе условие – Обогащение чувственной основы слова, развитие различных компонентов речи, как базы связной речи, на занятиях логопеда, дефектолога

Нами было организовано проведение НОД и режимных моментов, прогулок в рамках нашей исследовательской деятельности.

При проведении НОД дефектолога задания по данным темам имеют следующие варианты:

- зачитывание текста педагогом и разыгрывание сюжета по памяти;
- задания с опорой на изображения начала либо конца сюжета;
- задания с планированием диалога для педагога.

Первые задания предполагают прочтение педагогом короткого текста сказки или ситуации, задача ребенка по этому тексту воспроизвести сюжет.

Вторые задания полностью повторяют задания из развивающей предметно-пространственной среды.

Третьи задания предполагают планирование ребенком диалогов для педагога. Например, при разыгрывании сказки «Под грибом» ребенок играет роль муравья, а педагог остальных персонажей. Задачей ребенка является сообщение педагогу всех диалогов, которые он должен вести от лица других персонажей. Диалоги от имени муравья ребенок ведет сам. Следует отметить, что третья группа заданий применяется на последнем этапе, когда ребенок уже познакомился с сюжетом сценки и закрепил ее в предыдущих заданиях или в предметно-пространственной среде.

Дефектолог также использовал кубик «Наши друзья», дети с удовольствием придумывали сказки, говорили голосами героев кубика и отвечали на вопросы от имени героя. Например: Жила–была (вращаем кубик) собачка, ее лучшим другом была (вращаем кубик) корова, как-то они пошли в гости (вращаем кубик) к поросенку, по дороге встретили ... (вращаем кубик)

Дефектолог также опирался на формирование доброжелательного отношения к коллективным видам деятельности, посредством которых развивалась потребность в речевой коммуникации. Для воспитания умения общаться с людьми в различных ситуациях подключались этюды-ситуации на вежливое поведение («Знакомство», «Благодарность», «Разговор по телефону» и т.п.). Исполняя этюд, дети должны дать ответ на многие вопросы. Развитие речевого общения также проводилось в продуктивных видах деятельности. Тематика предложенных игр была связана с программой по ИЗО деятельности и лепке. В процессе работы педагог разговаривал с детьми, обучая их вести беседу. По окончании работы, дети обыгрывали свои игрушечные поделки, выполняя имитационные действия. Дети с удовольствием рассказывали о своих работах.

На занятиях логопеда брались произведения хорошо знакомые детям. Постепенно вводились готовые тексты, запоминание и воспроизведение которых значительно труднее. Детей знакомили с литературными произведениями (таблица 5), обучали отвечать на вопросы по их содержанию, различать состояния действующих лиц, определяемых словами.

В ходе работы над сказкой использовалась подготовительная беседа. Основное ее значение – помочь детям осмыслить содержание произведения. Большое место в беседе занимала подготовка детей к выразительному пересказу: определялся общий тон пересказа, интонационная выразительность. Широко применялся план пересказа. Это мог быть готовый план или план, составленный вместе с детьми. Сначала детям предлагались вопросы, показывающие отдельные смысловые отрезки произведения, а

затем план формировался в виде указаний: ...Сначала расскажите.... Затем расскажите... Не забудьте рассказать и т.д. В качестве плана пересказа мы использовали и картинный план, и кубик «Наша друзья», фетровые сказки.

Также логопедом были проведены открытые занятия «В гостях у Мухи-Цокотухи» и инсценировка сказки В. Сутеева «Под грибом», занятия представлены в приложении 3.

Воспитатель в режимные моменты помогала детям освоить пособие «Веселая полянка». В начале работы дети познакомились с жителями полянке насекомыми, все насекомые крепятся на полянку при помощи пуговиц, кнопок, скрепки, липучек. Дети самостоятельно заселяли полянку или при помощи взрослого. Потом дети стали придумывать разные сказки и обыгрывать сюжеты. В дальнейшем дети уже самостоятельно играли маленькими группами или индивидуально.

Третье условие – Решение задач по развитию связной речи на всех этапах организации сюжетно-ролевой игры (подготовка, игра, обсуждения игровых действий); стимуляция детей к самостоятельной игре

В рамках реализации развития связной речи у старших слабовидящих дошкольников посредством режиссерской игры в процессе психолого-педагогического сопровождения является планирование игровой деятельности детей. Данный этап не имеет тесной связи с предыдущими составляющими и имеет самостоятельный характер проведения. Планирование и содержание игровой деятельности представлено в приложении 4.

Представленные в приложении игры, согласно условиям развития связной речи у старших слабовидящих дошкольников посредством режиссерской игры в процессе психолого-педагогического сопровождения, повторяются два раза циклично. Целью первых двух направлений было в основном развитие содержательных компонентов связной речи, развитие умений строить связный монологический рассказ.

Цели игровой деятельности с применением режиссерской игры в рамках реализации условий развития связной речи у старших слабовидящих дошкольников:

- развитие коммуникативных способностей;
- обогащение словарного запаса;
- развитие навыков диалоговой речи;
- развитие умения использовать невербальные средства коммуникации;
- развитие игровых навыков;
- формирования интереса к режиссерской игре;
- умение самостоятельно организовать игру и распределить роли.

На 1 этапе игровой деятельности дети учились брать на себя роль, отражать действия в соответствии с ролью, стремились к совместным играм с другими детьми, учились выполнять конкретные условия в игре, которые нельзя нарушать детям, согласно заданной ролью. Дети постепенно учились не нарушать правила игры. Параллельно с развитием сюжетно-ролевых игр, дидактических игр и подвижных дети стали обращаться к конструктивно-конструктивным играм (строили зоопарк, обыгрывая экскурсию). Строили гараж, чтобы обыграть строительство дома т.д.

На 2 этапе дети стали стремиться к костюмированию, говорить слова в соответствии с текстом произведений, отражать яркие и существенные черты характера героев, чьи роли взяли на себя. В таких играх требуется хорошая память, артистизм, развитая монологическая и диалогическая речь. Отсутствие страха выступления перед публикой.

Дети стали проявлять эмоциональное отношение к сюжету сказки (если конец сказки печальный, ребенок может его сделать оптимистичным), придумывать содержание игры, распределять роли между игрушками или предметами-заместителями игрушек (палочка – ребенок, листик – кораблик). У детей можно было заметить желание обсуждать игровую деятельность, также игра стала отражаться и в продуктивной деятельности.

На 3 этапе дети самостоятельно включались в игровую деятельность соответственно своим способностям и возможностям, ребенок-«режиссер», ребенок – «актер», ребенок – «зритель», ребенок – «оформитель», «декоратор» спектакля. После игр было обсуждение, дети с интересом слушали друг друга и делились впечатлениями.

На последнем этапе детям было предложено инсценировка сказки «Репка» для младших дошкольников. Дети самостоятельно выбрали роли, родители помогли с атрибутами. После показа нами был проведен анализ, что получилось, а что нет.

Четвертое условие – Создание методических рекомендаций по организации режиссерских игр

Далее в рамках реализации условий развития связной речи у старших слабовидящих дошкольников посредством режиссерской игры в процессе психолого-педагогического сопровождения является создание методических рекомендаций для родителей: «Условия использования режиссерских игр для развития связной речи». Данные рекомендации были составлены совместно с педагогом-психологом ДООУ. Текст рекомендаций представлен в приложении 5.

Таким образом, в данной части исследования нами были описаны условия развития связной речи у старших слабовидящих дошкольников посредством режиссерской игры в процессе психолого-педагогического сопровождения. Реализация условий развития связной речи у старших слабовидящих дошкольников посредством режиссерской игры в процессе психолого-педагогического сопровождения предполагает четыре направления:

- развивающая предметно-пространственная среда;
- непосредственно образовательная деятельность;
- игровая деятельность;
- работа с родителями.

Таким образом, проделанная работа в данной части исследования показывает успешность достижения поставленных задач.

В следующей части исследования с помощью повторного изучения уровней развития связной речи проверим эффективность разработанной нами условий развития связной речи у старших слабовидящих дошкольников посредством режиссерской игры в процессе психолого-педагогического сопровождения.

2.3 Проверка эффективности условий развития связной речи у старших слабовидящих дошкольников посредством режиссерской игры в процессе психолого-педагогического сопровождения

Данный этап исследования является контрольным. Цель контрольного этапа исследования: проверка эффективности условий развития связной речи у старших слабовидящих дошкольников посредством режиссерской игры в процессе психолого-педагогического сопровождения.

Для достижения поставленной цели нами была повторно проведена последняя методика исследования – методика обследования связной речи В. П. Глухова.

Первая методика исследования повторно нами не проводилась, так как являются базовыми.

Она проводилась для учета уровней понимания словесных единиц при планировании.

Итак, в таблице 6 обобщим полученные данные на констатирующем и контрольном этапе.

Из данных таблицы 6, можно сделать следующие выводы:

- количество испытуемых с низким уровнем сформированности связной речи понизилось с 100 % до 0 %;
- количество испытуемых со средним уровнем сформированности связной речи понизилось составляет 30 %;

– количество испытуемых с высоким уровнем сформированности связной речи повысилось с 0 % (0 детей) до 70 %.

Таблица 6 – Результаты исследования уровня развития связной речи у слабовидящих старших дошкольников (адаптированная методика В. П. Глухова) на констатирующем и контрольном этапе

№	Имя	Констатирующий		Контрольный	
		Сумма баллов	Уровень	Сумма баллов	Уровень
1.	Александр	14	низкий	24	высокий
2.	Демид	13	низкий	23	высокий
3.	Владимир	12	низкий	22	высокий
4.	Максим	13	низкий	21	высокий
5.	София	10	низкий	15	средний
6.	Арина	10	низкий	18	средний

Рассмотрим показатели по данной методике более подробно.

На констатирующем этапе исследования с первым заданием испытуемые не справились, на контрольном этапе исследования все испытуемые успешно справились с заданием. При ответе о действиях на простой предметной картинке все дети правильно использовали глаголы и согласовывали их с существительными. Отмечалось грамматически правильное построение предложений из трех слов.

В задании 2 ребенку было необходимо установить лексико-смысловые связи между обозначенными предметными картинками. Ребенку предоставлялось три картинки: девочка, корзина, лес. Задачей являлось построение высказывание с использованием трех картинок. С данным заданием дети не справились на констатирующем этапе, на контрольном успешно справились 100 % испытуемых.

В третьем задании ребенку было необходимо пересказать небольшой текст. Для этого была использована русско-народная сказка «Репка». На констатирующем эксперименте с незначительными ошибками и

самокоррекцией успешно справились 85 % испытуемых, однако присутствовало множество ошибок. На контрольном этапе исследования все дети успешно воспроизвели сюжет, донесли смысл сказки. Предполагаем, что это связано с тем, что данная сказка была закреплена в разных видах деятельности.

При выполнении задания 4 было необходимо составить рассказ из предоставленных фрагментов-эпизодов. Задание состояло из двух этапов. На первом этапе ребенку предлагалось распределить 4 фрагмента в нужной последовательности. На контрольном этапе 70 % детей успешно справились с данным заданием, у 15 % детей были трудности, но с помощью педагога дети выполнили задание.

Задание 5 предполагало самостоятельное построение рассказа из своего личного опыта. Ребенку предлагается составить рассказ на близкую ему тему (например, «На нашем участке», «Игры на детской площадке») и дается план рассказа: что находится на площадке; чем занимаются там дети; в какие игры они играют; назвать свои любимые игры и запомнить; вспомнить, какие игры зимой, а какие летом. Построить рассказ в соответствии с заданным планом на констатирующем этапе 70 % испытуемых, на контрольном успешно справились 85 % детей, у 15 % отмечались ошибки в согласовании слов.

