



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 КОММУНИКАТИВНО-РЕЧЕВЫХ УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО  
ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ  
ПОСРЕДСТВОМ СЮЖЕТНО-РОЛЕВОЙ ИГРЫ»

Выпускная квалификационная работа по направлению 44.03.03

Специальное (дефектологическое) образование  
Направленность (профиль) «Логопедия»

Проверка на объем заимствований  
60,44 % авторского текста

Работа реценз. к защите  
рекомендована/не рекомендована

«16.12 2020 г. р. л. 4  
Зав. кафедрой СПиПМ, к.п.н., доцент

Л.А. Дружинина

Выполнила:  
Студент(ка) группы ОФ-406/101-4-1

Царькова Алина Вячеславовна

Научный руководитель:

к.п.н., доцент кафедры СПП и ПМ  
Щербак Светлана Геннадьевна

Челябинск, 2021

## ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. НАУЧНО-ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНО-РЕЧЕВЫХ УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ.....	6
1.1 Теоретические основы формирования коммуникативно-речевых умений у детей старшего дошкольного возраста .....	6
1.2 Клинико-психолого- педагогическая характеристика детей с общим недоразвитием речи III уровня.....	16
1.3 Проявления нарушений коммуникативно-речевых умений у детей с общим недоразвитием речи III уровня.....	26
Выводы по 1 главе.....	32
ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ КОММУНИКАТИВНО-РЕЧЕВЫХ УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ.....	34
2.1 Методы и приемы изучения коммуникативно-речевых умений у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня...	34
2.2 Особенности коммуникативно-речевых умений у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.....	37
2.3 Содержание логопедической работы по развитию коммуникативно- речевых умений у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня посредством сюжетно-ролевой игры.....	44
Выводы по 2 главе.....	50
ЗАКЛЮЧЕНИЕ .....	53
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ.....	56
ПРИЛОЖЕНИЕ.. ..	61

## ВВЕДЕНИЕ

В дошкольном возрасте закладываются основные черты личности и характера, формы поведения в различных социальных ситуациях, способность соотносить собственные желания и потребности с желаниями и потребностями других людей. Ученые А.А. Бодалев, Л.С. Выготский, Я.Л. Коломинский, А.А. Леонтьев, А.Н. Леонтьев, М.И. Лисина, Б.Ф. Ломов, А.В. Мудрик, П.М. Якобсон, считают этот возраст весьма значим для формирования и развития коммуникативно-речевых умений.

Т.А. Ладыженская впервые выделила коммуникативно-речевые умения, дифференцируя их следующим образом: умения, связанные с анализом и оценкой результативности общения; умения, нужные для реализации правил и норм общения в самостоятельной речевой деятельности.

В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования ставится задача социально-коммуникативного развития детей. Перед дошкольным образовательным учреждением ставится задача по созданию условий для развития общения и взаимодействия ребенка со взрослыми и сверстниками.

Особенно остро стоит проблема формирования коммуникативно-речевых умений в специальной педагогике и психологии. Формирование коммуникативно-речевой деятельности значительно затруднено у детей с нарушением речи. В ряде публикаций (Л.С. Волкова, Р.И. Лалаева, Р.Е. Левина, С.А. Миронова, О.С. Орлова, В.И. Селеверстов, Е.Ф. Соботович, Л.Г. Соловьева, Т.Б. Филичева, М.Е. Хватцев, Г.В. Чиркина, С.Н. Шаховская и др.) отмечается своеобразие коммуникативно-речевой деятельности детей с общим недоразвитием речи доказана необходимость проведения коррекционной работы по формированию коммуникативно-речевых умений.

Актуальностью данной проблемы обусловлен выбор темы исследования: «Развитие коммуникативно-речевых умений у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня посредством сюжетно-ролевой игры».

Цель исследования: теоретически изучить практически определить содержание коррекционной работы по развитию коммуникативно-речевых умений у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня посредством сюжетно-ролевой игры.

Объект исследования: процесс развития коммуникативно-речевых умений у детей старшего дошкольного возраста.

Предмет исследования: особенности включения сюжетно-ролевой игры в логопедическую работу по развитию коммуникативно-речевых умений у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.

Задачи исследования:

1. Проанализировать психолого-педагогическую литературу по проблеме исследования.

2. Выявить особенности развития коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.

3. Подобрать сюжетно-ролевые игры для использования в логопедической работе по развитию коммуникативно-речевых умений у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.

Для решения поставленных задач использовались **методы:** теоретические (анализ, синтез, классификация, сравнение), эмпирические (констатирующий эксперимент), количественный и качественный анализ результатов исследования.

База исследования: МАДОУ «Детский сад № 339 г. Челябинска». Экспериментальную группу составили 6 детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

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

# ГЛАВА 1. НАУЧНО-ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНО-РЕЧЕВЫХ УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ

## 1.1 Теоретические основы формирования коммуникативно-речевых умений у детей старшего дошкольного возраста

Понятие «коммуникативно-речевые умения» рассматриваются в контексте понятий «коммуникация» и «общение». Изучением общения занимались такие отечественные ученые, как Б.Ф. Ломов, М.И. Лисина, Г.М. Андреева, А.А. Бодалев, А.А. Брудный, А.А. Леонтьев, Л.А. Карпенко и др. В современной литературе существует большое количество исследований, посвященных проблеме коммуникации.

Согласно представлениям современных исследователей, коммуникация представляет собой структурную единицу общения. Так, например, по мнению Г.М. Андреевой, в структуру общения входят три взаимосвязанные стороны: коммуникативная, интерактивная и перцептивная (социальная перцепция) [3].

Б.Ф. Ломов, рассматривая данную проблему, также выделяет три функции общения: информационно-коммуникативную, регуляционно-коммуникативную, аффективно-коммуникативную. Коммуникация – это элемент общения, в ходе которого осуществляется обмен различными представлениями, идеями, интересами, чувствами [22].

Передача информации осуществляется посредством знаковых систем. Принято выделять два вида коммуникации, в зависимости от используемых знаковых систем: вербальная и невербальная. Коммуникативно-речевые умения напрямую связаны с вербальной коммуникацией, в качестве знаковой системы использует речь и предполагает усвоение языка. В психолого-педагогической литературе выделены следующие виды вербальной коммуникации: устная, письменная речь, слушание.

Вербальная коммуникация, чаще всего, осуществляется в форме диалога, диалогической речи.

М.И. Лисина определяет общение как взаимодействие двух или более людей, направленное на согласование и объединение их усилий с целью налаживания отношений и достижения общего результата. Общение всегда тесно связано с деятельностью, и само может рассматриваться как особый вид деятельности. Общение выполняет многообразные функции в жизни людей, среди которых основными являются следующие функции: организации совместной деятельности, формирования развития межличностных отношений и познания людьми друг друга[21].

В процессе общения и коммуникации развиваются коммуникативно-речевые умения и навыки личности. Под коммуникативно-речевыми умениями, с одной стороны, понимаются умения, связанные с правильным выстраиванием своего поведения, пониманием психологии человека: умение выбрать нужную интонацию, умение разбираться в других людях, умение сопереживать собеседнику, поставить себя на его место, предугадать реакцию собеседника, выбирать по отношению к каждому из собеседников наиболее правильный способ обращения. Навык – это автоматизированные компоненты сознательной деятельности, возникающие в результате упражнений, упрочившиеся способы действий [3, с.24].

Анализ научной литературы позволил выявить, что авторы выделяют различные классификации коммуникативно-речевых умений.

По Г.М. Андреевой, каждая группа умений соответствует одной из трех сторон общения (коммуникационной, перцептивной и интерактивной). Группа умений, соответствующая коммуникационной стороне общения: цели, мотивы, средства и стимулы общения, умения четко излагать мысли, аргументировать, анализировать высказывания. Другая группа соответствует перцептивной стороне общения и включает понятия эмпатии, рефлексии, умения слушать и слышать, правильно интерпретировать информацию, понимать подтексты. Третья группа – интерактивная

сторонаобщения: понятие о соотношении рационального и эмоционального факторов в общении, организация общения, умение проводить беседу, собрание, увлечь за собой, сформулировать требование, умение поощрять, наказывать, общаться в конфликтных ситуациях [3, с.194].

По мнению Л.В. Чернецкой, эффективность коммуникации определяется совокупностью определенных умений таких как, наличием коммуникативной помощи, включающей объекты, о которых идет речь; умением слушать собеседника; умением использовать речь и вокализации для выражения различных интенций в разнообразных коммуникативных ситуациях [40].

В.А. Лабунская выделяет следующие базовые коммуникативные умения:

1. Умения межличностной коммуникации: умение передавать информацию; умение пользоваться вербальными и невербальными средствами передачи информации; умение организовывать и поддерживать диалог; умение активно слушать собеседника.

2. Перцептивные умения: умение ориентироваться в коммуникативной ситуации; умение распознавать скрытые мотивы; умение понимать эмоциональное состояние говорящего [19].

И.Н. Агафонова выделяет такие базовые коммуникативно-речевые умения и навыки: приветствие и прощание, обращение, просьба о поддержке, помощи, услуге, оказание поддержки, помощи, услуги, благодарность, отказ. Также существуют процессуальные коммуникативно-речевые умения: говорить перед другими, слушать других, сотрудничать, управлять (командовать), подчиняться[1].

Формирование коммуникативно-речевых умений происходит на протяжении дошкольного детства.

В этот период расширяются возможности общения дошкольников со взрослыми. Теперь взрослый воспринимается ребенок как эрудит, как эталон поведения в различных ситуациях. Ребенок задает много вопросов о



животных, природе, планете («возраст почемучек»). Дети активно ищут бесед со взрослыми на личностные темы. Они говорят о себе, расспрашивают взрослых о нем самом, рассказывают о друзьях по группе, поддерживают беседы, начатые взрослыми.

В этом возрасте дети стремятся к взаимопониманию и сопереживают со взрослыми. Они не спешат спорить со взрослыми, стараются понять, найти причину, почему старший думает так, а не иначе. Стремясь к установлению общности взглядов и оценок со взрослым, ребенок часто прибегает к жалобам. В них скрыто либо желание проверить правильность своего понимания поведения и норм взаимоотношений с другими людьми, либо необходимость узнать их. Но дошкольники еще не умеют понимать интересы взрослых, проявлять заботу о другом человеке в полной мере.

Примерно в четыре года у детей, посещающих детский сад, сверстник по своей привлекательности начинает обгонять взрослого. В процессе занятий (игры, выполнения бытовых работ) дети общаются друг к другу. Они внимательно относятся к умениям и поступкам сверстников. Об этом свидетельствуют вопросы, ответы, разъяснения, иронические реплики, насмешки. Дети стараются согласовывать свои действия.

Соучастие переходит в деловое сотрудничество. К шести годам у дошкольника появляется умение сопереживать сверстнику, помогать или делиться с ним. К старшему дошкольному возрасту зарождается дружба. Главным новообразованием речевого развития ребенка в дошкольном возрасте является формирование связной речи (В.Н. Белкина).

В качестве основных его моментов выступают следующие: развитие словаря, увеличение словарного запаса; овладение грамматическими формами; осознание словесного состава речи; развитие функций речи [6, с. 46].

В старшем дошкольном возрасте у ребенка происходят большие изменения во всем психическом развитии. Чрезвычайно возрастает

познавательная активность – развивается восприятие, наглядно-образное мышление, появляются зачатки логического мышления. Происходит интенсивное становление личности, воли. Ребенок, усваивая нравственные представления, формы поведения, становится маленьким членом человеческого общества.

Важным новообразованием в развитии личности дошкольника является соподчинение мотивов. Возникающая иерархия мотивов придает определенную направленность всему поведению. По мере развития появляется возможность оценивать не только отдельные поступки ребенка, но и его поведение в целом. Исследования К.М. Гуревича, Н.М. Матюшиной показали, что на протяжении дошкольного периода, соподчинению мотивов происходят большие изменения [17].

В старшем дошкольном возрасте, когда усложняются отношения детей с окружающими, когда все чаще им самим приходится определять свое отношение к чему-то, оценивать свои поступки и обязательных правил становится больше, столкновение различных мотивов становятся чаще и острее. Особенно трудно детям выбирать между лично значимыми и общественно значимыми мотивами. К лично значимым относятся не только различные эгоистические желания, выражающие потребность ребенка в сладком, привлекательном, в получении какой-то игрушки, то есть мотивы личной выгоды. К общественно значимым и переживаемое ребенком чувство собственного достоинства, боязнь насмешки, пренебрежение со стороны сверстников, чтобы скрыть свое неумение, не подготовленность, пропущенную ошибку, дети иногда идут на обман, умышленно нарушая правила.

Ведущим видом деятельности в данный период является сюжетно-ролевая игра. В отечественной психологии сформировался взгляд на игру как на важнейшую и чрезвычайно эффективную в детском возрасте форму социализации ребенка, обеспечивающую освоение мира человеческих отношений (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин). Она содержит образец

будущей взрослой жизни в понятной и доступной для подражания ребенка форме. Игра не разъединяет, а, напротив, объединяет мир взрослых и мир детей, обеспечивая создание условий для психического развития и взросления, подготовки ребенка к будущей жизни.

По мнению Л.С. Выготского, в игре у ребенка появляется возможность приобрести универсальные психологические качества (символическая функция мышления, знаковое абстрактное мышление, умение «думать в уме» и др.). Игра – источник развития, она создает зону ближайшего развития. Действие в воображаемом поле, в мнимой ситуации, создание произвольного намерения, образование жизненного плана, волевых мотивов – все это возникает в игре и ставит ее на высший уровень развития [10].

В различных видах совместной деятельности – игровой, продуктивной, трудовой – формируются навыки социального взаимодействия детей со взрослыми и сверстниками, развиваются коммуникативно-речевые умения. Многие известные исследователи (М.И. Лисина, В.А. Петровский, Т.А. Репина, А.Г. Рузская, Е.О. Смирнова), раскрывая процесс социального развития детей, изучая возрастные изменения отношений ребенка к взрослому и сверстнику на протяжении дошкольного возраста, неоднократно отмечали, что первоосновы социальных отношений формируются именно в этот период. Во взаимоотношениях детей начинает активно формироваться коммуникативно-речевые умения и навыки, а взаимодействие ребенка со сверстниками и взрослыми приобретает особые черты. При этом, сотрудничество рассматривается как тип взаимодействия в совместной деятельности.