В задании 6 ребенку предлагается в течение нескольких минут внимательно рассмотреть предмет, а затем составить о нем рассказ по данному вопросному плану. При описании куклы дается следующая инструкция-указание: «Расскажи об этой кукле: как ее зовут, какая она по величине; назови основные части тела; из чего она сделана, во что одета, что у нее на голове» и т.п. Успешно справился с заданием 15 % испытуемых на констатирующем этапе, на контрольном – 85 % детей.

В задании 7 ребенку показывают картинку, изображающую кульминационный момент сюжетного действия рассказа.

После разбора содержания картинки дважды прочитывается текст незавершенного рассказа и предлагается придумать его продолжение.

С данным заданием на констатирующем этапе не справился ни один ребенок, на контрольном этапе успешно справились все дети. Низкие показатели в этом задании были учтены при планировании работы по модели, на развитие навыков выполнения этого задания были направлены 2 блока- развивающая предметно-пространственная среда и задания в рамках НОД.

Таким образом, отмечается существенная положительная динамика.

На рисунке 4 представим наглядно полученные данные в виде сравнительной диаграммы.

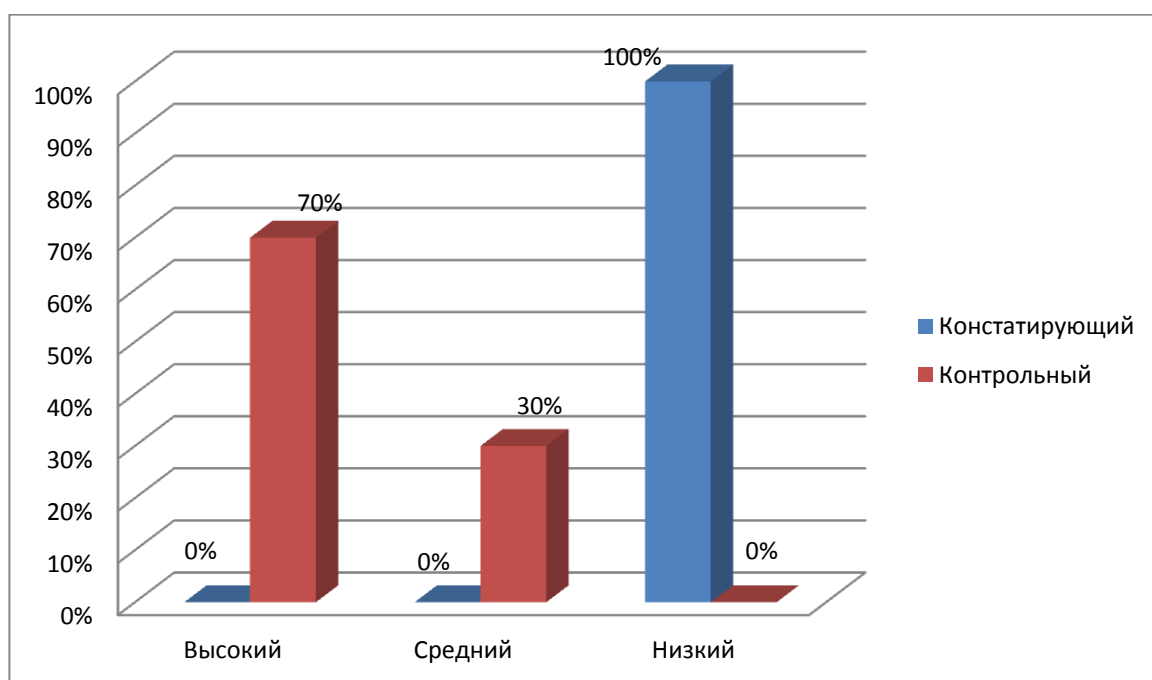


Рисунок 4 – Распределение старших слабослышащих дошкольников по уровням сформированности связной речи (методика В. П. Глухова) на констатирующем и контрольном этапе

Таким образом, проделанная нами на формирующем этапе исследования работа по реализации модели развития связной речи у старших слабослышащих дошкольников посредством режиссерской игры в процессе психолого-педагогического сопровождения на контрольном этапе показала свою эффективность.

Выводы по главе 2

На данном этапе исследования нами был отобран диагностический инструментарий и проведено практическое изучение уровней сформированности связной речи у старших слабовидящих дошкольников. В исследовании приняло участие 6 испытуемых старшего дошкольного возраста с медицинскими заключениями: косоглазие, амблиопия, астигматизм, миопия, гиперметропия.

Нами были определены следующие методы исследования:

- исследование понимания словесных единиц и обращенной речи (адаптированная методика Г. В. Чиркина);
- исследование уровня развития связной речи (адаптированная методика В. П. Глухова).

При разработке условий развития связной речи у старших слабовидящих дошкольников посредством режиссерской игры в процессе психолого-педагогического сопровождения были учтены данные, полученные в ходе диагностического исследования на констатирующем этапе.

Реализация условий развития связной речи у старших слабовидящих дошкольников посредством режиссерской игры в процессе психолого-педагогического сопровождения предполагает четыре направления деятельности:

- развивающая предметно-пространственная среда;
- непосредственно образовательная деятельность;
- игровая деятельность;
- работа с родителями.

В реализации условий развития связной речи у старших слабовидящих дошкольников посредством режиссерской игры в процессе психолого-педагогического сопровождения принимают участие: воспитатель, учитель-

логопед, педагог-психолог, учитель-дефектолог. Также в данную работу были вовлечены родители:

- самостоятельно изготовили фигурки героев по русско-народной сказке «Репка»;
- ознакомились с методическими рекомендациями по организации режиссерских игр в домашней обстановке.

В качестве методической помощи нами были самостоятельно изготовлены несколько пособий из фетра для развития связной речи у старших слабовидящих дошкольников посредством режиссерской игры в процессе психолого-педагогического сопровождения.

На контрольном этапе было повторно проведено изучение уровней сформированности связной речи у старших слабовидящих дошкольников с помощью методик констатирующего этапа (методика В. П. Глухова).

По методике исследования связной речи отмечены следующие результаты:

- количество испытуемых с низким уровнем сформированности связной речи понизилось с 100 % до 0 %;
- количество испытуемых со средним уровнем сформированности связной речи составляет с 0% до 30 %;
- количество испытуемых с высоким уровнем сформированности связной речи повысилось с 0 % до 70 %.

В ходе анализа данных установлено, что у испытуемых существенно улучшились показатели сформированности связной речи: речь стала более распространенной, расширился глагольный словарь и словарь прилагательных, улучшились навыки согласования прилагательных и глаголов с существительными в роде, числе и падеже, отмечается правильное употребление предлогов, местоимений и их верного согласования с существительными. На контрольном этапе исследования связная речь значительно улучшилась.

Проделанная в данной части исследования работа по разработке и реализации условий развития связной речи у старших слабовидящих дошкольников посредством режиссерской игры в процессе психолого-педагогического сопровождения показала свою эффективность, следовательно, организация режиссерской игры может способствовать успешному развитию связной речи.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведенное исследование посвящено актуальной теме – развития связной речи слабовидящих старших дошкольников посредством режиссерской игры в процессе психолого-педагогического сопровождения.

Цель исследования являлось теоретическое обоснование и апробирование в практике условий развития связной речи слабовидящих старших дошкольников посредством режиссерской игры в процессе психолого-педагогического сопровождения.

Для достижения цели, был решен ряд задач.

В рамках решения первой задачи мы провели анализ понятия «связная речь». Связная речь – это такая речь, которая отражает все существенные стороны своего предметного содержания. Речь может быть несвязной по двум причинам: либо потому, что эти связи не осознаны и не представлены в мысли говорящего, либо эти связи не выявлены надлежащим образом в его речи. Связная речь включает в себя следующие компоненты:

- понимание значения словесных единиц;
- пассивный и активный словарь существительных;
- пассивный и активный глагольный словарь;
- пассивный и активный словарь прилагательных;
- грамматический строй речи (в том числе правильное употребление предлогов);
- просодическая сторона речи (выразительность речи, тембр, логические паузы).

Также нами было рассмотрено становления связной речи в онтогенезе. Выявлено, что дети в старшем дошкольном возрасте связную речь используют в разнообразных ситуациях:

- ситуативно;
- в познавательной деятельности;
- в игровой деятельности;

- в общении с детьми;
- в общении со взрослым.

Проведен анализ теоретических источников по особенностям развития речи старших слабовидящих дошкольников и установлено, что слабовидящие дети дошкольного возраста могут иметь нарушения сформированности связной речи, однако это выражено не непосредственным речевым недоразвитием, а нарушением внимания, зрительного восприятия, вследствие зрительных нарушений. У детей с нарушениями зрения страдает связная речь (диалогическая и монологическая). Это обусловлено тем, что у детей активный словарь ограничен, бедность впечатлений, допускаются ошибки в соотнесенности слова и образа предмета, в употреблении обобщающих понятий, грамматических категорий, а также в составлении предложений и развернутых рассказов.

Также было установлено, что режиссерская игра – одна из форм развития связной речи. В ходе режиссерской игры помимо речевой деятельности у ребенка развиваются:

- планирующие функции;
- внимание;
- воображение;
- мышление;
- просодическая сторона речи.

В рамках решения второй задачи мы использовали методики исследование понимания словесных единиц и обращенной речи (адаптированная методика Г. В. Чиркиной) и исследование уровня развития связной речи (адаптированная методика В. П. Глухова). Исследование проводилось на базе: МБОУ «С(К)ОУ № 127 г. Челябинска» (дошкольное отделение)

В выборку исследования вошло 6 испытуемых – старшие слабовидящие дошкольники. По выбранным методикам было установлено, что у испытуемых нарушения в сформированности связной речи:

- недостаточный уровень сформированности глагольного словаря;
- недостаточный уровень использования в связной речи имен прилагательных;
- неверное согласование глаголов и имен прилагательных в роде, числе и падеже;
- неверное употребление глаголов разного времени;
- нарушение повествовательной логики при построении монологического высказывания;
- лексические ошибки;
- грамматические ошибки.

В рамках 3 задачи мы разработали и реализовали условия развития связной речи слабовидящих старших дошкольников посредством режиссерской игры в процессе психолого-педагогического сопровождения.

При разработке условий были учтены данные, полученные в ходе диагностического исследования на констатирующем этапе.

Реализация условий предполагает четыре направления деятельности:

- развивающая предметно-пространственная среда;
- непосредственно образовательная деятельность;
- игровая деятельность;
- работа с родителями.

На контрольном этапе было повторно проведено изучение уровней сформированности связной речи у старших слабовидящих дошкольников с помощью методик констатирующего этапа (методика В. П. Глухова).

По методике исследования связной речи отмечены следующие результаты:

- количество испытуемых с низким уровнем сформированности связной речи понизилось с 100 % (6 детей) до 0 % (0 детей);
- количество испытуемых со средним уровнем сформированности связной речи составляет 30 % (2 ребенка);

– количество испытуемых с высоким уровнем сформированности связной речи повысилось до 70 % (4 детей).

В ходе анализа данных установлено, что у испытуемых существенно улучшились показатели сформированности связной речи: речь стала более распространенной, расширился глагольный словарь и словарь прилагательных, улучшились навыки согласования прилагательных и глаголов с существительными в роде, числе и падеже, отмечается правильное употребление предлогов, местоимений и их верного согласования с существительными. На контрольном этапе исследования связная речь значительно улучшилась.

Таким образом, по результатам поделанной работы нам удалось достичь цели исследования и в полной мере выполнить его задачи. Между тем наше исследование не исчерпывает всей полноты исследуемой темы и развитие связной речи у слабовидящих старших дошкольников актуально рассмотреть также и через другие педагогические методы: театрализованная деятельность, использование пения, сюжетно-ролевая игра, дидактическая игра и т.д.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Алтухова, Т. А. Организация обследования смыслового компонента чтения младших школьников с общим недоразвитием речи [Текст]: Практическая психология и логопедия // Т. А. Алтухова, И. Н. Караченцева. – 2006. – № 1. – С. 32–43.
2. Андреева, Н. Г. Формирование связной речи у младших школьников с нарушением чтения и письма, обусловленные общим недоразвитием речи [Текст] / Н. Г. Андреева // Практическая психология и логопедия. – 2005. – № 3. – С. 3–47.
3. Андрющенко, Е. В. Взаимодействие с семьей, воспитывающей ребенка с нарушениями зрения: в помощь тифлопедагогу [Текст]: учебно-методическое пособие для тифлопедагогов дошкольных образовательных организаций / Е. В. Андрющенко, Л. Б. Осипова. – Челябинск: Цицеро, 2018. – 143 с.
4. Антипова, Ж. В. Семантические нарушения у дошкольников с общим недоразвитием речи [Текст] / Ж. В. Антипова // Логопедия. Методические традиции и новаторство: учебно-методическое пособие / под редакцией С. Н. Шаховская, Т. В. Волосовец. – Москва: МПСИ; Воронеж: НПО МОДЭК, 2003 – С. 13–138.
5. Белопольская, Н. Д. Анализ психологических предпосылок невротических состояний у детей в связи со школьной неуспеваемостью [Текст] / Н. Л. Белопольская, В. В. Лебединский // матер. IV симпоз. дет. психиатров соц. стран. – М., 2006. – С.141–143.
6. Бондаренко, Е. А. О психическом развитии ребенка (дошкольный возраст) [Текст] / А. А Бондаренко. – Минск, 1974. – 126 с.
7. Бородич, А. М. Методика словарной работы в детском саду [Текст]: Лекция для студентов-заочников фак. дошкольного воспитания / А. М. Бородич; Глав. упр. высш. и сред. пед. учеб. заведений М-ва

просвещения РСФСР. Моск. гос. заоч. пед. ин-т. – Москва: Просвещение, 1968. – 67 с.

8. Бородич, А. М. Методика развития речи детей [Текст] / А. М. Бородич. – М.: Просвещение, 1981. – 256 с.

9. Борякова, Н. Ю. Особенности формирования речевого высказывания старших дошкольников с ЗПР [Текст]: автореферат / Н. Ю. Борякова. – М., 1983. – 199 с.

10. Борякова, Н. Ю. Особенности развития связной речи младших школьников с расстройствами аутистического спектра [Текст] / Н. Ю. Борякова, А. В. Шиповская // Психолого-педагогическое сопровождение общего, специального и инклюзивного образования детей и взрослых: материалы Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием (Тула, 1 апр. 2021 г.) / редкол.: С.Н. Башинова [и др.]. – Чебоксары: ИД «Среда», 2021. – С. 80–84.

11. Боскис, Р. М. Развитие смысловой стороны речи у глухих и слабослышащих детей (при раннем возникновении слухового дефекта) [Текст] / Р. М. Боскис. – М.: НИИ дефектологии АПН СССР, 1981. – С. 7–22.

12. Бухтаярова, Е. Ю. Наглядное моделирование как средство обучения старших дошкольников с тяжёлыми нарушениями речи составлению творческих рассказов [Текст] / Е. Ю. Бухтаярова // Развитие образования. – 2020. – № 1 (7). – С. 35–40.

13. Буцук, Т. В. Театрализованная деятельность в коррекционно-развивающей работе с детьми, имеющими нарушения зрения : практическое пособие для педагогов [Текст] / Т.В. Буцук, Л. Б. Осипова. – Челябинск: Цицеро, 2013. – 55 с.

14. Власова, Т. А. Психологические проблемы дифференциации обучения и воспитания аномальных детей [Текст]: автореф. дисс. докт. психол. наук / Т. А. Власова. – М., 1972. – 56 с.

15. Водейко, Р. И. Ранние этапы онтогенеза речи [Текст]: автореф. дисс. канд. пед. наук / Р. И. Водейко. – М., 1989.

16. Волкова, Л. С. Коррекция нарушений устной речи у детей с глубокими дефектами зрения [Текст]: автореф. дисс. доктора пед. наук / Л. С. Волкова. – М., 1983. – 32 с.

17. Волкова, Л. С. Выявление и коррекция нарушений речи у слепых и слабовидящих детей [Текст]: учебное пособие / Л. С. Волкова. – Л., 1991. – 70 с.

18. Воробьева, В.К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи [Текст]: учебное пособие / В.К. Воробьева – М.: АСТ: Астрель: ХРАНИТЕЛЬ, 2007. – 158 с.

19. Генинг, М.Г. Воспитание у дошкольников правильной речи [Текст] / М.Г. Генинг, Н.А. Герман. – Чебоксары: Чувашское книжное издательство, 2011. – 132 с.

20. Голубева, Г. Г. Коррекция нарушений фонетической стороны речи у дошкольников [Текст]: методическое пособие Г. Г. Голубева. – СПб.: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена: Союз, 2013. – 450 с.

21. Дарвиш, О. Б. Возрастная психология [Текст]: учебное пособие / О. Б. Дарвиш; под ред. В. Е. Клочко. – М.: Издательство ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – 264 с.

22. Денискина, В. З. Формирование неречевых средств общения у детей с нарушением зрения [Текст]: метод. рекомендации / В. З. Денискина. – Верхняя Пышма: Верхнепышмин. тип., 1997 – 22 с.

23. Дурова, Н. В. Фонематика. Как научить детей слышать и правильно произносить звуки [Текст]: методическое пособие / Н. В. Дурова; под ред. Н.В. Дуровой. – М.: Мозаика-Синтез. – 112 с.

24. Дружинина, Л. А. Коррекционная направленность эстетического воспитания детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья [Текст] / Л. А. Дружинина, Л. Б. Осипова [и др.] // Перспективы науки и образования. – 2021 – № 5 (53). – С. 430–445.

25. Дружинина, Л. А. Коррекционная работа в детском саду для детей с нарушением зрения [Текст] / Л. А. Дружинина. – М.: Экзамен, 2006. – 159 с.

26. Дружинина, Л.А. Организация предметно-пространственной среды в группе для детей с разной структурой зрительного дефекта [Текст] / Л.А. Дружинина, Л.Б. Осипова // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2017. – № 9. – С. 32–37.

27. Дружинина, Л.А. Развитие эмоций у старших дошкольников с ограниченными возможностями здоровья посредством театрализованной деятельности [Текст] / Дружинина Л.А., Осипова Л.Б., Дружинин В.В. // Мир науки, культуры, образования. – 2021.– № 5(90). – С. 38–42

28. Развитие эмоциональной отзывчивости младших школьников с задержкой психического развития посредством театрализованной деятельности [Электронный ресурс] / Л. А. Дружинина [и др.] // Перспективы науки и образования. 2022. № 1 (55). С. 358–376

29. Ермакова, И.И. Коррекция речи и голоса у детей и подростков [Текст]: кн. для логопеда / И. И. Ермакова. – 2-е изд., перераб. – М.: Просвещение: АО «Учеб. лит.», 1996. – 143 с.

30. Земцова, М. И. Дети с глубокими нарушениями зрения [Текст] / М. И. Земцова, М. С. Каплан, М. С. Певзнер. – М.: Просвещение, 1967. – 376 с.

31. Криницкая, О. И. Психомоторное и речевое развитие детей раннего возраста с нарушением зрения [Текст] / О. И. Криницкая // Актуальные проблемы современной педагогики: материалы междунар. науч. практ. конф. – Новосибирск, 2010. – Ч. 2. – С. 37–44.

32. Ладыженская, Т. А. Связная речь: Методика развития речи на уроках русского языка [Текст] / Т. А. Ладыженская. – М., 1980. – 670 с.

33. Лебедева, И. Н. Связная речь: речь в общении и речь в деятельности [Текст] / И. Н. Лебедева. – М.: Специальное образование, 2011.

34. Левина, Р. Е. Педагогические вопросы патологии речи у детей [Текст] / Р. Е. Левина // Специальная школа. – 1967. – № 2. – 122 с.

35. Леонтьев, А. Н. К психологии образа [Текст] / А. Н. Леонтьев // Вестник МГУ. – Сер. 14. Психология. – 1986. – № 3. – С. 75.

36. Лепская, Н. И. Онтогенез речевой коммуникации [Текст]: автореф. дисс. докт. филол. наук / Н. И. Лепская. – М., 1990. – 28 с.
37. Лепская, Н. И. Этапы формирования текста в онтогенезе [Текст] / Н. И. Лепская // Развитие речи и речевого общения дошкольников. – М., 1995. – С. 118–133.
38. Летуновская, С. В. Формирование модельных представлений в системе умственного воспитания дошкольников с нарушением интеллекта [Текст]: автореф. дисс. канд. пед. наук / С. В. Летуновская. – М., 1993. – 16 с.
39. Лингвистические и психолингвистические исследования языка и речи [Текст] / под ред. В. Н. Овчинникова, А. М. Шахнарович. – М.: Институт языкознания, 1986. – 218 с.
40. Лисина, М. И. Проблемы онтогенеза общения [Текст] / М. И. Лисина. – М., 1986.
41. Литвак, А. Г. Тифлопсихология [Текст] / А. Г. Литвак. – М.: Эксмо, 2007. – 207 с.
42. Литвак, А. Г. Практикум по тифлопсихологии [Текст] / А. Г. Литвак, В. М. Сорокин, Т. П. Головина. – М.: Просвещение, 1989. – С. 31.
43. Лопатина, Л. В., Преодоление речевых нарушений у дошкольников [Текст] / Л. В. Лопатина. – СПб.: Изд-во "Союз" РГПУ им. А. И. Герцена, 2001. – 191 с.
44. Лопатина, Л. В. Логопедическая работа по развитию восприятия устной речи дошкольниками с ЗПР [Текст] / Л. В. Лопатина. – СПб.: КАРО, 2007. – 78 с.
45. Осипова, Л.Б. Коммуникативные навыки как условие социализации ребёнка [Текст] / Л.Б. Осипова, Н.Ю. Степанова // Балтийский гуманитарный журнал. – 2019. – Том 8. – № 4(29). – С. 129–132.
46. Осипова, Л. Б. Компетентность педагогов в области развития связной речи детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья [Текст] / Л. Б. Осипова, Л. А. Дружинина // Балтийский гуманитарный журнал. – 2018. – Том 7. – № 2(23). – С. 304–308.

47. Осипова, Л.Б. Концептуальные основы модели социально-коммуникативного развития дошкольников с нарушениями зрения [Текст] / Л.Б. Осипова, Л.А. Дружинина // Балтийский гуманитарный журнал. – 2019. – Том 8. – № 3(28). – С. 113–117.

48. Плаксина Л.И. Инклюзивное обучение детей с ограниченными возможностями здоровья: психолого-педагогическое сопровождение дошкольников с нарушениями зрения [Текст]: учебно-методическое пособие / Л.И. Плаксина, Л.А. Дружинина, Л.Б. Осипова. – Москва: ИНФРА-М, 2021. – 192 с.

49. Плаксина, Л. И. Психолого-педагогическая характеристика детей с нарушениями зрения [Текст]: учебное пособие / Л. И. Плаксина. – М.: РАОИКП, 1999. – 396 с.

50. Плаксина, Л. И. Развитие зрительного восприятия у детей с нарушением зрения в процессе предметного рисования: монография [Текст] / Л.И. Плаксина. – М., 1991. – 203 с.

51. Плаксина, Л. И. Теоретические основы коррекционной работы в детских садах для детей с нарушением зрения: монография [Текст] / Л. И. Плаксина. – М.: Город, 1998. – 262 с.