Умение взаимодействовать, сотрудничать с другими людьми (с взрослыми и сверстниками) у детей проявляется в процессе общения и совместной деятельности. У детей старшего дошкольного возраста в общении с взрослыми проявляется высшая форма коммуникативной

деятельности дошкольников – внеситуативно-личностная форма общения. Главным мотивом коммуникативной деятельности становится личностный. Взрослый выступает перед дошкольником в полноте своих особенностей, жизненного опыта. Внеситуативно-личностная форма коммуникативной деятельности вводит ребенка в мир социальных отношений и позволяет занять в нем адекватное место. Ребенок постигает смысл взаимоотношений между людьми, усваивает нравственные нормы и ценности, правила социального взаимодействия.

Другой стороной общения дошкольников является общение со сверстниками. Специфика общения дошкольников со сверстниками во многом отличается от общения с взрослыми. В контактах с другими детьми отсутствуют жесткие нормы и правила, которые следует соблюдать, общаясь с взрослым. Разговаривая со старшими, ребенок использует общепринятые высказывания и способы поведения. В коммуникативно-речевой деятельности со сверстниками дети более раскованы, говорят неожиданные слова, проявляя творчество и фантазию. В контактах с товарищами преобладают инициативные высказывания над ответными. Ребенку значительно важнее высказаться самому, чем выслушать другого [52].

По мнению Л.В. Чернецкой, в старшем дошкольном возрасте происходит формирование различных компонентов общения:

- когнитивный (наличие представлений о роли человека в окружающем мире, в системе взаимоотношений с другими людьми, о вербальных и невербальных средствах общения, об эмотивной сфере человека; наличие знаний о нормах и правилах поведения в различных жизненных ситуациях);

- мотивационно-потребностный (наличие потребности использовать социально одобряемые формы общения, устанавливать эмоциональный контакт в процессе общения; наличие социально- и личностно-позитивной мотивации вступления в контакт с окружающим миром);

–оценочный (адекватная самооценка; адекватное восприятие действий партнера по общению) [40].

В процессе общения формируются определенные умения и навыки. М.М. Алексеева и В.И. Яшина выделяют следующие умения дошкольника, проявляемые в общении обеспечивающие сотрудничество:

1. Собственно речевые умения: вступать в общение; поддерживать и завершать общение (слушать и слышать собеседника, доказывать свою точку зрения, высказываться логично и связно); говорить выразительно в нормальном темпе, пользоваться интонацией диалога.

2. Умения речевого этикета (обращение, знакомство, приветствие, просьба, извинение, поздравление, прощание и др.);

3. Умение общаться в паре, группе из 3-5 человек.

4. Умение общаться для планирования совместных действий, достижения результатов и их обсуждения, участвовать в обсуждении определенной темы.

5. Неречевые умения (невербальные) – уместное использование мимики и жестов [2].

В.С. Мухина писала о том, что общение в группе сверстников существенно отражается на развитии личности ребенка. От стиля общения, от положения среди сверстников зависит, насколько ребенок чувствует себя спокойным, удовлетворенным, в какой мере он усваивает нормы отношений со сверстниками. В общении детей весьма быстро складываются отношения, в которых появляются предпочитаемые и отвергаемые сверстники. Общение со сверстниками – школа социальных отношений. Именно общение со сверстниками требует высокого эмоционального напряжения [25].

Проявления сотрудничества в общении детей со сверстниками выражаются по-разному, и связаны с особенностями самораскрытия и самореализации ребенка. Наблюдения за сотрудничеством дошкольников в

подгруппах позволит выделить детей, отличающихся активностью, инициативой, в целом отношении к процессу.

Возможно, что в сотрудничестве некоторые дети будут проявлять себя как «организаторы-координаторы». Их деловые предложения в большей степени влияют на процесс решения учебно-познавательной задачи в атмосфере сотрудничества. Они ориентированы на то, чтобы, адресовать инициативы и предложения партнерам, аргументировать их, предлагать варианты, связанные с организацией совместной деятельности, использованием определенной модели. Для них характерен положительный эмоциональный настрой, открытость в общении со сверстниками, стремление к деловитости и справедливости, постоянная готовность дать совет, оказать реальную помощь сверстнику. По ходу взаимодействия их интересует организованный путь к результату и его качество. В оценках итогового результата дети отмечают именно качественные характеристики партнеров, участвующих в его достижении.

Дети, активно взаимодействующие, в большей степени оказывают поддержку «организаторам». Они составляли основную команду детей качественно и квалифицированно реализующих цель совместной деятельности. Они доброжелательны по отношению к сверстникам, умеют наладить контакт, основанный на умении договориться, согласовывать действия с партнерами при необходимости уступить, прийти на помощь. Их участие в сотрудничестве характеризуется организованностью на основе добровольной ответственности и равенства в достижении общих целей и результатов деятельности. После принятия цели совместной деятельности в большей степени детей данной группы интересует сам процесс. Дети, отличающиеся меньшей активностью, лучше понимают сверстников, создают положительный эмоциональный фон взаимодействия. Они умело действуют в общем русле, принимают инициативы партнеров, отличаются открытостью и уступчивостью. Их привлекает и беспокоит именно то, чтобы сотрудничество было наполнено доброжелательностью,

дружелюбием. В оценках результата совместной деятельности отмечают наличие дружеской атмосферы, подчеркивают особенности отношений между участниками [17].

Дети, тяготеющие к исполнительской позиции, чаще принимают инициативы партнеров, и действуют под их руководством. Для них характерна недостаточная уверенность в своих действиях: они часто переспрашивают сверстников, обращаются с тем, чтобы им показали, как выполнять задание, постоянно ждут помощи от партнеров. Оценка ими итогового результата не отличается конкретностью, имеет обобщенный характер, чаще они акцентируют внимание на факте оказанной им помощи со стороны партнеров. Таким детям нравится участвовать в сотрудничестве, они получают удовлетворение от взаимодействия, но их деловые качества нуждаются в дальнейшем развитии.

Взаимодействие и сотрудничество детей осуществляется в процессе игры, совместного труда, праздников, развлечений. Эти формы совместной деятельности позволяют реализовать потребность детей в общении и взаимодействии.

У детей дошкольного возраста в общении с взрослыми проявляется высшая форма коммуникативной деятельности дошкольников – внеситуативно-личностная форма общения. Ребенок постигает смысл взаимоотношений между людьми, усваивает нравственные нормы и ценности, правила социального взаимодействия. Другой стороной общения дошкольников является общение со сверстниками.

Таким образом, под коммуникативно-речевыми умениями мы понимаем умения, связанные с правильным выстраиванием своего поведения, пониманием психологии человека: умение выбрать нужную интонацию, умение сопереживать собеседнику, предугадать реакцию собеседника, выбирать по отношению к каждому из собеседников наиболее правильный способ обращения.

## 1.2 Клинико-психолого- педагогическая характеристика детей с общим недоразвитием речи Шуровня

Общее недоразвитие речи – различные сложные речевые расстройства, при которых у детей нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к ее звуковой и смысловой стороне, при нормальном слухе и интеллекте (Р.Е. Левина, Н.А. Никашина, Г.А. Каше, Л.Ф. Спирина, Г.И. Жаренкова, Т.Б. Филичева).

Клинический подход к проблеме общего недоразвития речи предусматривает необходимость постановки медицинского диагноза, вскрывающего структуру речевой недостаточности при различных формах речевого недоразвития. Правильное понимание структуры речевого недоразвития в каждом случае является необходимым условием наиболее эффективной логопедической и медицинской помощи детям.

Специальные исследования Е.М. Мастюковой детей с ОНР показали клиническое разнообразие проявлений общего недоразвития речи. Е.М. Мастюкова выделяет три основные группы ОНР [23, с. 15].

В первую группу входят дети с неосложненным вариантом общего недоразвития речи. У них отсутствуют локальные поражения ЦНС, в анамнезе отсутствуют факторы риска речевого недоразвития в пренатальный и натальный период. В постнатальный период могут наблюдаться соматическая ослабленность, недоношенность, в раннем возрасте подверженность простудным заболеваниям.

У детей наблюдаются признаки эмоционально-волевой незрелости, недостаточный уровень регуляции произвольной деятельности. У детей не наблюдается отклонений в двигательной сфере, отсутствуют парезы, параличи, выраженные нарушения речедвигательного анализатора. Отмечаются лишь отдельные неврологические дисфункции, выражающиеся в нарушении мышечного тонуса, недостаточности развития мелкой



моторики, координации движений пальцев рук, несформированности кинестетического и динамического праксиса.

Недоразвитие речи у детей второй группы сочетается с комплексом неврологических синдромов, которые вызваны негрубым повреждением отдельных структур головного мозга. К основным синдромам относятся гипертензионно-гидроцефальный, церебрастенический, а также синдромы двигательных расстройств.

При гипертензионно-гидроцефальном синдроме наблюдается повышение внутричерепного давления, что в свою очередь ведет к увеличению размеров головы, выступанию лобных бугров, расширению венозной сети в области висков. В психической деятельности данный синдром проявляется в нарушении умственной работоспособности, произвольности психических процессов, быстрой утомляемости, двигательной расторможенности.

При церебрастеническом синдроме у детей наблюдаются повышенная нервно-психическая истощаемость, эмоциональная неустойчивость, нарушение внимания и памяти. Данный синдром может сочетаться с гиперактивностью, вызванной повышенной возбудимостью, общим эмоциональным и двигательным беспокойством, или, наоборот, с заторможенностью, вялостью, пассивностью.

При синдроме двигательных расстройств выявляются слабый или повышенный мышечный тонус, легкие парезы, нарушения равновесия, координации движений как общей, так и мелкой моторики, артикуляционной моторики. Могут быть различные тики, например, мышц лица, а также энурез, эпилептические проявления – судороги при повышении температуры, инертность эмоциональной сферы и поведения.

Данные синдромы также проявляются и в формировании психических процессов, познавательной деятельности детей. Это недостаточный уровень умственной работоспособности, произвольность процессов внимания, памяти, мышления, локальная недостаточность отдельных видов гнозиса и

праксиса. Дети данной группы моторно неловкие, у них наблюдаются трудности в переключении с одного движения на другое, затруднена автоматизация двигательных действий, воспроизведение различных ритмических структур. Эмоциональная сфера характеризуется повышенной возбудимостью или наоборот инертностью, резкими колебаниями настроения.

Дети третьей группы отличаются резким речевым недоразвитием, которое определяется как моторная алалия. При данном речевом нарушении наблюдаются энцефалопатические нарушения, которые являются причиной недоразвития фонетико-фонематической и лексико-грамматической сторон речи, а также связной речи, устной и письменной речи.

Также к данной группе относятся дети с дизартрией, которое часто наблюдается у детей с ДЦП. При данном нарушении наблюдаются двигательные дисфункции. Моторика их отличается общей неловкостью, недостаточной координированностью. Выражены нарушения интеллектуальной деятельности в виде низкой умственной работоспособности, нарушений памяти, внимания.

Таким образом, клинический подход к проблеме общего недоразвития речи предусматривает необходимость постановки медицинского диагноза, вскрывающего структуру речевой недостаточности при различных формах речевого недоразвития. Правильное понимание структуры речевого недоразвития в каждом случае является необходимым условием наиболее эффективной логопедической и медицинской помощи детям.

Общее недоразвитие речи может отмечаться у детей с афазией, алалией, дизартрией и ринолалией.

Р.Е. Левиной определен системный подход к анализу речевых нарушений у детей. Каждое проявление аномального речевого развития рассматривается автором на фоне причинно-следственной зависимости [20].

Третий уровень речевого развития характеризуется появлением развернутой обиходной речи без грубых лексико-грамматических и фонетических отклонений. Понимание обращенной речи близко к норме. Дети говорят развернутыми фразами. Могут поддержать беседу, ответить на поставленные вопросы, составить предложения и даже небольшие рассказы по картинкам. Однако присутствуют элементы лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития. Фраза развернутая простая. Сложные предложения с союзами практически не используются в речи.

У детей наблюдается нарушение произношения звуков, отличающихся тонкими артикуляционными или акустическими признаками (свистящие, шипящие, сонорные и др.), страдают некоторые звуки раннего онтогенеза ([с'], [б], [г], [к]). Несформированность звуковой стороны речи выражается также в заменах, пропусках, искаженном произношении, нестойком употреблении звуков в речи.

Детям с III уровнем речевого развития характерно нарушение слуховой дифференциации звуков. Наблюдаются трудности фонематического анализа и синтеза, нарушение слоговой структуры слова. Несформированность грамматического строя речи проявляется в неправильном употреблении предложно-падежных конструкций: родительного падежа в обозначении места (предлоги «из», «около», «возле», «из-за», «из-под»), винительного падежа для обозначения преодолеваемого пространства (предлог «через»), дательного падежа для обозначения лица, к которому направлено движение, и места движения (предлоги «к», «по»), предложного падежа для обозначения места (предлоги «в», «на»). Дети, часто пропускают предлоги или не употребляют их вообще. Почти у всех детей наблюдаются отклонения при использовании в речи форм именительного и родительного падежей множественного числа некоторых существительных (окна – окны, стулья – стулы). Часто допускаются ошибки в употреблении словосочетаний,

включающих количественные числительные (пять стула). Реже наблюдается неправильное согласование прилагательных с существительными в роде, числе, падеже.

У детей с III уровнем речевого развития обнаруживается несформированность навыков практического словообразования: относительных прилагательных от существительных (морковный – морковенный), уменьшительно-ласкательная форма (ведерко – ведрочко). На этом фоне наблюдается неточное знание и употребление многих слов. В активном словаре преобладают существительные и глаголы, недостаточно слов, обозначающих качества, признаки, действия, состояния предметов, затруднен подбор однокоренных слов. Связное речевое высказывание детей отличается отсутствием четкости, последовательности изложения, в нем отражается внешняя сторона явлений и не учитываются их существенные признаки, причинно-следственные отношения.

Р.Е. Левина отмечает, что в структуре дефекта у детей выявляются не только нарушения речи, но и нарушения в формировании высших психических функций, тесно связанных с речью. Это обусловлено наличием у детей дефектов вторичного характера. Первичный дефект – это нарушения, которые носят биологический характер, т.е. нарушение речевой системы. Вторичные дефекты в логопедии рассматриваются как производные от первичных дефектов. Зачастую вторичные дефекты носят характер психического недоразвития и нарушений социального поведения, которые являются следствием первичного дефекта [20, с. 45].