52. Подколзина, Е. Н. Некоторые особенности коррекционного обучения дошкольников с нарушением зрения [Текст] / Е. Н. Подколзина // Дефектология. – 2001.– № 2.– С. 84–88.

53. Развитие эмоций детей с ограниченными возможностями здоровья посредством театрализованной деятельности [Текст]: учебно-методическое пособие / Л. Б. Осипова, Л. А. Дружинина, П. В. Волгина. – Челябинск: Изд-во ЗАО «Библиотека А. Миллера», 2021. – 77 с.

54. Скоробогатова, Н. В. Психология лиц с нарушениями зрения [Текст]: учеб. для студентов пед. вузов / под. ред. Н. В. Скоробогатовой. – Шадринск.: Исеть, 2006. – 197 с.

55. Семенович, А. В. Введение в нейропсихологию детского возраста [Текст]: учебное пособие / А. В. Семенович. – М.: Издательство Генезис, 2005. – 319 с: ил.
56. Солнцева, Л. И. Тифлопсихология детства: монография [Текст] / Л. И. Солнцева. – М.: Полиграф сервис, – 2000. – 249 с.
57. Стребелева, Е. А. Специальная дошкольная педагогика [Текст]: учебное пособие / Е. А. Стребелева [и др.]; под ред. Е. А. Стребелевой. – М.: Академия, 2001 – 312 с.
58. Тараканова, В. А. Воспитание и обучение детей с нарушением зрения [Текст] / В. А. Тараканова // Russian Journal of Education and Psychology. 2010. – № 3.
59. Татульник, Е. А. Развитие связной монологической речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня посредством мнемотехники [Текст] / Е. А. Татульник, Е. А. Ларина // Образование, инновации, исследования как ресурс развития сообщества: материалы II Междунар. науч.-метод. конф. (Чебоксары, 14 нояб. 2018 г.) – Чебоксары: ИД «Среда», 2018. – С. 205–209.
60. Тихонова, Г. Н. Кто как видит: Зрительный анализатор: от одноклеточных до человека: монография [Текст] / Г. Н. Тихонова, Н. Ю. Феоктистова. – М.: Чистые пруды, 2006. – 132 с.
61. Ушакова, О. С. Связная речь / Психолого-педагогические вопросы развития речи детей дошкольного возраста [Текст] / О. С. Ушакова – М.: Просвещение, 1984.
62. Филичева, Т. Б. Психолого-педагогическая характеристика детей с общим недоразвитием речи [Текст] / Т. Б. Филичева // Логопедия. – 2006. – № 2. – С. 57–68.
63. Филичева, Т. Б. Психолого-педагогические основы коррекции общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста [Текст] / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина // Логопедия. – 2008. – № 3. – С. 36–41.

64. Филичева, Т. Б. Особенности речевого развития дошкольников: дети с общим недоразвитием речи [Текст] / Т. Б. Филичева // Практическая психология и логопедия. Дайджест. – 2007. – № 1. – С. 30–34.

65. Фильчикова, Л. И. Нарушения зрения у детей раннего возраста: диагностика и коррекция: метод. рекомендации [Текст] / Л. И. Фильчикова, М. Э. Бернадская, О. В. Парамей. – 2-е изд. – М.: Экзамен, 2004. – 190 с.

66. Фомичева, Л. В. Клинико-педагогические основы обучения и воспитания детей с нарушением зрения [Текст]: учеб. для студентов пед. вузов / под. ред. Л. В. Фомичевой. – СПб.: КАРО, 2007. – 245 с.

67. Черкасова, Н. И. Сказка как средство развития связной речи у детей старшего дошкольного возраста [Текст] / Н.И. Черкасова // Современные тенденции развития системы образования: сборник статей. – Чебоксары: ИД «Среда», 2018. – С. 152–155.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Полное описание заданий методики В. П. Глухова

Методика включает следующий комплекс заданий:

Задание 1: Определить способность ребенка составлять законченное высказывание на уровне фразы (по изображенному на картинке действию).

Материал: серия картинок следующего содержания:

- Мальчик поливает цветы
- Девочка ловит бабочку
- Мальчик ловит рыбу
- Девочка катается на санках
- Девочка везет куклу в коляске.

При показе каждой картинке ребенку задается вопрос-инструкция: «Скажи, что здесь нарисовано?». При отсутствии фразового ответа задается второй вспомогательный вопрос, непосредственно указывающий на изображенное действие («Что делает мальчик/девочка?»).

Задание 2: Выявление способности детей устанавливать лексико-смысловые отношения между предметами и переносить их в виде законченной фразы-высказывания.

Материал: Три картинки «девочка», «корзинка», «лес».

Инструкция: Назови картинки и составь предложение так, чтобы в нем говорилось обо всех трех предметах. Если ребенок составил предложение с учетом только одной-двух картинок (например, «Девочка гуляла в лесу»), задание повторяется с указанием на пропущенную картинку.

Следующие задания предназначены для определения уровня сформированности и особенности связной монологической речи детей.

Задание 3: Выявить возможности детей воспроизводить небольшой по объему и простой по структуре литературный текст.

Материал: знакомые детям сказки: «Репка», «Теремок», «Курочка ряба».

Текст произведения прочитывается дважды; перед повторным чтением дается установка на составление пересказа.

Инструкция: послушай и перескажи.

Задание 4: Составить связный сюжетный рассказ на основе наглядного содержания последовательных фрагментов – эпизодов.

Материал: Серии картинок по сюжетам Н.Радлова. Картинки в нужной последовательности раскладываются перед ребенком и дают внимательно их рассмотреть.

Инструкция: Рассмотрите картинки и составьте последовательный рассказ. (Составлению рассказа предшествует обзор предметного содержания каждой картинки серии с объяснением значения отдельных деталей). При затруднении, помимо наводящих вопросов, применяется жестовое указание на соответствующую картинку или конкретную деталь.

Задание 5: Составить рассказ на основе личного опыта - имеет целью выявить индивидуальный уровень и особенности владения связной фразовой и монологической речью при передаче своих жизненных впечатлений.

Инструкция: ребенку предлагается составить рассказ на близкую ему тему (например, «На нашем участке», «Игры на детской площадке») и дается план рассказа: – что находится на площадке; чем занимаются там дети; в какие игры они играют; назвать свои любимые игры и запомнить; вспомнить, какие игры зимой, а какие летом.

Задание 6: Составить описательный рассказ.

Материал: детям могут предлагаться как модели предметов (игрушки), так и их графические изображения, на которых достаточно полно и четко представлены основные свойства и детали предметов.

Инструкция: Ребенку предлагается в течение нескольких минут внимательно рассмотреть предмет, а затем составить о нем рассказ по данному вопросному плану. Например, при описании куклы дается следующая инструкция-указание: «Расскажи об этой кукле: как ее зовут,

какая она по величине; назови основные части тела; из чего она сделана, во что одета, что у нее на голове» и т.п..

Задание 7: Закончи рассказ.

Цель задания: выявить возможности детей, в решении поставленной речевой и творческой задачи, в умении использовать при составлении рассказа предложенный текстовый и наглядный материал.

Инструкция: ребенку показывают картинку, изображающую кульминационный момент сюжетного действия рассказа. После разбора содержания картинки дважды прочитывается текст незавершенного рассказа и предлагается придумать его продолжение.

Количественный и качественный анализ результатов

Задание 1: Определить способность ребенка составлять законченное высказывание на уровне фразы.

Анализ результатов:

- 5 баллов – ответ на вопрос – задание в виде грамматически правильно построенной фразы, адекватной по содержанию предложенной картинке, полное или точно отображенное ее предметное содержание;
- 4 балла – длительные паузы с поиском нужного слова;
- балла – сочетание указанных недостатков информативности и лексико – грамматического структурирования фразы при выполнении всех вариантов задания;
- 2 балла – адекватная фраза – высказывание составлена с помощью дополнительного вопроса, указывающего на выполненное субъектом действие;
- 1 балл – отсутствие адекватного фразового ответа с помощью дополнительного вопроса.

Оценка результатов:

- 5 баллов – высокий уровень;
- 4 балла – средний уровень;
- 3 балла – недостаточный уровень;

- 2 балла – низкий уровень;
- 1 балл – задание выполнено неадекватно.

Задание 2: Выявление способности детей устанавливать лексико – смысловые отношения между предметами и переносить их в виде законченной фразы – высказывания.

Анализ результатов:

- 5 баллов – фраза составлена с учетом предметного содержания всех предложенных картинок, представляет собой адекватное по смыслу, грамматически правильно оформленное, достаточно информативное высказывание;

- 4 балла – если у детей имеются отдельные недостатки в построении фразы, адекватной по смыслу и соответствующей вероятной предметной ситуации;

- 3 балла – фраза составлена на основе предметного содержания только двух картинок. При оказании помощи (указание на пропуск) ребенок составляет адекватное по содержанию высказывание;

- 2 балла – ребенок не смог составить фразу высказывание с использованием всех трех картинок, несмотря на оказываемую ему помощь;

- 1 балл – предложенное задание не выполнено.

Оценка результатов:

- 5 баллов – высокий уровень;
- 4 балла – средний уровень;
- 3 балла – недостаточный уровень;
- 2 балла – низкий уровень;
- 1 балл – задание выполнено неадекватно.

Задание 3: Выявление возможности детей воспроизводить небольшой по объему и простой по структуре литературный текст.

Анализ результатов:

- 4 балла – если пересказ составлен самостоятельно, полностью передается содержание текста;

- 3 балла – пересказ составлен с некоторой помощью (побуждения, стимулирующие вопросы), но полностью передается содержание текста;
- 2 балла – отмечаются пропуски отдельных моментов действия или целого фрагмента;
- 1 балл – пересказ составлен по наводящим вопросам, связность изложения нарушена;
- 0 баллов – задание не выполнено.

Оценка результатов:

- 4 балла – высокий уровень;
- 3 балла – средний уровень;
- 2 балла – недостаточный уровень;
- 1 балл – низкий уровень;
- 0 баллов – задание выполнено неадекватно.

Задание 4: Составить связный сюжетный рассказ на основе наглядного содержания последовательных фрагментов – эпизодов.

Анализ результатов:

- 4 балла – самостоятельно составлен связный рассказ;
- 3 балла – рассказ составлен с некоторой помощью (стимулирующие вопросы, указания на картинку), достаточно полно отражено содержание картинно;
- 2 балла – рассказ составлен с применением наводящих вопросов и указаний на соответствующую картинку или ее конкретную деталь;
- 1 балл – рассказ составлен с помощью наводящих вопросов, его связность резко нарушена, отмечается пропуск существенных моментов действия и целых фрагментов, что нарушает смысловое соответствие рассказа изображенному сюжету;
- 0 баллов – задание не выполнено.

Оценка результатов:

- 4 балла – высокий уровень;
- 3 балла – средний уровень;

- 2 балла – недостаточный уровень;
- 1 балл – низкий уровень;
- 0 баллов – задание выполнено неадекватно.

Задание 5: Составить рассказ на основе личного опыта.

Анализ результатов:

- 4 балла – рассказ содержит достаточно информативные ответы на все вопросы задания;
- 3 балла – рассказ составлен в соответствии с вопросным планом задания, большая часть фрагментов представляет связные, достаточно информативные высказывания;
- 2 балла – в рассказе отражены все вопросы задания, отдельные его фрагменты представляют собой простое перечисление предметов и действий, информативность рассказа недостаточна;
- 1 балла – отсутствуют один или два фрагмента рассказа, большая его часть представляет простое перечисление предметов и действий;
- 0 баллов – задание не выполнено.

Оценка результатов:

- 4 балла – высокий уровень;
- 3 балла – средний уровень;
- 2 балла – недостаточный уровень;
- 1 балл – низкий уровень;
- 0 баллов – задание выполнено неадекватно.

Задание 6: Составление рассказа – описания.

Анализ результатов:

- 4 балла – в рассказе-описании отражены все основные признаки предмета, дано указание на его функции или назначение, соблюдается логическая последовательность в описании признаков предмета;
- 3 балла – рассказ-описание достаточно информативен, отличается логической завершенностью, в нем отражена большая часть основных свойств и качеств предмета;

– 2 балла – рассказ-описание составлен с помощью отдельных побуждающих и наводящих вопросов, недостаточно информативен, в нем не отражены некоторые существенные признаки предмета;

– 1 балл – рассказ составлен с помощью повторных наводящих вопросов, указаний на детали предмета. Описание предмета не отображает многих его существенных свойств и признаков. Не отмечается какой-либо логически обусловленной последовательности рассказа-описания;

– 0 баллов – задание не выполнено.

Оценка результатов:

– 4 балла – высокий уровень;

– 3 балла – средний уровень;

– 2 балла – недостаточный уровень;

– 1 балл – низкий уровень;

– 0 баллов – задание выполнено неадекватно.

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Условия развития связной речи старших слабовидящих дошкольников посредством режиссерской игры в процессе психолого-педагогического сопровождения: Первое условие развития связной речи посредством режиссерской игры старших слабовидящих дошкольников: предметно-пространственная среда

Атрибуты к играм



Куклы к театру



Самодельная ширма



сказка «Теремок»



Сказка «Колобок»



Настольный театр



Маски изготовленные родителями

Фетровые сказки:

К. И. Чуковский «Муха Цокотуха»

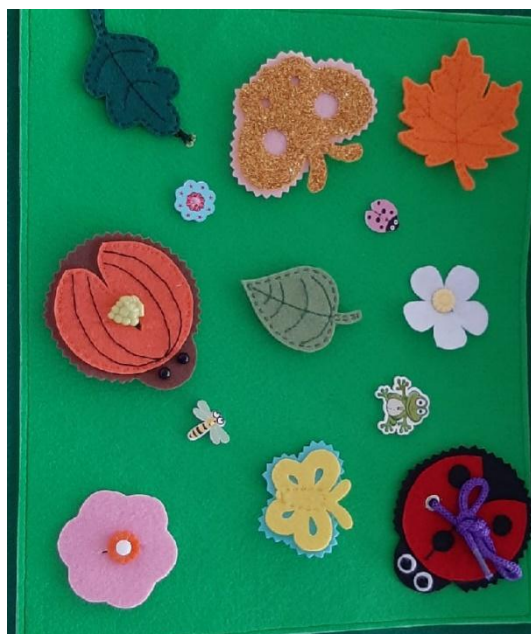




В. Г. Сутеев «Под грибом».



Пособие «Веселая полянка»



Кубик «Наши друзья»



ПРИЛОЖЕНИЕ 3

Условия развития связной речи старших слабовидящих дошкольников посредством режиссерской игры в процессе психолого-педагогического сопровождения: Второе условие: обогащение чувственной основы слова, развития различных компонентов речи, как базы связной речи, на занятиях логопеда, дефектолога (в рамках НОД)

Конспекты логопедических занятий

Тема: Инсценировка сказки В. Сутеева «Под грибом»

Коррекционно-образовательные цели:

- закрепить знания о признаках осени;
- формировать умение составлять сложные предложения с союзами «потому что» и «а»;
- развивать речевое дыхание с элементами фонетической ритмики;
- развивать выразительные средства речи: мимику, чувство ритма, темпа;
- формировать умение регулировать силу и высоту голоса;
- обучать театрализованным играм и играм-драматизациям по мотивам сказки.

Коррекционно-развивающие цели:

- развивать произвольное и слуховое внимание, словесно-логическую память детей;
- развивать общую и мелкую моторику детей, координацию речи с движением;
- способствовать развитию межполушарного взаимодействия (кинезиологическое упражнение «Осень»);
- способствовать здоровьесбережению детей.

Воспитательные цели: формировать чувства доброты, отзывчивости, готовности прийти на помощь.

Оборудование: дорожка здоровья, игрушка ёжик, палитра-муляж, краски, кисточки, пружинки Су-Джок, корзинка, маски-шапочки героев сказки, фонограммы записей звуков ветра, дождя, леса.

Предварительная работа: чтение воспитателям и просмотр сказки В. Сутеева «Под грибом».

Здоровьесберегающие технологии: дорожка здоровья, кинезиологическое упражнение, цветотерапия, дыхательное упражнение, пальчиковая гимнастика с пружинками Су-Джок, музыкотерапия.

Ход занятия:

Организационный момент:

Воспитатель: – Ребята, у нас сегодня необычное занятие. К нам пришло письмо для детей из сказки «Под грибом» от Осени. Ребята, пропал волшебный гриб. Отыщите его пожалуйста».

Логопед: – Но где же мы его будем искать?

Дети: – В лесу.

Основная часть:

1. Двигательное упражнение «Прогулка в лес» (дорожка здоровья) под звуки леса:

Логопед: – По дорожкам, по тропинкам

По лесу гулять пойдем.

Может быть в лесу осеннем

С вами в сказку попадем.

2. Кинезиологические упражнения «Осень»:

Логопед: – Мы с вами на лесной полянке. А хозяйка ЗДЕСЬ осень.

Расскажите, что вы о ней знаете.

Осень, осень,	трем ладошки друг о друга
Посмотри	трем ладошки друг о друга
Осень, осень,	зажимаем кулаки по очереди
Погляди!	зажимаем кулаки по очереди
Листья желтые кружатся,	ладони на щеки
Тихо на землю ложатся.	ладони гладят по коленям
Солнце нас уже не греет,	сжимаем и разжимаем кулаки по очереди
Ветер дует все сильнее,	синхронно поднимаем и опускаем руки вверх вниз
К югу полетели птицы,	«птица» из двух скрещенных рук
Дождик к нам в окно стучится.	барабанить пальцами то по одной, то по другой ладони
Шапки, куртки надеваем	имитируем
И ботинки обуваем	Обуваем пр. ногу затем левую ногами
Знаем месяцы:	Показать большой палец правой руки, а потом левой.
Сентябрь, и Октябрь, и Ноябрь.	кулак, ребро, ладонь

3. Д/упражнение «Краски»:

Логопед обращает внимание детей на Ёжика.

Логопед: – Ёжик, а почему ты грустный? Ребята, Ёжик не может подобрать краски для осенней картины. Не переживай, ребята тебе помогут. Какой цвет краски для осенней картины вы выберите?

Дети выбирают и говорят почему.

Ответы детей:

– ребенок 1: я выбираю серый цвет, потому что, осенью пасмурные дни;

– ребенок 2: я выбираю красный цвет, потому что осенью собирают урожай красных помидоров и перца;

– ребенок 3: я выбираю синий цвет, потому что осенью бывают и солнечные дни, и небо синее;

– ребенок 4: я выбираю оранжевый цвет, потому что на деревьях много оранжевых листьев;

– ребенок 5: я выбираю фиолетовый цвет, потому что осенью поспевают баклажаны;

– ребенок 6: я выбираю зелёный цвет, потому что осенью бывает и зеленая трава.

Логопед: – Ёжик, подскажи нам, где найти волшебный грибок.

Ёжик: – Идите за ветром.

4. Дыхательное упражнение «Ветер» с элементами фонетической ритмики: (звук ветра).

Логопед: – Ветерок предлагает нам поиграть с ним и превратиться в осенние листочки.

Дует легкий ветерок -ф-ф-ф...И качает так листок -ф-ф-ф...

(Выдох спокойный, ненапряженный).

Дует сильный ветерок-ф-ф-ф...И качает так листок-ф-ф-ф...

(Активный выдох).

Осенние листочки на веточках сидят.

Осенние листочки детям говорят:

Осиновый — а-а-а...

Рябиновый — и-и-и...

Березовый — о-о-о...

Дубовый — у-у-у...

5. Упражнение «Листочки» Работа над силой голоса.

Листочки не только сидят, но и летят

 Закружил ветер листочек

 А – у- о-

6. Игра «Подумай и скажи»

Логопед: – Ветер-озорник принес нам картинки. Внимательно посмотрите на картинки и скажите, что бывает летом, а что осенью.

Дети: – Летом светит яркое солнце, а осенью солнце прячется за тучами. Летом птицы учат своих птенчиков летать, а осенью птицы улетают в теплые края. Летом листья на деревьях зеленые, а осенью желтые и красные. Летом дети отдыхают, купаются, загорают, а осенью дети идут в школу. Летом люди растят урожай, а осенью его собирают. Летом люди одеваются легко, а осенью одеваются теплее. Летом день длиннее, а осенью становится короче. Летом небо безоблачное, а осенью пасмурное.

Логопед: -Ветерок, подскажи нам, где найти волшебный грибок.

Ветер: – Идите за дождиком.

7. Мимическое упражнение:

Логопед: – Когда идет дождик нам грустно, покажите, как вам грустно.

Но у нас веселый дождик и вам весело.

8. Д/упражнение «Песенка дождика» (ритмический рисунок)

Логопед: – Вы знаете, что у дождика есть своя песенка. Послушайте и повторите.

9. Пальчиковая игра Грибы (с пружинками су-джок)

Логопед: – После дождика смотри, в лесу выросли (грибы).

Расскажите об этом с помощью пружинок Су-Джок. (Подносит корзинку, в которой лежат колечки «грибы», под музыку дети проговаривают текст и массируют пружинками пальцы рук).

Вылезли на кочке: мизинец правая рука

Мелкие грибочки: безымянный

Грузди и горькушки: средний

Рыжики, волнушки: указательный

Даже маленький пенёк: большой

Удивленья скрыть не мог: большой, левая рука

Выросли опята: указательный

Скользкие маслята: средний

Бледные поганки: безымянный

Встали на полянке: мизинец

Соберите грибы в корзинку.

(Дети складывают пружинки-грибы и находят «волшебный гриб»)

Логопед: – Ребята, а вы хотите стать героями сказки?

Дети: – Да

Вокруг себя повернись и в героев сказки превратись.

10. Инсценировка сказки В. Сутеева «Под грибом» (использование изготовленного пособия).

В конце инсценировки сюрпризный момент на экране появляется осень и благодарит детей за помощь и передает в подарок яблоки.

Итог занятия.

Тема: «В гостях у Мухи-Цокотухи»

Цель: Расширение представлений о мире насекомых.

Задачи:

Образовательные:

- расширить представление детей о насекомых и их особенностях;
- знакомство с особенностями бабочки;
- строение насекомых и их особенности (туловище, лапки, усики, крылья).

Развивающие:

- формирование навыков детей узнавать и показывать насекомых и их части тела;
- развивать внимание, память, фантазию и познавательную активность детей через экспериментальную деятельность. С помощью эксперимента с водой показать словарный запас, умение думать, умение отвечать на вопросы предложениями.

Воспитательные:

– воспитывать любовь к природе и доброе отношение к маленьким соседям по планете;

– воспитывать любовь к сказкам;

– формировать умение выполнять движения, соответствующие тексту.

Интеграция образовательных областей: познание, коммуникация, здоровье, музыка, социализация, физическая культура, чтение художественной литературы.

Предварительная работа:

– наблюдение за насекомыми на прогулке с воспитателям;

– рассматривание вместе с детьми иллюстраций и картин с изображением насекомых;

– настольно – печатные игры, лото, лабиринты, мозаики по теме «Насекомые»;

– дидактические игры: «Насекомые», «Хорошо – плохо», «Собери гусеницу»;

– повторить сказку К.И. Чуковского «Муха- Цокотуха», вызвать у детей желание принять участие в игре, рассматривание изображений иллюстраций к книге;

– изготовление масок насекомых;

– разучивание стихов.