Среди психофизиологических особенностей детей с ОНР выделим следующие:

1) недостаточность развития восприятия – слухового, зрительного, пространственного. Особенно страдает у детей фонематическое восприятие. Возникают также трудности в ориентировке в пространстве и собственном теле (Л.И. Белякова, О.Н. Усанова, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина);

2) медленное развитие двигательной сферы у некоторых детей;

3) неустойчивость внимания, его быстрая истощаемость, что приводит к снижению темпа деятельности в ходе работы;

4) снижение слуховой памяти и продуктивности запоминания в сравнении с нормально говорящими детьми. Возможности смыслового и логического запоминания оказываются условно сохраненным, а объем зрительной памяти не отличается от нормы;

5) изменение самосознания и самооценки, сложности взаимоотношений с окружающими (Л.С. Выготский, Ж.И. Шиф, В.И. Лубовский), а именно неблагоприятные взаимоотношения детей в группе среди сверстников (О.А. Слинько);

б) запаздывание в развитии словесно-логического мышления.

Далее рассмотрим выделенные особенности более подробно.

Для многих детей характерно замедленное формирование пространственно-временных представлений, оптико-пространственного гнозиса, фонематического анализа, конструктивного праксиса. Для детей с общим недоразвитием речи характерен низкий уровень развития основных свойств внимания. У ряда детей отмечается недостаточная его устойчивость, ограниченные возможности распределения.

Е.Ф. Собонович [33] указывает на то, что нарушение внимания и памяти может проявляться в трудностях при восстановлении порядка расположения даже четырех предметов после их перестановки, невнимательности при работе с карточками-картинками, а также не всегда могут выделить предметы или слова по заданному признаку. Например, сложности возникают при задании показать на листке только квадраты (прямоугольники и т.п.) или при задании хлопнуть в ладоши, если будет названы одежда, времена года, фрукты, овощи и т.п. Детям трудно сосредотачиваться и быть внимательными при работе чисто словесным материалом при отсутствии наглядных пособий или карточек-картинок. Они не могут полноценно воспринимать неконкретные пространственные

объяснения, длинные инструкции, продолжительные оценки их деятельности.

Ряд авторов отмечают (Р.Е. Левина, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, А.В. Ястребова), что у детей с ОНР III уровня при относительно сохранной смысловой, логической памяти у детей с ОНР снижена вербальная память, страдает продуктивность запоминания. Они забывают сложные инструкции, элементы и последовательность заданий. У детей низкая активность припоминания может сочетаться с ограниченными возможностями развития познавательной деятельности.

Отечественные психологи Л.С. Выготский, Н.Ф. Добрынин, А.В. Запорожец, Д.Б. Эльконин конкретизируют проявления непроизвольного внимания у таких детей: при восприятии трудной, малопонятной для ребёнка информации, он быстро и легко отвлекается на внешние раздражители; страдает общее управление памятью, сосредоточением на каком-либо предмете или действии; одновременная инертность внимания (ребёнок способен полностью увлечься каким-то занятием, не реагируя на внешние события, обстановку) и его неустойчивость (ребёнок, наоборот, резко меняет вид своей деятельности, при отвлечении на что-то) [12, с. 31].

Изучением образного и понятийного мышления при алалии и ОНР занимались В. А. Ковшиков, Ю. А. Эльконин. Они давали инструкцию детям в невербальной форме. В ходе анализа исследований ими выявлено, что такую форму инструкции дети с ОНР понимают, как и дети с нормой речи, а детей с олигофренией они значительно превосходят. Однако, было отмечено, что в ходе выполнения заданий, требующих участия мыслительных процессов, детям мешали такие факторы, как недостаточная база знаний, нарушенная самоорганизация, повышенная эмоциональная возбудимость, отвлекаемость, речевой негативизм и усиленная двигательная активность.

Таким образом, детям с ОНР свойственно замедление темпа мыслительных операций и увеличенное количество попыток при выполнении заданий, что отражается на конечном результате [12, с. 30].

Т.Д. Барменкова[5] провела исследование особенностей мышления детей с общим недоразвитием речи. По итогам эксперимента выявлено, что у детей логические операции мышления отстают от возрастной нормы. По итогам исследования было выделено четыре группы детей:

– дети с высоким уровнем логических операций, соответствующим показателям детей с нормальным речевым развитием; для них характерны познавательная активность, познавательный интерес,

– дети с уровнем развития логических операций ниже возрастной нормы; вследствие сниженной речевой активности у детей наблюдаются сложности в восприятии и понимании словесной инструкции, недостаточный уровень кратковременной слуховой памяти; сложности в восприятии и запоминании словесного материала ограничивают мыслительные операции анализа, синтеза, сравнения и т.д.,

– дети с низким уровнем развития мышления, при котором затруднено восприятие как вербальных, так и невербальных заданий; у них наблюдается недостаточная концентрация внимания, низкий уровень произвольного запоминания, недостаточный объем знаний об окружающем мире, низкий уровень познавательной активности,

– дети с резким недоразвитием логических операций мышления. Мыслительный процесс отличается неустойчивостью, познавательная активность на крайне низком уровне, не сформированы навыки контроля и самоконтроля правильности выполнения заданий.

В.П. Глухов исследовал воображение у детей с общим недоразвитием речи при помощи рисуночных проб и выявил их более низкую продуктивность по этому показателю по сравнению с нормально развивающимися сверстниками. Дети с общим недоразвитием речи (ОНР) чаще прибегают к копированию образцов и предметов ближайшего

окружения, повторяют собственные рисунки или отклоняются от задания. Для них свойственны использование штампов, инертность, длительные перерывы в работе, утомляемость[11].

Таким образом, у детей с ОНР III уровня значительно хуже, чем у сверстников с нормальной речью, сформированы психические процессы.

Детям с недоразвитием речи, наряду с общей соматической ослабленностью и замедленным развитием локомоторных функций, присуще и некоторое отставание в развитии двигательной сферы. У значительной части детей двигательная недостаточность выражается в виде плохой координации сложных движений, неуверенности в воспроизведении точно дозированных движений, снижении скорости и ловкости их выполнения. Наибольшие трудности представляет для детей выполнение движений по словесной инструкции и особенно серии двигательных актов. Дети отстают от нормально развивающихся сверстников в точном воспроизведении двигательного задания по пространственно-временным параметрам, нарушают последовательность элементов действия, опускают его составные части.

У детей с ОНР наблюдаются особенности в формировании мелкой моторики пальцев рук. Это проявляется в недостаточной координации пальцев рук (например, при расстегивании и застегивании пуговиц, завязывании и развязывании шнурков, лент и т. д.).

Таким образом, у детей с общим недоразвитием речи третьего уровня немного хуже, чем у сверстников, сформировано зрительное восприятие, пространственное представление, внимание и память. Кроме того, отмечаются нарушения в двигательной сфере.

Старшие дошкольники с общим недоразвитием речи характеризуются специфическими особенностями развития личности, такими как тревожность, низкая самооценка, пониженный фон настроения, ипохондричность, страхи, затрудненное социальное развитие ребёнка,



личностное становление – формирование самосознания и системы «Я» [14, с.73].

Р.Е. Левина отмечает, что игровая деятельность детей отличается своеобразием. Большинство детей предпочитает играть в одиночку. В тех случаях, когда дети играют вдвоем, их действия часто носят несогласованный характер. Сюжетно-ролевую игру дошкольников с ОНР можно определить скорее, как игру «рядом», чем как совместную деятельность. Общение по поводу игры наблюдается в единичных случаях. На занятиях дети с ОНР предпочитают работать в одиночестве. При выполнении практических заданий, предполагающих совместную деятельность, сотрудничество наблюдается крайне редко, дети почти не общаются друг с другом. Весьма редко наблюдаются случаи личностных контактов детей с ОНР друг с другом[20].

Таким образом, в структуре дефекта при ОНР отмечается патологический ход развития речи: позднее появление речи, ограниченный словарный запас, аграмматизмы, недостаточность звукопроизношения и фонематического восприятия, различные нарушения связной речи. Дети с общим недоразвитием речи имеют особенности развития психических процессов. Для них характерны неустойчивость внимания, снижение вербальной памяти и продуктивности запоминания, отставание в развитии словесно-логического мышления. Они отличаются быстрой утомляемостью, отвлекаемостью, повышенной истощаемостью.

Перечисленные особенности ведут к несформированности коммуникативно-речевых умений у детей с общим недоразвитием речи. Несформированность фонетико-фонематического, лексического, грамматического компонентов речевой системы детей с ОНР оказывает отрицательное воздействие на развитие коммуникативной деятельности.

### 1.3 Проявления нарушений коммуникативно-речевых умений у детей с общим недоразвитием речи III уровня

При изучении детей с ОНР III уровня основное внимание следует обратить на состояние познавательной активности и особенно языковых средств общения: во многих исследовательских работах акцентируется наличие стойких лексико-грамматических и фонетико-фонематических нарушений, ограничивающих возможности спонтанного формирования коммуникативно-речевых умений и навыков у детей (И.Т. Бласенко, Б.М. Гриншпун, Г.В. Гуровец, Р.Е. Левина, А.Ф. Спирина, Г.В. Чиркина, С.Н. Шаховская и др.) [14].

Большинство детей с ОНР III уровня с трудом вступают в контакт со сверстниками и взрослыми, их коммуникативная деятельность оказывается ограниченной. Разговорная речь дошкольников с общим недоразвитием речи оказывается бедной, малословной, тесно связанной с определенной ситуацией вследствие недостаточности речемыслительной деятельности, так как страдает процесс формирования языковых умений и навыков, не формируются обобщенные представления о языковых единицах различных уровней и особенностях их функционирования: фонемах, лексемах, грамматических формах и конструкциях, закономерностях построения высказывания [19].

Л.Г. Соловьева отмечает, что в речи детей преобладают вопросы общего типа («да – нет» вопросы) с односложными ответами, что приводит к сужению темы диалогов; употребление в качестве побуждения категоричных форм (приказов, запретов, указаний) – вызывает невербальную реакцию партнера – действие (или отказ от него) [34].

И.Ю. Кондратенко выделяет в речи детей неспособность адекватно выразить эмоционально-смысловое содержание высказывания, выборочное и фрагментарное использование эмоционально-экспрессивной лексики [18].

Л.Ф. Спирова отмечает, что коммуникативная деятельность детей с ОНР отличается целым рядом особенностей. Большинство детей предпочитает играть в одиночку. При выполнении практических заданий, предполагающих совместную деятельность, сотрудничество наблюдается крайне редко, дети почти не общаются друг с другом [35].

Трудности коммуникативной деятельности проявляются в несформированности основных форм коммуникации, снижении потребности в нем. Недостаточность вербальных средств коммуникативной деятельности лишает возможности взаимодействия между детьми, становится препятствием в формировании игрового процесса.

У детей с ОНР чрезвычайно медленно образуются и закрепляются речевые формы, отсутствует самостоятельность в речевом творчестве; у них наблюдается стойкое фонетическое недоразвитие, доминирование в речи имен существительных, недостаточное употребление слов, обозначающих действия, признаки и отношения, пониженная речевая активность, бедность речевого общения. Владея достаточно большим запасом слов для построения высказываний с целью налаживания общения с окружающими, дети с ОНР фактически лишены возможности словесной коммуникации, т.к. усвоенные речевые средства не рассчитаны на удовлетворение потребности в общении. Тем самым создаются дополнительные трудности для налаживания межличностных отношений.

Выраженные отклонения в ходе онтогенетического развития, обусловленные самим характером нарушений, значительно препятствуют своевременному и полноценному развитию речевого общения.

О.Н. Двуреченская, Е.Е. Дмитриева указывают на характерную особенность речи детей с ОНР III уровня, проявляющуюся в доминировании пропущенных информативно-констатирующих ситуативных речевых высказываний, обусловленную бедными потребностями и мотивами, побуждающими детей к общению. Кроме этого, авторами отмечено в общении детей доминирование несоциальных высказываний, что

свидетельствует об отсутствии устойчивого интереса к явлениям социального мира, внимание детей фокусируется на действиях, предметах и явлениях физического мира [13].

Вместе с тем, О.Е. Грибова отмечает, что несмотря на более низкий уровень развития речевых средств дети старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня владеют достаточным запасом общеупотребительных слов, достаточно уверенно узнают их в речевом потоке или воспроизводят в самостоятельной речи [12].

По данным исследований В.А. Бородиной, К.С. Васильевой, И.С. Кривовяз, И.Ю. Кондратенко, особенностью невербальной коммуникации детей с ОНР III уровня является то, что в качестве основных средств общения они стремятся использовать дифференцированные жесты и выразительную мимику, что вызвано необходимостью выражения своих мыслей и желаний в условиях недоразвития речевых возможностей ребенка. При этом, возникающие у ребенка трудности обусловлены бедностью эмоций и недостаточной их дифференцированностью, что проявляется в сложности выражения своего отношения к собеседнику [9].

Во-вторых, недостаточный уровень сформированности сотрудничества со взрослыми и сверстниками. Характеризуя недостаточный уровень сформированности сотрудничества со взрослыми и сверстниками О.Н. Двуреченская, Е.Е. Дмитриева отмечают ряд особенностей: у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня не реализованы возрастные возможности в развитии общения со взрослыми и сверстниками, вследствие чего наиболее доступна для них ситуативно-деловая форма общения в рамках предметно-практической деятельности, тогда как для нормально развивающихся детей – внеситуативно-личностная. Познавательные контакты со взрослыми характеризуются повторяющимися вопросами: «кто?», «что?», отличаются однообразием и стремлением продемонстрировать свои достижения взрослому и получить его оценку. Дети затрудняются обратиться с просьбой, задать вопрос по ходу

объяснения. Они лучше ориентируются в инструкциях, направленных на предметную деятельность [12].

В общении со сверстниками старшие дошкольники с ОНР III уровня демонстрируют низкий уровень инициативы, неспособность к организации сотрудничества, развитию диалога. В контактах доминируют стремление продемонстрировать себя, удовлетворение потребности в признании сверстника [15].