Наглядный дидактический материал:

– демонстрационный дидактический материал;

– фонограмма музыки;

– презентация с загадками о насекомых.

Учитель-логопед	Дети
-----------------	------

<p>1. Организационный момент. -Здравствуйтесь, ребята.</p> <p>2. Создание игровой ситуации, совершенствование навыков послогового чтения. -Ребята, сегодня к нам в детский сад пришло письмо. Вы хотите узнать, что в нём написано? Вскроем конверт и прочитаем. Логопед отдаёт конверт детям. Чтобы попасть в гости к Мухе-Цокотухе, скажем волшебные слова: «Раз, два, три-сказка к нам приди!»</p> <p>3. Развитие навыков словообразования, профилактика дизорфографии. Логопед показывает детям Муху-Цокотуху. -Муха, Муха-Цокотуха, Позолоченное брюхо, Муха по полю пошла, Муха денежку нашла! Пошла Муха на базар И купила САМОВАР! Логопед вывешивает табличку со словом САМОВАР и картинку с изображением самовара. -Почему САМОВАР так называется? - Из каких частей состоит это слово? -Произносим САМАВАР, а пишем</p>	<p>Дети заходят в кабинет, здороваются, садятся на стульчики.</p> <p>Дети вскрывают конверт, достают из него пригласительный билет и читают: «Дорогие ребята, приглашаю вас в гости. Муха-Цокотуха. Мой адрес: улица Чуковского, дом 1.»</p> <p>Дети здороваются с Мухой-Цокотухой.</p> <p>-Он сам варит, т.е. кипятит воду. -САМ и ВАР. -Нужно запомнить букву О. Дети перечисляют части самовара и дорисовывают их к букве О (ножки, ручки, кранчик, носик, крышку).</p> <p>Дети рассказывают стихотворение «Самовар», сопровождая речь движениями.</p>
--	---

<p>-Ребята, можно ли трогать кипящую воду?</p> <p>6.Развитие навыков словоизменения.</p> <p>-Муха-Цокотуха хочет показать нам семейный альбом с фотографиями. Сколько у неё друзей и родственников и как их зовут?</p> <p>7.Развитие навыков звуко-буквенного анализа и синтеза.</p> <p>-Друзья прислали Мухе-Цокотухе открытки, поможем ей отгадать, от кого они.</p> <p>8.Развитие ассоциативного мышления и зрительно-слуховой памяти, закрепление навыков построения сложных распространённых предложений.</p> <p>-Муха-Цокотуха предлагает нам посмотреть телевизор, но он у неё плохо работает: показывает одно, а называет- другое. Починим телевизор? Постарайтесь запомнить картинки и слова к ним. Объясните, как связаны картинка и слово?</p> <p>БАБОЧКА-ЦВЕТОК</p>	<p>картинками и называют насекомых, согласовывая существительные с числительными.</p> <p>-5 кузнечиков.</p> <p>-5 божьих коровок.</p> <p>-5 стрекоз.</p> <p>-5 бабочек.</p> <p>-5 тараканов.</p> <p>Дети разгадывают ребусы на открытках, читая слова-названия насекомых.</p> <p>Дети смотрят на картинки, запоминают их и слова к ним, устанавливая логические связи.</p> <p>-Бабочка такая же разноцветная, как и цветок.</p> <p>-Кузнечик прыгает, и заяц прыгает.</p> <p>-Божья коровка не даёт молоко, а корова-даёт.</p> <p>-Таракан сидит и шевелит усами.</p> <p>-Крылышки у стрекозы двигаются так быстро, как пропеллер у вертолёта.</p> <p>-Пчела собирает мёд.</p>
--	--

<p>КУЗНЕЧИК-ЗАЯЦ БОЖЬЯ КОРОВКА-МОЛОКО ТАРАКАН-УСЫ СТРЕКОЗА-ВЕРТОЛЁТ ПЧЕЛА-МЁД ПАУК-ЗЛОДЕЙ МУХА-САМОВАР</p> <p>-Починим телевизор: Я произнесу слово, а вы вспомните подходящую картинку.</p> <p>9. Развитие связной речи и зрительно-слуховой памяти, координация речи с движениями. Логопед вывешивает мнемотаблицу для запоминания стихотворения «Пчела».</p> <p>-Телевизор мы починили и теперь с его помощью можем запомнить небольшое стихотворение, а потом рассказать и показать его.</p> <p>10. Развитие общих речевых навыков, координация речи с движениями. -Мы тоже устали и нам пора возвращаться в детский сад. Давайте поблагодарим Муху-Цокотуху и попрощаемся с ней с помощью веселой песенки про насекомых.</p> <p>11. Подведение итога, развитие связной речи. -Расскажите, как Муха-Цокотуха</p>	<p>-Паук-злодей, он уволок муху. -Муха купила на базаре самовар.</p> <p>Дети вспоминают и называют картинки. Дети слушают и запоминают стихотворение с помощью мнемотаблицы, затем рассказывают его, сопровождая речь движениями.</p> <p>Пчела. Прилетела к нам вчера Полосатая пчела, (машут руками, как крылышками) А за нею шмель-шмелёк И весёлый мотылёк, Два жука и стрекоза, (загибают пальчики) Как фонарики глаза. (изображают фонарики перед глазами) Полетали, пожужжали, (машут крылышками и кружатся) От усталости упали. (Садятся на корточки, руки и голову опускают вниз) Дети поют песенку, сопровождая речь движениями. Дети рассказывают о правилах</p>
--	---

<p>принимала нас у себя в гостях. Логопед помогает детям, задавая наводящие вопросы. -Ребята, вспомните эти простые правила, когда пригласите друзей к себе в гости. А Муха-Цокотуха просила передать вам привет и подарить красивые наклейки. Логопед дарит детям наклейки с изображением насекомых.</p>	<p>этикета. -Если хочешь пригласить гостей- отправь приглашение. -В приглашении укажи свой адрес. -Угости гостей чаем из красивой посуды. -Предложи посмотреть свой альбом с фотографиями. -Если не можешь приехать- пришли красивую открытку. -Спой веселую песенку или расскажи стихотворение.</p>
---	--

Конспект занятия дефектолога

Тема: Инсценировка сказки В.Сутеева «Под грибом»

Задачи:

- учить детей обыгрывать сюжет знакомой сказки;
- активизировать речевую деятельность детей;
- формировать умение импровизировать;
- формировать умение эмоционально воспринимать сказку.

Развивающие:

- развивать образное мышление, актёрские способности;
- способствовать развитию мимической активности;

- побуждать детей к активному общению, умению строить диалог;
- способствовать развитию подражательным навыкам повадкам животных, их движениям, голосу.

Воспитательные:

- воспитывать коммуникативные качества, партнёрские отношения между детьми;
- продолжать работу по воспитанию дружеских взаимоотношений между детьми;
- воспитывать любовь к русскому народному творчеству.

Предварительная работа с детьми:

Чтение воспитателям художественной литературы: творчество В. Сутеева, авторские сказки, русские народные сказки, стихи, потешки, загадки, пословицы, поговорки.

Создание условий для самостоятельной деятельности детей:

Оформление книжного уголка: иллюстрации героев сказки «Под грибом», иллюстрации этих же героев в других сказках, сказки В. Сутеева.

Уголок театра: Изготовление атрибутов к сказке, материал для художественной деятельности.

Ход образовательной деятельности:

Дефектолог: По дорожке к вам я шла, красивую коробочку нашла. А коробочка – не простая, она волшебная – такая! Интересно, что же там? Предположения детей... А коробочка то волшебная, сказочная, может там сказка? (*дефектолог приоткрывает коробку*). Точно сказка. Сказка спряталась в загадку. Ну, попробуй, отгадать. Если верная отгадка, сказка к нам придет опять!!!

(*загадывает загадки*).

Загадки:

- 1) На вид, конечно, мелковаты,
Но всё, что можно, тащат в дом,

Неугомонные ребята

Вся жизнь их связана с трудом (*муравей*)

2) Над цветком порхает, пляшет,

Веерком узорным машет (*бабочка*)

3) Маленькие ножки, боится кошки,

Живёт в норке, любит корки (*мышка*)

4) Чик-чирик! К зернышкам прыг!

Клюй, не робей! Кто это? (*воробей*)

5) Много бед таят леса:

Волк, медведь там и лиса!

Наш зверек живет в тревоге.

От беды уносит ноги...

Ну-ка, быстро отгадай-ка.

Как зверек зовется?.. (*зайка*)

6) Рыжая плутовка,

Хитрая да ловкая,

В сарай попала,

кур пересчитала (*лиса*)

7) Летом на болоте вы ее найдете.

Зеленая квакушка, кто это? (*лягушка*).

8) Маленький, удаленький —

Сквозь землю прошёл,

Красну шапочку нашёл (*гриб*)

На каждую отгадку дефектолог достаёт картинку с героем сказки и дети по очереди прикрепляют её на магнитную доску.

– Молодцы, детки! Все загадки отгадали! Прекрасно справились!

Дефектолог: В каких сказках вам встречались эти герои? (*ответы детей*). А в какой сказке все эти герои собрались вместе? (*ответы детей*).

Правильно, сказка называется «Под грибом» Владимира Григорьевича Сутеева.

Слова автора читает дефектолог.

Драматизация сказки «Под грибом»:

Дефектолог: Как-то раз застал муравья сильный дождь. Куда спрятаться? Увидел Муравей на полянке маленький грибок, добежал до него и спрятался под его шляпкой. Сидит под грибом, дождь пережидает. А дождь идёт всё сильнее и сильнее. Ползёт к грибу мокрая Бабочка.

Бабочка: Муравей, Муравей, пусти меня под грибок! Промокла я – лететь не могу!

Муравей: Куда же я пущу тебя? Я один тут кое-как уместился.

Бабочка: Ничего! В тесноте, да не в обиде.

Пустил Муравей Бабочку под грибок. А дождь ещё сильнее идёт. Бежит мимо Мышка.

Мышка: Пустите меня под грибок! Вода с меня ручьём течёт.

Муравей: Куда же мы тебя пустим? Тут и места нет.

Мышка: Потеснитесь немножко!

Потеснились - пустили Мышку под грибок. А дождь всё льёт и не перестает... Мимо гриба Воробей скачет и плачет.

Воробей: Намокли пёрышки, устали крылышки! Пустите меня под грибок обсохнуть, отдохнуть, дождик переждать!

Муравей: Тут места нет.

Воробей: Подвиньтесь, пожалуйста!

Муравей: Ладно.

Подвинулись - нашлось Воробью место. А тут Заяц на полянку выскочил, увидел гриб.

Заяц: Спрячьте, - кричит, - спасите! За мной Лиса гонится!..

Бабочка: Жалко Зайца. Давайте ещё потеснимся.

Только спрятали Зайца. Лиса прибежала.

Лиса: Зайца не видели? - спрашивает.

Все: Не видели.

Подошла Лиса поближе, понюхала:

Лиса: Не тут ли он спрятался?

Мышка: Да, где ему тут спрятаться?

Махнула Лиса хвостом и ушла. К тому времени дождик прошёл - солнышко выглянуло. Вылезли все из-под гриба - радуются (*звучит музыка*).

Муравей задумался и говорит:

Муравей: Как же так? Раньше мне одному под грибом тесно было, а теперь всем пятерым место нашлось!

Ква-ха-ха! Ква-ха-ха! - засмеялся кто-то.

Все посмотрели: у гриба сидит Лягушка и хохочет: эх, вы! И не заметили, что Гриб-то...! Сказала и ускакала...

Гриб: догадались вы друзья,

Ведь не зря спас вас я,

Дружбой нужно дорожить,

Без друзей нам не прожить!

Беседа по содержанию сказки (вопросы дефектолога):

– Давайте ещё раз вспомним - как называется сказка, в которой мы сегодня побывали?

– Сколько героев вместил грибок?

– Правильно ли поступили герои сказки, спрятав зайчика?

– Почему раньше одному было места мало под грибом, а потом и пятеро уместились?

– Недаром говорится в поговорке «В тесноте, да не в обиде».

– Ребята, а вы тоже такие же дружные?

Дефектолог: Какое прекрасное слово «дружба». Произносишь его и сразу вспоминаешь своего друга, с которым интересно играть в снежки, рисовать или секретничать. Как вы думаете, что такое дружба? В специальном словаре говорится, что Дружба – это близкие отношения, основанные на доверии, общих интересах. А вот некоторые считают, что дружить не обязательно. Наоборот, одному намного лучше. Тогда не

придется ни с кем делиться. Как вы думаете, дружба нужна людям? Конечно, дружба нужна всем – и взрослым, и детям.

Если есть друзья на свете –

Всё прекрасно, всё цветет.

Даже самый сильный ветер,

Даже буря не согнет.

Есть ли в нашей группе настоящие друзья? Дружная ли у нас группа. Сейчас мы это проверим. Поиграем в игру: «Паутинка добрых слов».

У меня есть клубочек дружбы, который я передам вам. Обмотывем свободный конец вокруг ладони и катим в сторону одного из ребят, сопровождая добрым словом и пераеи другому... И снова клубочек вернулся ко мне. Ничего не порвалось, она состоит из множества тонких нитей, которые переплелись, и паутинка стала очень крепкой. Так и наша дружба стала крепче.

– Изменилось ли ваше настроение? Почему?

– А самим было приятно говорить добрые слова?

Чтобы дружба была крепкой, вместе было весело проводить время нужно каждый день учиться дружить. Как же это делать? Как вы должны относиться к своему другу? (*Не говорить обидные слова, не жадничать, не отнимать, слышать другого, играть в веселые, добрые игры, играть дружно...*). У меня есть несколько картин о мальчиках и девочках, которые только учатся дружить, давайте посмотрим на них.

1 ситуация (мальчик не делится игрушками)

– Что изображено на этой картинке?

– Какое настроение у этих ребят?

– Можно ли назвать мальчика хорошим другом?

– Как бы вы поступили на месте гостей? На месте мальчика?

2 ситуация (новая девочка в группе)

– Что изображено на этой картинке?

– Какое настроение у девочки?

- Кого можно назвать хорошим другом?
- Как еще можно порадовать своего друга?

3 ситуация (дети поссорились, мирятся)

- Что произошло на этой картинке?
- Могут ли настоящие друзья поссориться?
- Что нужно делать, если обидел друга?

4 ситуация (мальчик разрушил постройку другим детям)

- Что произошло на этой картинке?
- Можно ли назвать другом такого мальчика?
- Что могут сделать дети?
- Что нужно сделать мальчику?

Физминутка:

Собрались все дети в круг,
Ты мой друг, и я твой друг.
Мы похлопаем в ладоши,
Дружно, веселее.
Наши ножки постучали
Дружно и сильнее.
По коленочкам ударим
Тише, тише, тише.
Наши руки поднимитесь
Выше, выше, выше.
Влево, вправо повернитесь,
Вместе за руки возьмитесь
И друг другу улыбнитесь.

Условия развития связной речи старших слабовидящих дошкольников посредством режиссерской игры в процессе психолого-педагогического сопровождения: Третье условие – решение задач по развитию связной речи на всех этапах организации сюжетно-ролевой игры (подготовка, игра, обсуждения игровых действий); стимуляция детей к самостоятельной игре

План работы по развитию речи слабовидящих детей старшего дошкольного возраста посредством режиссерской игры

Цель	Ход игры
<p>развитие коммуникативных способностей, умение распознавать язык мимики и жестов, снятие телесных зажимов</p>	<p>– Ребята, сегодня мы с вами поиграем в игру «Зоопарк».</p> <p>– Для начала давайте поделимся на две команды. Первая команда изображает разных животных из зоопарка, вторая команда будет зрителями, которые гуляют по «зверинцу». Команда зрители вы должны угадать кого пытаются изобразить ребята из первой команды.</p> <p>(дети начинают играть. После того как вторая угадала всех животных, команды меняются ролями)</p> <p>– Ребята, вы большие молодцы!</p> <p>– Все очень хорошо изображали животных из зоопарка. А как вы думаете кто справился с этим лучше всех?</p> <p>– Давайте в следующий раз поиграем в эту игру на прогулке!</p>
<p>Развивать интерес к</p>	<p>Ребята играют в группе. Входит воспитатель, в</p>

<p>режиссерским играм</p> <p>Обогащать игровой опыт детей, опыт взаимодействия с игрушками.</p> <p>Развивать творческие способности детей.</p> <p>Активизировать речь детей, воображение, мышление.</p>	<p>руках у него конверт</p> <p>Воспитатель: Ребята, сегодня к нам в группу пришло письмо. Хотите его прочитать?</p> <p>Дети: Да!</p> <p>Дети садятся рядом с воспитателем на ковре.</p> <p>Воспитатель: Это письмо нам прислали ребята старшей группы из детского сада</p> <p>№ 6. Вот, что они пишут:</p> <p>«Здравствуйтесь ребята! Мы в детском саду очень любим играть. У нас есть много интересных игрушек. Вчера мы придумали интересную историю.</p> <p>У медведя Топтыгина было день рождения! Он пригласил на праздник своих друзей: зайку и лисичку. Друзья стали думать, что подарить Мишке на День рождения! Зайка сказал: «Придумал! А давай мишке подарим мед!» Лиса спросила: «А где мы его найдем?» Тогда заяц ответил «Мы сходим на цветочную поляну и попросим пчел собрать цветочный нектар, а потом сделать мед». Веселые зайка и лиса отправились через лес на цветочную полянку. Когда звери пришли на полянку, они увидели пчел, которые кружили над цветами. И тогда лисичка спросила у пчелы «Здравствуйтесь! А вы не могли бы дать нам немного меда в подарок нашему другу?»</p> <p>Пчела ответила: «С удовольствием». Все пчелы дружно принялись собирать нектар. Потом они сделали из него мед и отдали зайцу с лисой. Звери поблагодарили пчел и отправились в гости к</p>
---	---

медведю. Мишка был очень рад такому подарку. Он усадил гостей за стол и стал угощать сладостями. Замечательный получился день рождения!!!»

Ребята, а у вас может получиться такая история? Есть ли у вас такие игрушки? Напишите нам, пожалуйста, ответ!

Воспитатель: Ребята, как вы думаете, а у нас с вами может получиться такая игра? Есть ли у нас такие игрушки?

Дети: Да! У нас есть такие игрушки!

Воспитатель: Ребята, давайте сначала определим, что нам нужно для игры и где с вами мы будем играть?

Дети определяют удобное место для игры (либо стол, или ковер и пр.)

Дети: Для игры нам нужны игрушки- заяц, медведь, лиса, пчелы. Еще нужен улей, цветочная поляна и пр.

Дети подбирают соответствующее оборудование. Далее происходит проигрывание предложенной ситуации.

После игры воспитатель совместно с детьми оценивает игру

Воспитатель: У вас все получилось замечательно! Вы отлично со всем справились! Вам понравилась эта игра? А как вы думаете, интереснее играть одному или с друзьями?

Ответы детей

После игры (или на следующее утро) воспитатель

	с детьми пишут ответ на письмо
Развитие коммуникативных способностей	<p>1. Чтобы помочь детям построить сюжет, предлагаем вспомнить их поход в парикмахерскую: какую причёску делали, как парикмахер вел с ними беседу. Прошу рассказать об этом, а затем обыграть, используя куклы. Таким образом, вовлекаю детей в сотворчество.</p> <p>В ходе игры использую приемы опосредованного руководства. Давайте я вам расскажу историю, после чего испортилась причёска у куклы Маши.</p> <p>Кукла Маша шла на день рождения к своей подруге и начался сильный дождик. Так как она не взяла с собой зонтик, её косичка расплелась. И она решила сходить в парикмахерскую. Спрашивает, что имеется в их парикмахерской. Затем уточняется, что там есть зал стрижки и укладки, в них работает хороший мастер, и они быстро приведут Машу в порядок.</p> <p>А сейчас давайте попробуем обыграть эту ситуацию.</p> <p>С детьми определяем место «парикмахерской» в группе; ставим игрушечные: зеркало, рабочий столик и стул для клиента, стол и стул для кассира, раскладываем атрибуты к игре.</p> <p>2. Распределение ролей: чтобы помочь детям построить сюжет, предлагаю обсудить у кого какие роли.</p> <p>– Что нам нужно сделать, чтобы начать</p>

игру? (Рассуждения детей)

– Правильно! Нам нужно распределить роли. Для нашей игры нам нужны: парикмахер, клиент и кассир. Дети сами выбирают, за кого они будут играть и обосновывают свой выбор.

3. Примерный план развития сюжета: Я временно беру на себя роль мастера-парикмахера и показываю на кукле Маше, как можно заплести косички и закрепить резинками. Говорю за куклу Машу, что она очень довольна, ей нравится её новая причёска. Затем иду на кассу и расплачиваюсь.

После этого дети занимают рабочие места согласно выбранным ролям и также взаимодействуют с куклами, говоря от их лица.

Работник парикмахерской делает причёски, моет голову, сушит феном; другой участник выписывает талон на определенную сумму для оплаты; беседует с клиентом, даёт советы.

В процессе игры стараюсь воздерживаться от прямых указаний, замечаний, чтобы не разрушить детскую игру. Предлагаю проблемное задание: съездить за новыми красками для волос. Задаю наводящие вопросы: а каких цветов красок вы будете покупать? На чем вы его привезете?

4. Анализ завершения: дети делятся своими впечатлениями, рассказывают о том, что им больше всего понравилось в игре.

Задаю вопросы им: а как вы хотели бы сыграть в следующий раз?

<p>Активизировать диалогическую речь детей, воображение, мышление.</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Ребята, сегодня мы с вами будем сочинять сказку. Как вы думаете, чем сказка отличается от рассказа? (В рассказе все действия происходят на самом деле, по-настоящему, а в сказке могут быть разные приключения, и даже растения и животные могут разговаривать). – Вот перед вами разные театры: пальчиковый, настольный, «би-ба-бо», маски разных животных, игрушки; декорации, ширма. – Хорошо подумайте, кто какую сказку может придумать и показать остальным ребятам. – Пожалуйста, Саша. Выбирай себе героев. (Дедушка, бабушка, внучка, матрешка, белка, заяц с зайчиком, сорока, баба Яга). <p>«Однажды внучка Машенька вместе со своей подружкой матрешкой пошли в лес за ягодами. Обещали бабушке с дедушкой быстро вернуться, как только наберут ведерко ягод. Прошло уже много времени, а их все нет и нет. «Видно что-то с ними случилось?» – подумали они и решили пойти их искать. Дорога дальняя, внучка давно ушла, голодная, наверное, нужно взять какую-нибудь еду, ну, морковку, орешки, конфеты, например.</p> <p>Собрали дед с бабкой корзину с угощением и отправились в дорогу. Шли, шли, наконец, впереди показался густой лес. Зашли они в чащу, огляделись, везде высокие деревья, стали кричать Машеньке, чтобы она отозвалась. А вместо ответа</p>
--	---

на их головы шишки посыпались, они только головы уворачивать успевали. Наконец, они смогли посмотреть наверх, и увидели, что на сосновой ветке сидит белочка и держит в лапке шишку.

– «Ты почему бросаешься на нас шишками, белочка? – спросил дед.

– «А вы почему кричите в лесу? Вы меня и моих бельчат напугали, разве вы не знаете, что в лесу нужно вести себя тихо.