При столкновении с трудностями дети проявляют своеобразные реакции: избегают более сложных заданий и видов деятельности (отворачиваются в сторону, сидят, закрыв лицо руками, сползают со стула, забиваются под стол), активно протестуют (рыдают, бросают игрушки на пол). Некоторые дети пытаются аргументировать отказ: «Завтра», «Не хочу», «Не умею», «Я устала».

Редко дети в трудной ситуации обращаются за помощью к педагогу. В основном они пассивно ожидают, когда решится проблемная для них ситуация или начинают заниматься «другими делами». Общий тон беседы – отстраненный; дети не смотрят на собеседника полностью, поглощены манипуляциями с игровыми атрибутами, к возражениям партнеров относятся индифферентно, реплики бедны интонациями.

В-третьих, несформированность эмпатичных умений – сопереживания, сочувствия, взаимопонимания партнера, понимания его эмоционального состояния.

Трудности коммуникации, обусловленные несформированностью эмпатичных умений, проявляются в низкой чувствительности к сверстнику и его переживаниям, отсутствии потребности во взаимопонимании и сопереживании сверстнику. Это связано с тем, что недоразвитие речи оказывает значительное влияние на эмоциональную сферу [26].

Таким образом, рассмотрев взгляды разных исследователей на проблему особенностей развития коммуникативно-речевых умений у детей

старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня, следует сделать вывод о том, что они сводятся к следующему: неспособность самостоятельной организации речевого взаимодействия, сотрудничества со сверстниками и взрослыми; сложность в овладении вербальными и невербальными средствами общения; несформированность умения сопереживать и сочувствовать партнеру.

Р.Е. Левина отмечает, что общение детей с ОНР друг с другом отличается целым рядом особенностей от общения их нормально развивающихся сверстников. Общение со сверстниками у детей с ОНР носит 30 эпизодический характер. Большинство детей предпочитает играть в одиночку. В тех случаях, когда дети играют вдвоем, их действия часто носят несогласованный характер [20].

Сюжетно-ролевую игру дошкольников с ОНР можно определить скорее, как игру «рядом», чем как совместную деятельность. Общение по поводу игры наблюдается в единичных случаях. На занятиях дети с ОНР предпочитают работать в одиночестве. При выполнении практических заданий, предполагающих совместную деятельность, сотрудничество наблюдается крайне редко, дети почти не общаются друг с другом. Весьма редко наблюдаются случаи личностных контактов детей с ОНР друг с другом.

Недостаточное развитие речевых средств и познавательной активности у детей с ОНР ограничивает круг их общения, способствует возникновению замкнутости, безынициативности, нерешительности, стеснительности; порождает специфические черты речевого поведения – неумение устанавливать контакт с собеседником, поддерживать беседу (Ю.Ф. Гаркуша, С.А. Миронова, Л.Г. Соловьева, Е.Г. Федосеева и др.). В свою очередь низкий уровень общения замедляет темп развития речи и других психических процессов (Л.Г. Галигузова, А.Г. Ружская).

По мнению Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной, у детей с речевым недоразвитием стойкие лексико-грамматические и фонетико-

фонематические нарушения заметно ограничивают возможности спонтанного формирования речевых умений и навыков, обеспечивающих процесс говорения и приема речи. Характерным является несовершенство структурно-семантической организации контекстной речи [38].

В.К. Воробьева отмечает, что дети испытывают трудности при программировании высказывания, синтезировании отдельных элементов в структурное целое, отборе языкового материала для той или иной цели. Трудности общения проявляются в несформированности основных форм коммуникации, смещении иерархии цели общения, снижении потребности в нем. Недостаточность вербальных средств общения лишает возможности взаимодействия между детьми, становится препятствием в формировании игрового процесса [9].

Т.Б.Филичева считает, что у дошкольников с ОНРШуровня отмечаются специфические особенности коммуникативной деятельности:

–недостатки вербальных и невербальных средств коммуникации, т.е. ограниченность словарного запаса, несформированность навыков словообразования и словоизменения, ограниченное использование невербальных средств (мимики, жестов, пантомимики) в процессе общения,

–нарушения формирования базовых коммуникативных функций, т.е. недостаточный уровень сформированности мотивации к общению, недостаточность у ребенка сведений, необходимых для ответа, бедный словарный запас, препятствующий формированию высказывания; непонимание собеседника,

–недостатки социо-эмоциональных навыков: недостаточная сформированность вербальных и невербальных средств общения препятствует возможности взаимодействия между детьми в процесс совместных видов деятельности (сюжетно-ролевые игры, продуктивная коллективная деятельность, трудовая деятельность и т.д.),

–нарушения диалоговых навыков: нарушение лексико-грамматической стороны речи вызывает сложности в формировании

связной (монологической и диалогической) речи, т.е. у детей недостаточно сформированы навыки задавать вопросы, отвечать на вопросы в соответствии с темой и ситуацией общения, сообщать собеседникам свое мнение, выражать просьбы, советы, предложения, сообщать о своих чувствах, делиться новостями, вести диалог в соответствии с правилами речевого этикета [38].

Таким образом, у детей с общим недоразвитием речи третьего уровня в силу дефекта речи круг общения ограничен, отмечаются недостатки вербальных и невербальных средств коммуникации; нарушения формирования базовых коммуникативных функций; нарушения диалоговых умений и навыков.

#### Выводы по 1 главе

Теоретический анализ изучения научно-методической работы по проблеме формирования коммуникативно-речевых умений у дошкольников старшего возраста с общим недоразвитием речи обосновал ряд обобщающих выводов.

Коммуникативно-речевая деятельность – это стремление ребенка к разнообразной речевой деятельности на уровне доступных ему языковых возможностей. Коммуникативно-речевые умения включают умение разрешать конфликты, высказывать свою мысль, отбирать необходимый языковой материал, использовать установленные нормы. Под коммуникативно-речевыми умениями понимаются умения, связанные с правильным выстраиванием своего поведения, пониманием психологии человека: умение выбрать нужную интонацию, умение сопереживать собеседнику, предугадать реакцию собеседника, выбирать по отношению к каждому из собеседников наиболее правильный способ обращения. Коммуникативные навыки – это автоматизированные коммуникативные умения.



У детей дошкольного возраста в общении с взрослыми проявляется высшая форма коммуникативно-речевой деятельности дошкольников – внеситуативно-личностная форма общения. Ребенок постигает смысл взаимоотношений между людьми, усваивает нравственные нормы и ценности, правила социального взаимодействия. Другой стороной общения дошкольников является общение со сверстниками. В старшем дошкольном возрасте должны быть сформированы следующие коммуникативные умения: умение поддержать общение; умение употреблять средства вербального общения, использовать слова вежливости; умение решать конфликты; умение замечать эмоциональное состояние партнера; умение проявлять отзывчивость, сопереживание к партнерам по общению.

Общее недоразвитие речи при нормальном слухе и первично сохранном интеллекте характеризуется нарушением всех компонентов речевой системы, относящихся к смысловой и произносительной стороне речи (фонетической, фонематической, лексико-грамматической). В структуре дефекта при ОНР отмечается патологический ход развития речи: позднее появление речи, ограниченный словарный запас, аграмматизмы, недостаточность звукопроизношения и фонематического восприятия, различные нарушения связной речи.

Изучение особенностей коммуникативно-речевой деятельности детей с общим недоразвитием речи третьего уровня показало, что в силу дефекта речи ребенок с нарушением речевого развития мало общается с окружающими, круг представлений в связи с этим значительно ограничивается, темп развития мышления замедляется. Несовершенство коммуникативно-речевой деятельности, речевая инактивность не обеспечивают процесса свободной коммуникации и, в свою очередь, не способствуют развитию речемыслительной и познавательной деятельности, препятствуют овладению знаниями, отрицательно влияют на личностное развитие и поведение дошкольника.

## **ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ КОММУНИКАТИВНО-РЕЧЕВЫХ УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ**

2.1 Методы и приемы изучения коммуникативно-речевых умений у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня

Для изучения особенностей коммуникативно-речевых умений у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня мы взяли за основу изучение коммуникативно-речевых умений детей в ситуации речевого общения «ребенок – ребенок».

Изучение проводилось с помощью методики А.Г. Арушановой[3], которая была адаптирована для детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня с учетом особенностей изучения речевых навыков. Для более полного описания речевых навыков использовались параметры оценивания, приведенные в методике С.Г. Щербак[39]. Оценивание проводилось по следующим параметрам:

- характер ориентировки на партнера,
- построение диалогических отношений,
- используемые средства общения,
- коммуникативно-семантический тип высказываний детей (лексика, акцентирующая внимание на теме высказывания, передающая собственную оценку, уточняющую смысл высказывания; нарушения построения высказывания (речевые сбои, повторы, коррекции, пояснения, фальстарт); просодика: логическое ударение, изменение мелодики речи),
- способы общения.

В ходе диагностики логопедом была организована игра парами. Наблюдение проводили за тем, как дети выполняют игровое задание

(собрать картинку из геометрических фигур по образцу). Результаты фиксировались в протоколе (приложение 1).

В таблице 1 представлены критерии и показатели оценки уровня сформированности коммуникативно-речевых умений у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.

Таблица 1 – Критерии и показатели оценки уровня сформированности коммуникативно-речевых умений у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня

№ п/п	Параметры	Показатели	Баллы
1	2	3	4
1	Характер ориентировки на партнера	Ориентировка в задании, ориентировка на взрослого или ребенка-партнера.	1 балл – отсутствие ориентировки; 2 балла – частичная ориентировка; 3 балла – полная ориентировка.
2	Построение диалогических отношений	Инициативность высказываний, ответственность высказываний – партнер отвечает действием или словом на инициативу сверстника, активная ответная позиция – инициатор разговора отвечает на реплики и действия соседа.	1 балл – качества отсутствуют; 2 балла – качества проявляются ситуационно и редко; 3 балла – качества проявляются постоянно и ярко.
3	Используемые средства общения	Единичное высказывание. диалогический цикл – два взаимосвязанных высказывания двух партнеров на одну тему, сопряженный цикл – три взаимосвязанных высказывания двух партнеров на одну тему.	1 балл – единичные высказывания; 2 балла – диалогический цикл; 3 балла – сопряженный цикл.
4	Коммуникативно-семантический тип высказываний детей	Вопрос – запрос информации, комментарий, обсуждение, побуждение к действию, лексика, акцентирующая внимание на теме высказывания, передающая собственную оценку,	1 балл – не отвечает на высказывания, лексика отсутствует; 2 балла – комментирует свои действия, отмечается неадекватное использование лексики, просодики; 3 балла – наличие всех коммуникативно-семантических типов

*Продолжение таблицы 1*

1	2	3	4
4		просодика (логическое ударение, изменение мелодики речи, коррекция, пояснения, фальстарт).	высказывания, отсутствуют нарушения построения высказывания.
5	Способы общения	Адресованность, доброжелательность, аргументированность, бесконфликтность.	1 балл – качества отсутствуют, ребенок может быть инициатором конфликта; 2 балла – доброжелательное общение; 3 балла – наличие всех этих качеств.

На основе выделенных параметров определяется общий уровень сформированности коммуникативно-речевых умений у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня:

– высокий уровень (21–24 балла): ребенок хорошо ориентируется в задании, при диалогическом общении ориентируется на партнера-сверстника, инициативно к нему обращается и отвечает словом и действием на его высказывания. Общение между детьми разворачивается в виде ряда взаимосвязанных высказываний (диалогических циклов и сопряженных циклов). Дети обращаются друг к другу с вопросами, побуждающими, комментирующими и рассуждающими высказываниями. Дети общаются доброжелательно, обращаются друг к другу адресовано. О наиболее высоком уровне свидетельствует наличие в общении детей взаимосвязанных высказываний в форме сопряженных циклов, возникновение обсуждений и рассуждений, аргументированных высказываний. У детей отмечается наличие лексики, акцентирующей внимание на теме высказывания, передающей собственную оценку, уточняющую смысл высказывания, отсутствуют нарушения построения высказывания, в речевом общении используются компоненты просодики (логическое ударение, изменение мелодики речи),

– средний уровень (12–20 баллов): ребенок при выполнении задания в основном ориентируется на взрослого, но эпизодически ориентируется и на

партнера-сверстника, инициативно к нему обращается, отвечает на его высказывания в основном практическими действиями. Комментирует свои действия и действия партнера. Общение доброжелательное. В речевом общении детей отмечается неадекватное использование лексики, акцентирующей внимание на теме высказывания, передающей собственную оценку, уточняющую смысл высказывания, а также неадекватное использование компонентов просодики (логическое ударение, изменение мелодики речи),

– низкий уровень (8–11 баллов): ребенок пытается решать познавательную задачу, не обращая внимания на партнера. Действует молча либо комментирует свои действия, ни к кому прямо не обращаясь. Не отвечает на высказывания партнера либо может вступать с ним в конфликтные отношения. В речевом общении детей отсутствует лексика, акцентирующая внимание на теме высказывания, передающая собственную оценку, уточняющая смысл высказывания, отсутствуют компоненты просодики (логическое ударение, изменение мелодики речи), имеются нарушения в построении высказывания (речевые сбои, повторы, коррекции, пояснения, фальстарт).

Таким образом, нами была составлена программа обследования, которая позволила выявить состояние коммуникативно-речевых умений у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня в ситуации речевого общения «ребёнок – ребенок».

## 2.2 Особенности коммуникативно-речевых умений у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня

Нами было проведено экспериментальное изучение, целью которого являлось выявление уровня сформированности коммуникативно-речевых умений у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.

Экспериментальное изучение коммуникативно-речевых умений у детей исследуемой категории осуществлялась на базе МАДОУ «ДС № 339 г. Челябинска». В исследовании приняли участие 6 детей старшей группы (5–6 лет), имеющих логопедическое заключение: ОНР III уровня.

В таблице 2 представлено логопедическое заключение обследуемых детей.

Таблица 2 – Характеристика экспериментальной группы

№ п/п	Имя ребенка	Возраст	Заключение ПМПК
1	Денис В.	5,6 лет	ОНР III уровня
2	Даниил Д.	5,7 лет	ОНР III уровня
3	Маргарита М.	5,2 лет	ОНР III уровня
4	Лиза Н.	5,9 лет	ОНР III уровня,
5	Вадим Ч.	5,7 лет	ОНР III уровня
6	Кристина Ш.	5,8 лет	ОНР III уровня

В процессе анализа результатов констатирующего эксперимента нами была получена развернутая характеристика коммуникативно-речевых умений исследуемой группы детей, представленная наглядно в таблице (таблица 3) и диаграмме (рисунок 3).