– «Прости, нас белочка. Мы извиняемся перед тобой, но у нас горе большое: внучка с матрешкой потерялись в лесу, вот мы их и зовем. А ты их не видела?».

– «Нет, не видела. А вот спросите сороку-белобоку, она все новости лесные знает, везде летает».

– «Спасибо, белочка, вот твоим бельчатам орешки от нас». /Спасибо/

– «Сорока-сорока, не видела ли ты нашу внучку с ведерком, она за ягодами пришла?»

– «Видела, они такие маленькие, как же вы их отпустили одних: у нас в лесу страшно, и волк может поймать, да и баба Яга не дремлет. Они были здесь, а потом нашли маленького зайчика, он под деревом сидел и плакал, домой дорогу не мог найти. Вот они и решили его к зайчихе отнести. Так что, хоть они и маленькие, но добрые, в беде друзей не бросают. Идите мимо сломанной сосны вон к той березе, а потом под горку, там под

кустами увидите домик зайчихи. Поторопитесь». (Спасибо).

Пошли дед с бабой дальше, а на улице уже темнеет, страшновато становится, но что делать? Прошли мимо сосны, мимо березы, спустились под горку, смотрят, виднеется домик. Подошли к нему, заглянули в окно, а там сидят зайчата с мамой-зайчихой за столом, а перед ними листок капусты. Постучали в окно дед с бабой, зайчата прижались к маме, трясутся.

– «Кто там? – пугливым голосом спросила зайчиха».

– «Не пугайтесь, зайчатки, это дед с бабой, внучку свою ищем. Вы не видели их?»

– «Как же, конечно, видели, они нашего зайчика привели, и ягодками нас угостили, а сами тоже домой торопились. Спасибо вам за внучку. Добрая она у вас. А теперь идите вдоль речки, только осторожно, там баба Яга живет». (Спасибо, зайчиха, вот вам морковку для зайчат).

Пошли они дальше мимо речки, увидели домик на курьих ножках. Подошли тихо-тихо, заглянули в окно, а там на скамейке сидят связанные Машенька да Матрешка и плачут. А баба Яга печку топит, хочет сварить их да съесть. Достала она чугунок, хотела воды налить, да воды не хватило, взяла ведро и пошла на речку за водой. Пока она ходила, дед с бабой зашли, развязали Машеньку с матрешкой и бегом оттуда. А баба Яга вернулась, смотрит, а детей-то нет, села в

	<p>ступу и полетела за ними.</p> <p>Дед с бабой бегут, дети за ними, под кустиками прячутся, себя не показывают. Баба Яга мимо пролетела, их не увидела.</p> <p>Вернулись они домой, радостные, счастливые, хоть и без ягод, и без ведерка. Вот так закончилась эта сказка».</p> <p>Вопросы:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Ребята, понравилась вам Сашина сказка или нет? – За кого вы переживали больше всех? – Мне очень понравилась, Саша хорошо пофантазировал!
<p>Обогащение содержания режиссерских игр.</p> <p>Развитие диалоговой речи.</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Ребята, я знаю, что вы очень любите играть. А какие игры вам больше нравятся? – Скоро в нашем детском саду будет проходить конкурс на лучшее обыгрывание сказки. Давайте и мы сегодня попробуем поиграть в сказку. – В каждой игре есть свои правила, давайте мы тоже придумаем правила для нашей игры, как надо играть и как не надо. <p>Правила:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Придумывать вместе. 2. Говорить по очереди. 3. Слушать друг друга. 4. Приглашать в игру всех желающих. 5. Нельзя кривляться и баловаться. 6. Нельзя кричать друг на друга и ссориться. 7. Нельзя друг друга перебивать.

- В какие сказки вы бы хотели поиграть?
- Я рада, что вам многие сказки нравятся, но давайте мы сегодня поиграем в сказку «Гуси-лебеди», а в остальные сказки мы поиграем в другие дни.
- Вспомним эту сказку, а я выложу на доске ее с помощью карточек-символов. (С чего началась сказка? Что произошло дальше? Чем сказка закончилась?)
- А что можно изменить в любой сказке? (характер героев, сюжет, героев, местность...)
- Хотели бы вы что-нибудь поменять в нашей сказке? Что?
- Молодцы. Много придумали разных идей, но давай сегодня попробуем изменить характер Бабы-Яги.
- Какая была Баба-Яга? В нашей сказке какая будет? (сначала злой, затем станет доброй)
- Что может повлиять на изменение характера Бабы-Яги? (задобрить комплиментами, подарками: яблочко, пирожок, киселек...)
- Изменится ли тогда сюжет сказки? (да, не надо будет Машеньке и Ванечке на обратной дороге прятаться, можно пробегая мимо речки, яблоньки и печки поблагодарить их за подарочки).
- Если изменится характер Бабы-Яги, то характер гусей-лебедей поменяется?
- Как можно закончить нашу сказку? (гуси-лебеди провожают Машу и Ваню домой)
- А сейчас пришло время распределить роли.

- Кто хочет быть Машенькой? Какая Машенька будет в нашей сказке? (характер, поведение в разных ситуациях)
- Кого встречает первого, когда бежит искать Ванечку? (печку)
- Кто хочет быть печкой? Какая печка в сказке? Покажи нам печку. Что делает? (например, пирожки печёт).
- Давайте наши актеры попробуют изобразить диалог Машеньки и печки (диалог).
- Ребята, как вы думаете, получилось у наших актеров или нет?
- Кого следующего встречает Машенька? (яблонька)
- Кто хочет быть яблонькой? Какой яблонькой ты будешь? Какие у нее яблочки? Покажи нам яблоньку. Что делает яблонька? (н-р, яблочки будет рисовать).
- Попробуем разыграть диалог Машеньки и яблоньки (диалог).
- Кого встречает Машенька после яблоньки? (речку).
- Кто хочет сыграть речку? Какой речкой ты будешь в нашей сказке? Какая у нее вода? Какие берега? Изобрази речку. Что она будет делать? (например, украшать берега цветами – вырезать).
- Разыграем диалог Машеньки и речки (диалог).
- Кого встретит Машенька после речки? (Бабу-Ягу).
- Кто хочет быть Бабой-Ягой? Какой ты будешь в

нашей сказке? Что делает Баба-Яга в избушке? (например, с Ванечкой играет, хозяйничает, ...).

– Что ей Машенька скажет, чтобы Баба-Яга стала добрее? Что ответит Баба-Яга?

– Попробуем разыграть диалог Машеньки и Бабы-Яги (диалог).

– Кто хочет быть Ванечкой? Какой Ванечка в нашей сказке? Что будет делать?

– Кто сыграет роль гусей-лебедей? Какие они в сказке? Что делают?

– Чем наша сказка закончится?

– Можно я возьму на себя роль автора?

– А сейчас, давайте подумаем, где и кто будет стоять? Как обозначим дом Машеньки и Ванечки и избушку на курьих ножках? (расстановка)

– А теперь каждый подберет для себя костюм, чтобы быть похожим на своего героя, и нужные ему атрибуты и подготовимся к спектаклю.

Подготовка костюмов и расстановка героев.

– А сейчас мы, как самые настоящие актеры, покажем спектакль для наших гостей.

Показ спектакля.

– Ребята, понравилась ли вам наша игра?

– Что придумали нового в сказке? Что изменили?

– Что было трудно? Что понравилось?

– Кому удалось соблюдать все правила в игре?

– Давайте похлопаем друг другу за наш актерский успех!

ПРИЛОЖЕНИЕ 5

Условия развития связной речи старших слабовидящих дошкольников посредством режиссерской игры в процессе психолого-педагогического сопровождения: Четвертое условие – создание методических рекомендаций по организации режиссерских игр

Методические рекомендации для родителей «Условия использования режиссерских игр для развития связной речи»

Условия для развития режиссёрских игр:

1. Необходимо создавать для ребёнка индивидуальное пространство, обеспечить место и время для игры (соорудите из фанеры или из ткани ширму или обклейте большие коробки, получится строительный материал для домика или просто перегородки).

2. Дети очень любят играть в мелкие игрушки (особенно старшие дошкольники, поэтому подберите игровой материал для режиссёрской игры ребёнка. Для этого можно использовать детские этажерки для мелких игрушек. В них можно складывать не только мелкие игрушки, но и различные предметы-заместители (коробочки разных размеров, веточки, палочки и так далее). Дети очень любят переодеваться, поэтому на одну из полок можно положить различные элементы одежды – юбки, платки, шапочки, фартуки и другое.

3. Ещё одним условием можно назвать создание макетов. Самым ярким и распространённым макетом для режиссёрской игры является дом для куклы. Макет должен соответствовать полу ребёнка. Поэтому, если у вас девочка, то макетом может быть дом для куклы со всей его обстановкой. Это может быть бумажный дом, склеенный из коробки. В этом доме есть всё – мебель, посуда, одежда, сад с деревьями и кустарниками, даже конура с собакой. Если у вас мальчик, то это может быть макет рыцарского замка или

космического пространства и так далее. Попробуйте создать макет совместно со своим ребёнком. Мало того, что ребёнку доставит невероятное удовольствие совместная творческая деятельность с вами, но и он с огромным удовольствием будет играть в эту игру, создавая невероятные сюжеты.

4. Заранее согласовывайте с ребенком требования к хранению и уборке игрушек. Продумайте, как можно временно сохранять детские постройки и конструкции.

5. Вспоминайте свое детство и рассказывайте ребенку о том, как вы играли сами и со своими друзьями. По желанию ребенка показывайте известные вам детские игры.

6. Наблюдайте за играми ребенка дома и по желанию рассказывайте о них воспитателям; интересуйтесь, во что ребенок предпочитает играть в детском саду.

7. Во время игры старайтесь воздерживаться от прямых указаний, замечаний в адрес ребенка. Тактично, ненавязчиво предлагайте ребенку помощь в создании игровой среды («Может быть, тебе для приготовления обеда понадобится моя кастрюля? А хочешь, я помогу тебе сделать гараж для твоей машины?» и так далее). Отказ ребенка воспринимайте как должное («Конечно, тебе виднее. Но если тебе что-то понадобится, то я буду рада тебе помочь»). Все последующие обращения ребенка расценивайте как проявление к вам доверия и уважения за ваши деликатность и такт.

8. Проявляйте инициативу и выражайте искреннее желание участвовать в игре.

9. Получив согласие ребенка на ваше участие в игре, поинтересуйтесь своей ролью («А кем я буду?») и безоговорочно, с благодарностью примите ее.

10. В случае, если вы не понимаете ситуацию и желания ребенка, уточните у него важные для развертывания сюжета обстоятельства,

связанные с характеристикой героя, его поведением и так далее. («А какой я буду лисой – доброй или злой?»)

11. Действуя в роли, проявляйте инициативу и самостоятельность, старайтесь мотивировать поступки того героя, чью роль вы выполняете. Если возникнут трудности – не теряйтесь, не прекращайте игру, а спрашивайте у ребенка, как вам следует поступить («Что мне дальше делать?»).

12. Расширяйте личный опыт ребёнка. Для этого читайте ему больше сказок, рассматривайте с ним иллюстрации, картинки, предлагайте для просмотра мультфильмы по мотивам сказок. Знакомьте ребёнка с окружающим миром (прогулки в парки, лес, зоопарки и так далее).

13. Выражайте одобрение и восхищение по поводу того, что дети самостоятельны и инициативны в своих играх («Какой ты молодец (умница! Как тебе удастся все это самому (самой) придумать?»).

14. Сопереживайте чувствам детей в играх – умейте увидеть смешное в том, что кажется им смешным, грустить по поводу того, что кажется им грустным.

15. Всегда соглашайтесь со своим малышом! Это вселяет в него уверенность в своих силах и порождает инициативу и творчество.