Таблица 3 – Результаты обследования коммуникативно-речевых умений у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня

№ п/п	Параметры	Имена детей					
		Денис В.	Даниил Д.	Маргарита М.	Лиза Н.	Вадим Ч.	Кристина Ш.
		Баллы					
1	2	3					
1	Характер ориентировки на партнера	1	1	2	1	2	1
2	Построение диалогических отношений	2	1	2	1	2	2
3	Используемые средства общения	2	2	2	1	1	1
4	Коммуникативно-семантический тип высказываний детей	1	2	1	2	1	2

Продолжение таблицы 3

1	2	3					
5	Способы общения	1	1	1	1	2	1
	Общий балл	10	10	12	9	12	10
	Уровень	Низкий	Низкий	Средний	Низкий	Средний	Низкий

Полученные результаты обследования коммуниктивно-речевых умений показали, что средний уровень сформированности коммуниктивно-речевых умений выявлен у 33,3 % от общего количества детей (2 ребенка – Маргарита М., Вадим Ч.). Эти дети в качестве главного партнера выбирают взрослого, эпизодически ориентируясь на ребенка-партнера. Ребенок проявляет инициативу, отвечает на высказывания партнера преимущественно практическими действиями, комментирует свои действия и действия партнера, общение доброжелательное. Отмечается неадекватное использование лексических средств и просодики.

Низкий уровень сформированности коммуниктивно-речевых умений был выявлен у 66,7 % от общего количества детей (4 ребенка – Денис В., Даниил Д., Лиза Н., Кристина Ш.). Коммуниктивно-речевые умения этих детей характеризуются тем, что ребенок при выполнении задания не обращает внимание на ребенка-партнера, действует молча, изредка комментирует свои действия, эпизодически отвечает на высказывания партнера, может вступить с ним в конфликтные отношения, при построении высказывания отсутствует логическое ударение, изменение мелодики речи.

Высокий уровень сформированности коммуниктивно-речевых умений у детей экспериментальной группы выявлен не был.

Общий уровень сформированности коммуниктивно-речевых умений у детей экспериментальной группы представлен с помощью диаграммы ниже (рисунок 1).

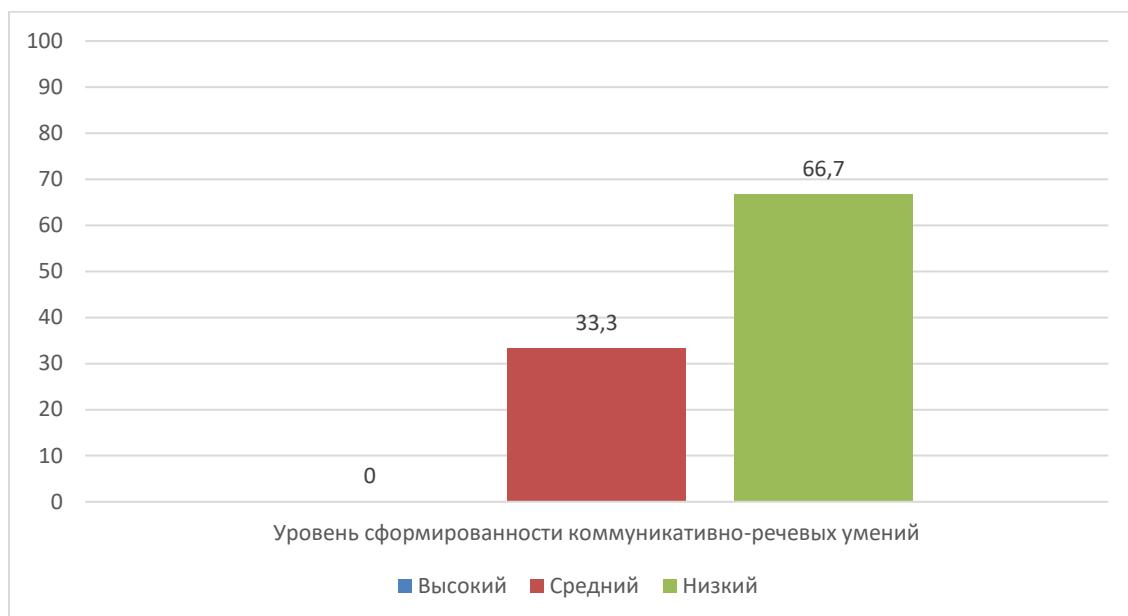


Рисунок 1 – Обобщенные результаты обследования уровня сформированности коммуникативно-речевых умений у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня

Далее осуществим качественный и количественный анализ каждого из выделенных нами параметров коммуникативно-речевых умений у детей экспериментальной группы.

Анализируя первый параметр – характер ориентировки на партнера, необходимо отметить, что у большинства детей (66,7 % – Денис В., Даниил Д., Лиза Н., Кристина Ш.) при выполнении задания отсутствовала ориентировка на партнера-ребенка (дети старались самостоятельно собрать картинку, не считались с темпом выполнения задания и действиями ребенка-партнера). Только у двух детей (33,3 % – Маргарита М., Вадим Ч.) прослеживалась частичная ориентировка на партнера-ребенка, в основном эти дети при выполнении задания ориентировались на взрослого (дети обращались к педагогу за помощью, ожидали одобрение с его стороны, иногда смотрели на выполнение данного задания ребенком-партнером без каких-либо уточняющих вопросов или обращений).

При анализе второго параметра – построение диалогических отношений, мы выяснили, что большинство детей (66,7 % – Вадим Ч., Кристина Ш., Денис В., Маргарита М.) в диалогическом общении



инициативно обращались к партнеру-сверстнику, тем не менее отвечали на его высказывания в основном практическими действиями без использования слов (например, ребенок-партнер обратился к Кристине Ш.: «Кристина, смотри – нам нужен треугольник!»). Кристина не ответила на высказывание, однако нашла нужную деталь и молча поставила ее в нужное место). Также большое количество детей экспериментальной группы (33,3 % – Даниил Д., Лиза Н.) во время задания молчали, или комментировали собственные действия без обращения к партнеру-сверстнику или взрослому (например, Даниил Д. комментировал свои действия, не обращаясь к ребенку-партнеру: «Так, треугольник поставим сюда», «Теперь нужно найти синий квадрат» и др. Лиза Н. в основном выполняла задание молча).

Характеризуя наличие третьего параметра – используемые средства общения, было выявлено, что у половины детей (50 % – Лиза Н., Вадим Ч., Кристина Ш.) отмечались лишь единичные высказывания в процессе взаимодействия с ребенком-партнером, состоящие в основном из одного-двух слов («Смотри», «Дай детальку», «Давай быстрее», «У меня есть треугольник» и др.). У остальных детей (50 % – Денис В., Даниил Д., Маргарита М.) отмечалось наличие диалогического цикла – двух взаимосвязанных высказываний с партнером-ребенком на одну тему (например, «Тут нужен треугольник» – «Держи, я его нашел», «Смотри, у нас получился грузовик» – «Да, грузовик получился красивый» и др.).

При анализе четвертого параметра – коммуникативно-семантического типа высказываний детей, мы выяснили, что половина детей (50 % – Лиза Н., Маргарита М., Вадим Ч.) не отвечали на высказывания ребенка-партнера (молча продолжали выполнять задания, никак не реагируя на высказывание ребенка-партнера, или реагируя действием). Остальные дети (50 % – Даниил Д., Денис В., Кристина Ш.) комментировали свои действия, а также использовали в речи такой тип коммуникативных высказываний с ребенком-партнером, как вопрос (например, «Ты видел синий квадрат?», «Ты мне дашь картинку?» и др.).

При анализе лексики, акцентирующей внимание на теме высказывания, нарушений построения высказывания, а также просодики важно отметить, что в речевом общении у большинства детей экспериментальной группы отмечались трудности выбора логического ударения (83,3 % – Денис В., Даниил Д., Маргарита М., Лиза Н., Кристина Ш.), лексических средств (83,3 % – Денис В., Даниил Д., Лиза Н., Вадим Ч., Кристина Ш.) и изменения порядка слов в высказывании для выделения новой информации, уточнения информации и привлечения внимания слушающего (все дети – Денис В., Даниил Д., Маргарита М., Лиза Н., Вадим Ч., Кристина Ш.). Например, у детей отсутствует интонационное деление в соответствии с семантикой высказывания, а короткие паузы используются для дополнительного вдоха («Денис, знаешь, что вот это игра (вдох) гра... (пауза) вот надо брать вот отсюда — да, ставить в нужное место, чтобы у тебя (вдох) бя... (пауза) получилась картинка).

Анализируя пятый параметр – способы общения, необходимо сказать, что большинство детей – (83,3 % – Денис В., Даниил Д., Маргарита М., Лиза Н., Кристина Ш.) могут перебивать партнера, вступать с ним в конфликтные отношения, у детей отсутствуют такие качества, как адресованность, доброжелательность, аргументированность, бесконфликтность (например, Маргаритам М.: «Ты у меня забрал больше деталей! (пытается забрать себе побольше картинок) – Денис В.: «Не дам!» (молча отбирают друг у друга картинку)). Лишь один ребенок (16,7 % – Вадим Ч.) показал доброжелательное общение, однако мальчик не всегда соблюдал очередность высказываний, реплик в диалоге.

Таким образом, результаты констатирующего этапа исследования свидетельствуют о низком уровне сформированности коммуникативно-речевых умений детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня. Полученные данные позволяют наглядно представить основные нарушения в формировании коммуникативно-речевых умений у детей данной категории:

– трудности ориентировки на партнера (дети экспериментальной группы с трудом организуют диалогическое общение, не обращают внимание на партнера (не всегда видят и слышат ребенка-партнера) и пытаются выполнить игровое задание самостоятельно, а не в совместной деятельности со сверстником, у преобладает доминирование субъект-объектного отношения к партнеру по общению),

– трудности построения диалогических отношений (у детей отмечается неспособность к развитию партнерского диалога со сверстником, не развиты умения организовывать содержание диалога и диалогические отношения (инициативность, активность, воздействие), подбирать средства общения, задавать вопросы и отвечать на вопросы, комментировать свое высказывание),

– трудности использования средств общения (отсутствие сопряженного цикла, отмечались лишь единичные высказывания в процессе взаимодействия с ребенком-партнером два взаимосвязанные высказывания с партнером-ребенком на одну тему),

– трудности адекватного использования просодики (логическое ударение, изменение мелодики речи),

– трудности использования разных способов общения (отсутствие таких качеств, как адресованность, аргументированность, бесконфликтность. Дети не стремятся к обсуждениям, рассуждениям в процессе организации делового сотрудничества, быть доброжелательным по отношению к партнеру по общению).

Следовательно, дети экспериментальной группы нуждаются в логопедической коррекции. Выделенные нами особенности коммуникативно-речевых умений у детей изучаемой категории позволяют определить задачи и направления дальнейшей коррекционной работы и использование сюжетно-ролевой игры для их реализации.

### 2.3 Содержание логопедической работы по развитию коммуникативно- речевых умений у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня посредством сюжетно-ролевой игры

Проведенный анализ продемонстрировал недостаточный уровень развития коммуникативно-речевых умений у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня, что препятствует полноценной адаптации и развитию. Результаты эксперимента показали необходимость проведения логопедической работы по развитию коммуникативно-речевых умений.

Цель коррекционной работы – развитие коммуникативно-речевых умений у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня посредством сюжетно-ролевой игры.

В соответствии с поставленной целью обозначены следующие задачи:

1. Формировать у детей умение ориентироваться на ребенка-партнера.
2. Формировать умение строить диалогические отношения: умение развивать партнерский диалог со сверстником, организовывать содержание диалога и диалогические отношения (инициативность, активность, воздействие).
3. Развивать у детей умение подбирать вербальные и невербальные средства общения для диалога, задавать вопросы и отвечать на вопросы, комментировать свое высказывание.
4. Учить детей адекватно использовать в речевом общении просодику (логическое ударение, изменение мелодики речи).
5. Воспитывать у детей доброжелательность по отношению к партнеру по общению, бесконфликтность.

Содержание логопедической работы было определено на основе следующих принципов:

1. Принцип деятельностного подхода, определяющий содержание и построение логопедической работы по развитию коммуникативно-речевых

умений у детей дошкольного возраста с учетом ведущей деятельности – игровой.

2. Принцип обогащения мотивации речевой активности. Задача логопеда заключается в создании положительной мотивации для каждого действия ребенка в процессе обучения, а также в организации ситуаций, вызывающих потребность в общении. На логопедических занятиях необходимо использовать различные условия, обеспечивающие речевую активность детей: эмоционально-положительный фон, субъект-субъектное общение.

3. Принцип системности, позволяющий развивать речь как сложную функциональную систему, структурные компоненты которой находятся в тесном взаимодействии.

4. Принцип формирования осознания речевой деятельности. При организации логопедической работы по развитию коммуникативно-речевых умений ребенок должен не просто повторять за взрослым высказывания, а говорить осознанно и создавать собственные новые высказывания.

5. Принцип индивидуального подхода предполагает учёт индивидуально-речевых и эмоциональных особенностей детей. Это объясняется наличием различных по структуре и тяжести речевых нарушений у детей. Данный принцип требует изучения состояния речи каждого ребёнка и уровня его актуального речевого развития, а также использование этих знаний в своей работе.

Логопедическая работа по развитию коммуникативно-речевых умений у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня посредством сюжетно-ролевой игры состояла из трех последовательных этапов:

1. Подготовительный этап логопедической работы – формирование у детей задавать вопросы и отвечать на вопросы, комментировать свое высказывание. Также на данном этапе отбираются темы игровых сюжетов в зависимости от тематического планирования и интересов детей.

2. Содержательный этап логопедической работы направлен на развитие коммуникативно-речевых умений детей в процессе межличностного общения через использование сюжетно-ролевых игр.

3. Заключительный этап логопедической работы направлен на самостоятельную работу детей, разыгрывание дальнейшего сюжета, обобщение полученных знаний.

Нами были подобраны сюжетно-ролевые игры для использования в логопедической работе по развитию коммуникативно-речевых умений у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня, которые представлены в приложении 1 («Больница», «Магазин», «Почта», «Семья», «Поездка на автобусе»). Данные игры проводились нами в режимных моментах.

Далее опишем методику проведения сюжетно-ролевой игры с учетом выявленных по результатам диагностики особенностей коммуникативно-речевых умений детей экспериментальной группы.

При подготовке к проведению сюжетно-ролевой игры нами использовались следующие приемы:

- использование сюрпризных моментов (получение письма, посылки, телеграммы, приезд и встреча гостя и т. п.) с целью поддержания интереса детей к игре,
- чтение книг по теме игры, обсуждение сюжета, поступков героев,
- проведение экскурсии по теме игры,
- наблюдение за трудом взрослых в ближайшем окружении ребенка (врача, медсестры, повара, швеи и т.д.),
- проведение бесед о различных профессиях, сопровождаемых рассматриванием соответствующих иллюстраций,
- оказание детям помощи в организации игровой обстановки,
- внесение новых атрибутов, уточнение их значения, вариантов применения, привлечение детей к изготовлению и оформлению атрибутов,

- поручение детям поговорить с родителями по теме игры после чего дети делятся друг с другом тем, что узнали,
- обсуждение с детьми плана сюжетно-ролевой игры с использованием карт-схем.

Например, в процессе предварительной работы для проведения сюжетно-ролевой игры «Больница», мы организовали рассматривание с детьми иллюстраций по лексической теме «Профессия врач», уточнили особенности и режим работы медицинского учреждения, прочитали стихотворение «Мы с Тamarой» А. Барто, организовали встречу с детей с медицинской сестрой детского сада, которая рассказала им о содержании и специфике своего труда, провели с детьми беседу, в которой они делились своими впечатлениями о посещении детской поликлиники с родителями.

Для преодоления у детей трудностей ориентировки на партнера в начале каждой игры нами было организовано распределение ролей между детьми. Наличие роли в игре означает, что в своем сознании ребенок отождествляет себя с тем или иным человеком и действует в игре от его имени. Роль выражается в действиях, речи, мимике, пантомиме. При возникновении трудностей с распределением ролей, мы предлагали уступить товарищу, либо установить очередность.

Например, при организации сюжетно-ролевой игры «Больница» на начальном этапе мы уточнили с детьми названия специальностей врачей, которые будут работать в больнице, уточнили, что детям предстоит посетить регистратуру, педиатра, окулиста, отоларинголога. Затем мы предложили детям распределить роли врачей, выбрать будущих пациентов больницы, а также фармацевта, который будет обслуживать посетителей в аптеке.

С целью формирования умения у детей строить диалогические отношения на следующем этапе определялась тема диалога в рамках сюжетно-ролевой игры, определялись и отработывались основные реплики. В процессе логопедической работы большое внимание уделялось

формированию полноценных ролевых взаимоотношений детей в процессе сюжетно-ролевой игры. Для этого мы беседовали с детьми о правилах общения. Например, в процессе сюжетно-ролевой игры «Магазин», мы беседовали с детьми о правилах общения продавца и покупателя, рассказывали последовательность диалога, что нужно говорить вначале, что потом. Также мы рассказывали, как вежливо обратиться к продавцу или к покупателю.

Мы побуждали детей обращаться с вопросами по поводу той или иной игрушки. Когда ребенок наблюдает разнообразные действия, и при этом слышит разное обозначение их словом, у него развивается чувство языка. Таким образом, одновременно демонстрируются образцы речевого поведения.

Необходимым условием успешного развития коммуникативно-речевых умений детей в сюжетно-ролевой игре является подбор разнообразных игрушек. Наряду с сюжетными игрушками, изображающими в уменьшительном виде реальные предметы, нами стимулировалось использование в игре предметов-заместителей. Обращение в игре к заменителям ставило детей перед необходимостью переименовать предмет, а затем сообщить об этом другим играющим детям. Следовательно, в игре, кроме коммуникативно-речевых умений, определяемых особенностями взятой на себя роли, появляются коммуникативно-речевые умения согласования совместных действий. Кроме того, дети овладевают умением слушать другого человека, с уважением относиться к его мнению, интересам; умением вести простой диалог со сверстниками, отстаивать своё мнение, принимать участие в коллективных делах, принимать и оказывать помощь и т.д.

Большая часть ролевых высказываний детей в сюжетно-ролевой игре представляла собой ролевые речевые стереотипы – продуцируемые детьми коммуникативные единицы, фразы или элементы фраз, почерпнутые ими из ситуаций речевого общения взрослых.



Для развития у детей в процессе сюжетно-ролевой игры умения подбирать вербальные и невербальные средства общения для диалога в зависимости от ситуации нами использовались дополнительные игры «Разговор без слов», «Угадай, кто я?», игры-ситуации для развития умения вступать в разговор, вести и заканчивать его – «Рассказ по кругу», «Продолжи фразу».

Для формирования умения адекватно использовать просодику (логическое ударение, изменение мелодики речи) мы обучали детей интонационному оформлению грамматических конструкций в зависимости от коммуникативной цели высказывания (сообщение, отрицание, утверждение, описание, убеждение, объяснение) в процессе отработки реплик диалога в сюжетно-ролевой игре. При формировании мелодики речи мы с детьми разбирали её важность для выражения логических, синтаксических и эмоционально-экспрессивных значений. Дети усваивали нисходяще-восходящую мелодику при формулировании вопроса, восклицания, восходяще-нисходящую мелодику при продуцировании сообщения, утверждения. Также дети учились определять место паузы для выражения смысла высказывания (например, при перечислении указать на важность каждого предмета: в магазине есть хлеб / молоко / овощи), правильного членения на смысловые отрезки.

Формирование способов выделения новой, значимой информации мы проводили на основе усвоения детьми правил употребления логического ударения и представления порядка слов в высказывании. Для этого детей обучали определению значимого слова, выделения его с помощью логического ударения («в магазине есть сок»), местоположения в высказывании («сок есть в магазине»).

В процессе проведения сюжетно-ролевой игры нам важно было воспитать у детей доброжелательность по отношению к партнеру по общению, бесконфликтность. Перед нами стояла задача – научить детей замечать свои неправильные действия, понимать состояние других детей,

научить их извиняться за свои неправильные действия. Эта задача возникала в результате того, что у детей часто наблюдались конфликтные ситуации, особенно в процессе организации игрового пространства. С целью налаживания отношений между конфликтными детьми использовался прием «Секрет». Педагог отзывал одного из конфликтных детей и просил выбрать на главную роль того, с кем у него отношения хуже. При этом рассказывал, как приятно будет узнать детям, что именно он сделал такой выбор сам, потому что он добрый и хороший мальчик. Особое внимание мы обращали на вовлечение в игру пассивных детей. Когда такой ребенок проявлял даже незначительное игровое взаимодействие, мы хвалили его, подчеркивали его положительные качества. Таким образом, дети постепенно научились находить адекватные способы решения конфликтов, старались договариваться, уступать, согласовывать свои действия, мнение.

Таким образом, мы подобрали сюжетно-ролевые игры для использования в логопедической работе по развитию коммуникативно-речевых умений у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня и описали методику проведения подобранных игр с учетом выявленных по результатам диагностики особенностей коммуникативно-речевых умений. Сюжетно-ролевая игра является основным средством формирования коммуникативно-речевых умений, так как в процессе данного вида игры происходит общение со сверстниками, формируется социальное сознание ребенка.

#### Выводы по 2 главе

В результате проведения экспериментальной работы по изучению особенностей и коррекции коммуникативно-речевых умений у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня нами сделаны следующие выводы.

Для изучения особенностей коммуникативно-речевых умений у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня мы взяли за основу изучение коммуникативно-речевых умений детей в ситуации речевого общения «ребенок – ребенок». Для этого нами была адаптирована методика для детей с нарушениями речи А.Г. Арушановой, С.Г. Щебрак и определены следующие параметры: характер ориентировки на партнера, построение диалогических отношений, используемые средства общения, коммуникативно-семантический тип высказываний детей, способы общения.

Мы провели диагностику детей экспериментальной группы и выявили следующие особенности коммуникативно-речевых умений детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня:

- трудности ориентировки на партнера (с трудом организуют диалогическое общение, не обращают внимание на партнера и пытаются выполнить игровое задание самостоятельно, а не в совместной деятельности со сверстником, у преобладает доминирование субъект-объектного отношения к партнеру по общению),

- трудности построения диалогических отношений (отмечается неспособность к развитию партнерского диалога со сверстником, не развиты умения организовывать содержание диалога и диалогические отношения, подбирать средства общения, задавать вопросы и отвечать на вопросы, комментировать свое высказывание),

- трудности использования средств общения (отсутствие сопряженного цикла),

- трудности адекватного использования в речевом общении лексики, акцентирующей внимание на теме высказывания, передающей собственную оценку, а также просодики (логическое ударение, изменение мелодики речи),

– трудности использования разных способов общения (отсутствие таких качеств, как адресованность, аргументированность, доброжелательность, бесконфликтность).

На основе результатов диагностического обследования мыподобрали сюжетно-ролевые игры для использования в логопедической работе по развитию коммуникативно-речевых умений у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня и описали методику проведения подобранных игр с учетом выявленных по результатам диагностики особенностей коммуникативно-речевых умений.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В результате теоретического и экспериментального изучения проблемы развития коммуникативно-речевых умений у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня посредством сюжетно-ролевой игры мы заключили следующее.

Решая первую задачу исследования, мы осуществили анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования и выяснили, что под коммуникативно-речевыми умениями понимаются умения, связанные с правильным выстраиванием своего поведения, пониманием психологии человека: умение выбрать нужную интонацию, умение сопереживать собеседнику, предугадать реакцию собеседника, выбирать по отношению к каждому из собеседников наиболее правильный способ обращения. Коммуникативно-речевые умения включают умение разрешать конфликты, высказывать свою мысль, отбирать необходимый языковой материал, использовать установленные нормы. Изучение особенностей коммуникативно-речевой деятельности детей с общим недоразвитием речи третьего уровня показало, что в силу дефекта речи ребенок с нарушением речевого развития мало общается с окружающими, круг представлений в связи с этим значительно ограничивается, темп развития мышления замедляется. Несовершенство коммуникативно-речевой деятельности, речевая инактивность не обеспечивают процесса свободной коммуникации и, в свою очередь, не способствуют развитию речемышлительной и познавательной деятельности, препятствуют овладению знаниями, отрицательно влияют на личностное развитие и поведение дошкольника.

Для решения второй задачи нашего исследования с целью изучения особенностей коммуникативно-речевых умений у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня мы взяли за основу изучение коммуникативно-речевых умений детей в ситуации речевого общения

«ребенок – ребенок». Для этого нами была адаптирована методика для детей с нарушениями речи А.Г. Арушановой, С.Г. Щебрак и определены следующие параметры: характер ориентировки на партнера, построение диалогических отношений, используемые средства общения, коммуникативно-семантический тип высказываний детей, способы общения. Мы провели диагностику детей экспериментальной группы и выявили недостаточный уровень развития коммуникативно-речевых умений у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня и следующие особенности:

- трудности ориентировки на партнера (с трудом организуют диалогическое общение, не обращают внимание на партнера и пытаются выполнить игровое задание самостоятельно, а не в совместной деятельности со сверстником, у преобладает доминирование субъект-объектного отношения к партнеру по общению),

- трудности построения диалогических отношений (отмечается неспособность к развитию партнерского диалога со сверстником, не развиты умения организовывать содержание диалога и диалогические отношения, подбирать средства общения, задавать вопросы и отвечать на вопросы, комментировать свое высказывание),

- трудности использования средств общения (отсутствие сопряженного цикла),

- трудности адекватного использования в речевом общении лексики, акцентирующей внимание на теме высказывания, передающей собственную оценку, а также просодики (логическое ударение, изменение мелодики речи),

- трудности использования разных способов общения (отсутствие таких качеств, как адресованность, аргументированность, доброжелательность, бесконфликтность).

В рамках решения третьей задачи исследования на основе результатов диагностического обследования мы подобрали сюжетно-ролевые игры для

использования в логопедической работе по развитию коммуникативно-речевых умений у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня и описали методику проведения подобранных игр с учетом выявленных по результатам диагностики особенностей коммуникативно-речевых умений.

Таким образом, в ходе проведенного нами экспериментального исследования были реализованы заявленные задачи и достигнуты поставленные цели.

## СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Агафонова, И.Н. Формирование у детей умения сотрудничать в паре: компоненты коммуникативной компетентности. Занятие «Варежки» на формирование умения сотрудничать в паре. Комментарии психолога [Текст] / Ирина Агафонова // Управление начальной школой. – 2009. – №3. – С.4–9.

2. Алексеева, М.М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников [Текст]: учебное пособие / М.М. Алексеева, В. И. Яшина. – Москва : Владос, 2009. – 429 с.

3. Андреева, Г.М. Социальная психология [Текст]: учеб. пособие / Галина Андреева. – Москва : Владос, 2012. – 407 с.

4. Арушанова, А. Г. Развитие коммуникативных способностей дошкольника [Текст] : методическое пособие / Алла Арушанова. – Москва : Творческий центр «Сфера», 2011. – 78 с.

5. Барменкова, Т. Д. Характеристика нарушений связного речевого высказывания у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи [Текст] : автореферат дис. ... кандидата педагогических наук : 13.00.03 / Татьяна Барменкова. – Москва : Моск. пед. гос. ун-т им. В. И. Ленина, 1996. – 16 с.

6. Брудный, А.А. О проблеме коммуникации [Текст] / Арон Брудный // Методологические проблемы социальной психологии. – Москва : Наука, 1975. – С.165–182.

7. Бушуева, Г.М. Коммуникативные задачи как средство формирования коммуникативных умений у младших школьников [Текст]: автореф. дис. к.п.н. / Галина Бушуева. – Калининград, 2003. – 19 с.

8. Веракса, Н.Е. Развитие ребёнка в дошкольном детстве [Текст] / А. Е. Веракса, Н. Е. Веракса. – Москва : Мозаика-Синтез, 2006. – 523 с.

9. Воробьева, В. К. Методика развития связной речи у детей с



системным недоразвитием речи [Текст] : учебное пособие / Валентина Воробьева – Москва : Изд-во Московского психолого-социального ун-та, 2016. – 233 с.

10. Выготский, Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте[Текст] / Лев Выготский. – Москва : Просвещение, 2012. – 107с.

11. Глухов, В.П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием[Текст] / Вадим Глухов. – Москва : АРКТИ, 2004. – 166с.

12. Грибова, О.Е. Технология организации логопедического обследования [Текст] : методическое пособие / Ольга Грибова. – Москва : АСТ, 2013. – 215 с.

13. Двуреченская, О.Н. Реализация деятельностного подхода к изучению коммуникативного развития старших дошкольников с общим недоразвитием речи [Текст] / О.Н. Двуреченская, Е.Е. Дмитриева // Дефектология. – 2018. – № 3. – С.19–29.

14. Жукова, Н.С. Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников[Текст]: кн. для логопеда / Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева. – Екатеринбург: Изд-во ЛИТУР, 2005. – 320с.

15. Зимняя, И.А. Педагогическая психология[Текст] / Ирина Зимняя. – Москва : Академия, 2015. – 450с.

16. Козлова, С.А. Дошкольная педагогика[Текст] / С.А. Козлова, Т.А. Куликова. – Москва : Академия, 2006. – 434с.

17. Кондратенко, И.Ю. Особенности овладения эмоциональной лексикой детьми старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи [Текст] / Ирина Кондратенко // Дефектология. – 2002. – № 6. – С.51–59.

18. Кондратенко, И.Ю. Проблема усвоения системы лексических значений у дошкольников с общим недоразвитием речи, отражающих их эмоциональные состояния и оценки[Текст] / Ирина Кондратенко // Дефектология. – 2001. – № 6. – С.41–47.

19. Лабунская, В.А. Экспрессия человека: общение и

межличностное познание[Текст] / Вера Лабунская. – Ростов-на-Дону : Феникс, 1999. – 608с.

20. Левина, Р. Е. Основы теории и практики логопедии [Текст] / Р. Е. Левина, Л. Ф. Спирина, Н. А. Никашина. – Москва : Альянс, 2013. – 366 с.

21. Лисина, М.И. Общение и его влияние на развитие психики дошкольника[Текст] / Майя Лисина. – Москва : Академия, 2012. – 270 с.

22. Ломов, Б. Ф. Системность в психологии [Текст] : избранные психологические труды / Борис Ломов. –Москва : Изд-во Моск. психолого-социального ин-та, 2011. – 423 с.

23. Мастюкова, Е.М. Специальная педагогика. Подготовка к обучению детей с особыми проблемами в развитии. Ранний и дошкольный возраст[Текст] / Е. М. Мастюкова, А. Г. Московкина. – Москва : Классике Стиль, 2003. – 320 с.

24. Миронова, С.А. Логопедическая работа в дошкольных учреждениях и группах для детей с нарушениями речи [Текст] / Серафима. Миронова. – Москва : АПО, 1993. –57с.

25. Мухина, В.С. Детская психология[Текст] / Валерия Мухина. – Москва : ЭКСМО-Пресс, 2014. – 352 с.

26. Нищева, Н.В. Программа коррекционно-развивающей работы в логопедической группе детского сада для детей с общим недоразвитием речи (с 4 до 7 лет)[Текст] / Наталия Нищева. – Санкт-Петербург : ДЕТСТВО- ПРЕСС, 2006. – 352с.

27. Павлова, О.С. Нарушение коммуникативного акта у детей с общим недоразвитием речи [Текст] / О.С. Павлова, Л. Б. Халилова // Психолингвистика и современная логопедия. – Москва, 1997. – С.210–227.

28. Павлова, О.С. Формирование коммуникативной деятельности у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи[Текст] :дисс. канд. пед. наук / Ольга Павлова. – Москва, 1998. –170с.

29. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии[Текст] / Сергей Рубинштейн. – Санкт-Петербург : Питер, 2012. – 720с.

30. Рузская, А.Г. Развитие потребности в общении со сверстниками в дошкольном возрасте [Текст]/ А.Г. Рузская, П.И. Ганошенко // Развитие общения дошкольников со сверстниками. – Москва : Наука, 1989. – С.74–98.
31. Смирнова, Е.О. Особенности общения с дошкольниками[Текст]: учебное пособие [Текст] / Елена Смирнова. – Москва: Издательский центр«Академия», 2000. – 160с.
32. Смирнова, Е.О. Общение, деятельность и межличностные отношения в концепции М.И. Лисиной [Текст] / Елена Смирнова // Вопросы психологии. – 2009. – № 2. – С.116–124.
33. Соботович, Е.Ф. Речевое недоразвитие у детей и пути его коррекции (дети с нарушением интеллекта и мотор. алалией) [Текст] / ЕвгенияСоботович. – Москва :Классикс стиль, 2003. – 160 с.
34. Соловьева, Л.Г. Особенности коммуникативной деятельности детей с общим недоразвитием речи [Текст] / Людмила Соловьева // Дефектология. – 1996. – №1. – С.62–69.
35. Спирина, Л. Ф. Учителю о детях с нарушениями речи [Текст] / Л. Ф. Спирина, А. В. Ястребова. –Москва : Просвещение, 2006. – 112 с.
36. Урунтаева, Г.А. Практикум по детской психологии[Текст]: пособие для студентов педагогических институтов, учащихся педагогических училищ и колледжей, воспитателей детского сада / Г.А. Урунтаева, Ю.А. Афонькина. – Москва : Просвещение, 2010. – 291с.
37. Филичева, Т.Б. Коррекционное обучение и воспитание детей 5-летнего возраста с общим недоразвитием речи [Текст] / Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина. – Москва, 2001. – 44с.
38. Филичева, Т.Б. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста[Текст] : практическое пособие / Т. Б. Филичева, Г.В. Чиркина. – Москва : Айрис-пресс, 2005. – 224с.
39. Хватцев, М.Е. Логопедия: Работа с дошкольниками[Текст] : книга для родителей / Михаил Хватцев. – Москва : АСТ, 2002. – 266с.
40. Чернецкая Л.В. Развитие коммуникативных способностей у

дошкольников[Текст]: практическое руководство для педагогов и психологов дошкольных образовательных учреждений / Лариса Чернецкая. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2005. – 256с.

41. Щербак, С. Г. Формирование устной монологической речи у детей с минимальными дизартрическими расстройствами [Текст]: проблемы и перспективы / Светлана Щербак.– Челябинск :Южно-Уральский научный центр РАО, 2020. –180 с.

42. Эльконин, Д.Б. Психология игры[Текст] / Даниил Эльконин. – Москва : Педагогика, 2006. – 226 с.

## ПРИЛОЖЕНИЕ 1

### Методика обследования речевого общения А.Г. Арушановой

При организации игр парами воспитатель имеет удобную возможность оценить, насколько ребенок овладел способами диалогического общения. Для этого воспитатель, организуя игры парами, наблюдает, как дети выполняют задание, и результаты наблюдений фиксирует в специальном протоколе. Оценка производится по ряду параметров, отражающих основные характеристики диалогического общения. Наблюдающий отмечает наличие того или иного параметра в соответствующей графе протокола значком «+».

Параметры оценки:

1. Содержание (ориентировка в задании; ориентировка на взрослого; ориентировка на ребенка-партнера).

2. Диалогические отношения (инициативность высказываний; ответственность высказываний – партнер отвечает действием или словом на инициативу сверстника; активная ответная позиция — инициатор разговора отвечает на реплики и действия соседа).

3. Средства общения (единичное высказывание; диалогический цикл – два взаимосвязанных высказывания двух партнеров на одну тему; сопряженный цикл — три взаимосвязанных высказывания двух партнеров на одну тему).

4. Коммуникативно-семантический тип высказывания (вопрос – запрос информации; комментарий, обсуждение; побуждение к действию, просодика (логическое ударение, изменение мелодики речи, коррекция, пояснения, фальстарт).

5. Способы общения (адресованность, доброжелательность, аргументированность).

Ниже приводятся критерии оценки уровня овладения ребенком способами диалогического общения, на которые можно ориентироваться в своих наблюдениях.

**Высокий уровень:** ребенок хорошо ориентируется в задании, при диалогическом общении ориентируется на партнера-сверстника, инициативно к нему обращается и отвечает словом и действием на его высказывания. Общение между детьми разворачивается в виде ряда взаимосвязанных высказываний (диалогических циклов и сопряженных циклов). Дети обращаются друг к другу с вопросами, побуждающими, комментирующими и рассуждающими высказываниями. Дети общаются доброжелательно, обращаются друг к другу адресовано. О наиболее высоком уровне свидетельствует наличие в общении детей взаимосвязанных высказываний в форме сопряженных циклов, возникновение обсуждений и рассуждений, аргументированных высказываний. У детей отмечается наличие лексики, акцентирующей внимание на теме высказывания, передающей собственную оценку, уточняющую смысл высказывания, отсутствуют нарушения построения высказывания, в речевом общении используются компоненты просодики (логическое ударение, изменение мелодики речи),

**Средний уровень:** ребенок при выполнении задания в основном ориентируется на взрослого, но эпизодически ориентируется и на партнера-сверстника, инициативно к нему обращается, отвечает на его высказывания в основном практическими действиями. Комментирует свои действия и действия партнера. Общение доброжелательное. В речевом общении детей отмечается неадекватное использование лексики, акцентирующей внимание на теме высказывания, передающей собственную оценку, уточняющую смысл высказывания, а также неадекватное использование компонентов просодики (логическое ударение, изменение мелодики речи),

**Низкий уровень:** ребенок пытается решать познавательную задачу, не обращая внимания на партнера. Действует молча либо комментирует свои

действия, ни к кому прямо не обращаясь. Не отвечает на высказывания партнера либо может вступать с ним в конфликтные отношения. В речевом общении детей отсутствует лексика, акцентирующая внимание на теме высказывания, передающая собственную оценку, уточняющая смысл высказывания, отсутствуют компоненты просодики (логическое ударение, изменение мелодики речи), имеются нарушения в построении высказывания (речевые сбои, повторы, коррекции, пояснения, фальстарт).

#### Протокол наблюдения за ребенком по методике А.Г. Арушановой

Детский сад		
Группа		
Дата		
Ф.И., возраст ребенка		
Параметры наблюдения		Наличие параметра
1. Характер ориентировки на партнера	Ориентировка в задании	
	Ориентировка на взрослого	
	Ориентировка на ребенка-партнера	
2. Построение диалогических отношений	Инициативность	
	Воздейственность	
	Активное ответное отношение	
3. Используемые средства общения	Высказывание	
	Диалогический цикл	
	Сопряженный цикл	
4. Коммуникативно-семантический тип высказываний детей	Вопрос	
	Побуждение	
	Обсуждение	
	Лексика, акцентирующая внимание на теме высказывания, передающая собственную оценку	
	Просодика (логическое ударение, изменение мелодики речикоррекции, пояснения, фальстарт)	
5. Способы общения	Адресованность	
	Доброжелательность	
	Аргументированность	

## ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Комплекс сюжетно-ролевых игр по развитию коммуникативно-речевых умений у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня

### Сюжетно-ролевая игра «Больница»

Коррекционно-развивающие задачи:

1. Учить создавать игровую обстановку, используя реальные предметы и их заместители.

2. Формировать у детей умение играть по собственному замыслу, стимулировать творческую активность детей.

3. Развивать умение вступать в ролевое взаимодействие со сверстниками (строить ролевой диалог, умение договариваться друг с другом в игре). Развивать у детей слуховое и зрительное внимание, память, воображение, интонационную выразительность речи.

4. Воспитывать дружеские взаимоотношения, уважение к труду врача.

Предварительная работа: экскурсия в медицинский кабинет детского сада, рассказы и беседы о профессиях медицинских работников, рассматривание иллюстраций по теме «Больница», чтение художественной литературы: «Айболит», «Телефон» К.И. Чуковского, «Заболел петух ангиной», А.И. Крылов, «Мой мишка» З. Александрова, знакомство с медицинскими инструментами.

Оборудование: белые халаты и шапочки; талончики к врачу; рецепты на лекарства; «медицинские карточки» пациентов; карандаши; набор медицинских инструментов: градусник, шприц без иголки, фонендоскоп; бинты, вата, марлевые салфетки, пустые баночки из-под лекарств, пустые коробочки из-под лекарств; рентгеновские снимки; куклы; таблица для проверки зрения, игрушечные очки.

Игровые роли: педиатр, лор, окулист, фармацевт, медсестра, пациенты.



Ход игры:

Вступительная беседа:

– Ребята, представьте, если у нас и вправду что-то вдруг заболит или мы заболеем, то куда нам следует, обратиться? (Больница, поликлиника...).

– Чем отличается больница от поликлиники? Кто работает в поликлинике? Назовите обязанности врача, медицинской сестры?

– Если нам выписали рецепт, т.е. прописали лекарство, то куда мы пойдём его покупать?

– Кто работает в аптеке? Кто работает в больнице?

– Что делает врач?

– Кто кроме врачей работает в больнице?

– Что делает мед. сестра? Что делают врачи скорой помощи? Кто отвозит бригаду врачей по адресу?

– Как можно назвать людей, которые приходят к врачу на приём или лежат в больнице?

Распределение ролей.

– Давайте выберем с вами педиатра, который будет лечить нас. Им будет тот, кто из вас самый ответственный. У нас же с вами самая настоящая больница (например, дети выбирают Лизу).

– Лиза выбери себе медсестру.

– Теперь выберем лора и окулиста. Кто хочет?

– Ребята, перед приемом к врачу, нам нужно обратиться в регистратуру и взять карточку больного. Давайте выберем медсестру в регистратуру.

– Скажите, пожалуйста, а где мы будем покупать лекарства, которые нам выписал доктор? (в аптеке). Выберем фармацевта.

– Остальные дети – пациенты.

Игра.

– Роли распределены. Мы можем начинать играть. Пройдите, пожалуйста, на свои рабочие места и приготовьтесь. Дети-врачи проходят в поликлинику, одевают халаты, шапочки доктора и медсестры.

Логопед и дети-пациенты подходят к регистратуре.

Диалог в регистратуре: Дети здороваются, называют свою фамилию имя и просят карту больного. Регистратор выдает карту больному. Логопед и дети с больными куклами подходят к кабинету доктора.

Начинается прием. Логопед напоминает «посетителям», чтобы те заняли очередь к врачу. Прежде, чем войти в кабинет, нужно постучать в «дверь». Войдя в кабинет, поздороваться рассказать, что болит у вашей дочки?

Диалог в больнице больного и доктора:

Пациент: «Здравствуйте».

Врач: «Здравствуйте, что болит у вашей дочки?».

Пациент: «У неё высокая температура, болит голова».

Врач: «Не беспокойтесь, сейчас я осмотрю её и назначу лечение».

Ребёнок в роли доктора оказывает медицинскую помощь, осматривает пациента и предлагает медсестре сделать жаропонижающий укол, затем выписывает рецепт и предлагает приобрести лекарство в аптеке.

Посетители сидят в очереди, не шумят, ждут своей очереди. Пока пациенты ждут свою очередь, у дверей появляется санитарка, которая моет пол. Она старательно всё моет и просит посетителей не сорить. Логопед следит за тем, чтобы дети не забывали говорить «спасибо и до свидания».

– Больница закрывается. Доктора осмотрели всех пациентов и назначили лечение. Врачи, снимите халаты и расставьте по местам медицинское оборудование. Пациенты, зайдите в аптеку за таблетками.

Диалог в аптеке пациента и фармацевта:

Пациент: «Здравствуйте».

Фармацевт: «Здравствуйте, дайте, пожалуйста, ваш рецепт. Спасибо. Возьмите лекарство».

Пациент: «Спасибо».Лекарство выдали. Аптека закрывается.

Итог.

– Ребята во что мы сегодня с вами играли? Что вам понравилось больше всего в нашей игре?

## Сюжетно-ролевая игра «Магазин»

Коррекционно-развивающие задачи:

1. Приучать детей распределять роли и действовать согласно принятой на себя роли, развивать сюжет.
2. Выполнять соответствующие игровые действия, находить в окружающей обстановке предметы, необходимые для игры, подводить детей к самостоятельному созданию игровых замыслов.
3. Обогащать словарный запас (касса, чеки, кондитерские изделия).
4. Обогащать социально-игровой опыт детей (учить правильному взаимоотношению в игре).
5. Воспитывать уважение к труду взрослых.

Предварительная работа: беседа о работе продавца, рассматривание иллюстраций овощей, фруктов, чтение художественной литературы, различные игровые ситуации, индивидуальная работа.

Оборудование: игрушечная касса, «чеки» из бумаги, «деньги», «ценники», кошельки, корзинки, муляжи овощей, фруктов, кондитерских изделий, игрушек и др.

Игровые роли: продавцы, покупатели, кассир, охранник.

Ход игры:

Введение в игровую ситуацию.

Проблемная ситуация: закончились продукты, где можно взять продукты? В группе нет «Магазина» что будем делать? Какие есть предложения? Какие идеи?

Логопед с помощью побуждающего диалога подводит к идее открыть магазин в группе.

– Какие отделы в магазинах вы знаете? (мясной, хлебный, овощной, хозяйственный, игрушек).

– В мясном отделе можно купить: мясо, колбаса, пельмени, сосиски, шпиг, сардельки, котлеты.

– В молочном отделе можно купить: молоко, кефир, сметану, масло, сливки, сыр, ряженку, снежок, сливочное масло, творог.

– В рыбном отделе можно купить рыбу: копченую, свежемороженую, соленую, рыбные консервы.

– В хлебном отделе можно купить хлебобулочные изделия.

– В отделе овощей и фруктов можно купить овощи и фрукты

– К напиткам относится сок, минеральная вода, лимонад

– К сыпучим продуктам относятся: чай, мука, сахар, соль, макаронные изделия, кофе, кисель, какао.

В бакалейном отделе можно купить не только эти продукты, а также конфеты, печенье, зефир, вафли, шоколад, пряники и т д

Бакалея – это отдел, где продают сыпучие продукты

– А давайте вспомним, как должны себя вести покупатели в магазине? (вспоминают правила поведения в общественных местах)

– Итак, в магазине работают продавцы-менеджеры, которые помогают найти нужный товар, взвешивают, упаковывают; кассиры, которые считают общую стоимость покупки, принимают деньги, карточки, выдают сдачу и чеки; администратор следит за состоянием товара, его сроком годности, раскладывает товар на прилавке, развешивает ценники. Также ни один магазин не обходится без охранников. Они следят за порядком, смотрят, чтобы люди не прятали товар в карманах или не съели его по пути к кассе.

Игровая деятельность детей.

– Ну, что ребята, откроем магазин?

Мозговой штурм

Все вместе решают:

1. Какой магазин будут открывать- обычный или супермаркет.
2. Какие отделы будут в магазине;
3. Придумывают название магазина.

Дети совместно с логопедом оборудуют магазин, распределяют роли: работники магазина, покупатели. Дети играют, какое-то время, затем можно усложнить сюжет.

Дальнейшее развитие сюжета:

Открываются новые отделы: игрушек, бытовой химии, одежды. Завоз большого количества игрушек становится событием для детей. Возникает проблема, что с этим делать, как их разложить. Дети сталкиваются с необходимостью классифицировать игрушки по их качеству или признаку (машины, куклы, животные).

Используемые ролевые диалоги:

Покупатель:

1. «Здравствуйте. Я бы хотел посмотреть...».
2. «Покажите мне, пожалуйста...».
3. «А можно мне посмотреть...».
4. «Я хочу купить...».
5. «А сколько стоит?».
6. «Большое спасибо»;

Продавец:

1. «Пожалуйста, посмотрите...».
2. «Продукты только что поступили в продажу...».
3. «Возьми, пожалуйста, сдачу».
4. «Приходите к нам еще».
5. «Я бы вам посоветовала...».
6. «Сумма вашей покупки...».
7. «Спасибо за покупку...» и т.д.

Охранник:

1. «Здравствуйте, проходите».
2. «Будем рады вас видеть ещё».

## Сюжетно-ролевая игра «Почта»

Коррекционно-развивающие задачи:

1. Продолжать формировать умение детей согласовывать свои действия с действиями партнёров, соблюдать в игре, ролевые взаимодействия и взаимоотношения.

2. Развивать игровой диалог, игровое взаимодействие.

3. Расширять словарный запас, совершенствовать навыки речевого общения.

Предварительная работа: экскурсия на почту, краткая беседа с работниками почты, наблюдения за их трудом, рассматривание и чтение детских книг: Н. Григорьева «Ты опустил письмо», Е. Мара «История одного пакета», А. Шейкина «Вести приходят так», С.Я. Маршака «Почта», беседа по картине «На почте», изготовление совместно с воспитателем игровых атрибутов.

Оборудование: бланки телеграмм, журнал регистрации почтовых отправлений, извещения о посылке, конверты, поздравительные открытки, газеты, журналы, штампики, сумка для почтальона, фуражка почтальона, почтовый ящик.

Игровые роли: почтальон, оператор по приему бандеролей и посылок, начальник почты, шофер, сортировщики, посетители.

Ход игры:

Предварительная беседа.

– Ребята, сегодня мы с вами будем играть в интересную игру. Но сначала послушайте стихотворение:

Шагает с сумкой кожаной и кипюю газет,  
И письма, и открытки, чего тут только нет!  
И в дождь, и в морозы в любую погоду,  
Спешат почтальоны доставить народу:  
Кому-извещенья и телепрограммы,  
Кому-переводы, кому телеграммы.

- Вы догадались, в какую игру мы будем играть? (почта).
- А кто из вас был на почте? Давайте вспомним, что вы там видели (почтовый ящик, витрины с конвертами, марками, открытками и т.д.)
- А знаете ли вы, кто работает на почте? (Начальник, почтальон, операторы почтовой связи, шофёр)
- Кто на почте самый главный? (Начальник почты). Это очень ответственная работа. Ведь очень много писем, газет, посылок, журналов проходит через почтовое отделение каждый день.
- Чем он занимается? (организует работу почты; принимает людей на работу; объясняет должностные обязанности работникам; выдает задание шофёру; звонит и заказывает свежие газеты, журналы, новые открытки; следит за порядком).
- Что нужно для работы начальнику почты? (Стол, журнал для записей, ручка). Кто ещё работает на почте?
- Почтальон. Работа почтальона интересная и очень ответственная. Ведь надо внимательно проследить, чтобы все письма, газеты, извещения для почтальона дошли по нужному адресу.
- А чем занимается почтальон? (Почтальон приходит на работу рано утром, принимает письма и газеты, складывает их в сумки и разносит по адресам).
- Что нужно для работы почтальону? (сумка, фуражка, газеты, письма)
- Ещё кто работает на почте? (операторы почтовой связи).
- Чем они занимаются? (1.Продают конверты, марки, журналы, газеты, открытки, ящики для посылок. 2. Отправляют и выдают посылки. 3. У них же можно и оформить подписку на журналы и газеты, и тогда почтальон будет приносить их прямо домой. Для этого надо заполнить специальный бланк, где указывается адрес. 4.Отдают почтальону письма и газеты для отправки)



– Что нужно для работы оператору почты? (компьютер, телефон, газеты, журналы, конверты, марки...).

– Кто развозит почту на дальние расстояния? (шофер).

– Что входит в его обязанности? (грузит прессу, посылки, письма и увозит на главный Почтамп; привозит свежие газеты и журналы).

– А кто мне скажет, зачем люди приходят на почту? (Отправить письмо, посылку, оформить подписку на газеты, журналы, купить конверт или ящик для посылки).

– Ребята, а давайте подумаем, когда мы приходим на почту, чтобы отправить письмо, то что мы должны сначала сделать? (Встать в очередь, поздороваться с оператором, сказать – зачем вы пришли на почту. Оплатить посылку. Сказать спасибо и до свидания).

– Что нам необходимо иметь, чтобы купить почтовый конверт или марку? (деньги).

– Чтобы письмо не потерялось что нужно написать на конверте? (правильный адрес). А что же дальше делать с письмом? (опустить в почтовый ящик).

– А что нам нужно сделать, если нам надо отправить посылку? (надо вначале заполнить извещение, в котором также, как и на конверте необходимо указать адрес того, кому мы отправляем посылку и свой домашний адрес. Потом надо обратиться к оператору почты, который взвесит посылку, запечатает. И обязательно поставит на неё печать почтового отделения. За отправку посылки нужно заплатить деньги).

– Прежде чем начать нашу игру, надо распределить роли. Кто из вас хочет быть начальником почты? Почтальоном? А оператором в посылочном отделе? А кто будет заниматься продажей конвертов, марок, оформлением подписки на журналы? Клиенты? Кто будет дома ждать письма и газеты от почтальона?

Выбор ролей.

Начальнику почты мы дадим галстук и козырек; почтальону мы дадим большую сумку и кепку с надписью «Почта»; шофёру – фуражку и руль; клиентам – сумочки с деньгами.

– Почтовое отделение открывается.

(Начальник одевает козырек, галстук, занимает свое рабочее место)

Начальник (принимает на работу почтальона, оператора посылочного отдела, оператора по продажам газет и журналов, шофера). Здоровается. Спрашивает: «Как вас зовут? Кем бы вы хотели работать?». Рассказывает об обязанностях, и приглашает занять рабочее место.

Ребёнок-почтальон принимает письма, журналы, газеты у оператора; ставит печать на письма. После этого укладывает все в почтовую сумку и отправляется разносить по адресам. (ребятам, которые в это время находятся «дома»). Оператор почты продаёт конверты, марки, газеты, журналы. В посылочном отделе оператор оформляет и упаковывает посылки, а также выдаёт посылки и бандероли посетителям по извещению. Шофер – принимает посылки и прессу для развоза на вокзал, а с поезда забирает свежие газеты и журналы. Клиенты почты покупают конверты, наклеивают на них марки и укладывают в конверты письма. Затем опускают письма в почтовый ящик; отправляют, и получают посылки.

Речевые обороты: «Здравствуйте! Что бы вы хотели отправить?», «Какой журнал (газету) вы хотите купить?», «У нас есть интересный журнал (газета)», «Мы получили много поздравительных открыток», «На ваше письмо нужно наклеить марку», «Я хотел бы отправить в другой город письмо», «Я хочу поздравить друга с днём рождения. Какую открытку вы можете мне предложить?».

Игра продолжается до последнего посетителя.

Подведение итогов игры.

– Что больше всего вам понравилось в игре «Почта»? Понравились ли вам наш почтальон? Понравилось ли самому ребёнку быть в роли

почтальона? Понравилось вам получать письма и посылки? (да или нет, почему). Вежливы ли были операторы?

– Согласитесь, приятно получать письма от друзей, посылки, интересные журналы. Почта очень нужна и важна.

## Сюжетно-ролевая игра «Семья»

Коррекционно-развивающие задачи:

1. Формировать у детей умение ориентироваться на ребенка-партнера.
2. Продолжать обучение уметь распределять роли, самостоятельно развивать сюжет игры.
3. Расширять словарный запас, развивать диалогическую речь детей.
4. Способствовать установлению дружеских взаимоотношений между играющими.

Предварительная работа: рассматривание картинок о семье, чтение стихов о маме, колыбельных песенок, беседа о маме, настольная игра «Семья», беседы о профессиях людей, дидактическая игра «Кто, где работает?», изготовление атрибутов для игры, беседы о культуре поведения в общественных местах.

Оборудование: мебель, посуда, атрибуты для оборудования «детского сада», «парикмахерской», «автомастерской», «больницы», «дома», игрушечные машинки, кукла-младенец, сумки, игрушечная коляска, различные предметы-заместители; мольберт с фотографиями детей семей.

Игровые роли: мама, папа, бабушка, дети, кукла-младенец, воспитатель, продавец, детский врач.

Ход игры:

Предварительная беседа.

– Сегодня мы поиграем в игру «Семья». Недаром говорится в народе: «Вся семья вместе и душа на месте».

– Как вы думаете, что такое семья? Кто есть в семье?

– Какие обязанности у папы? Какие обязанности у мамы? Что делает их ребенок?

– Расскажите о своей семье: Сколько человек в ней живёт? Кто чем занимается? Что вы любите делать вместе? (ответы детей по желанию).

– А вы хотите поиграть всемью?

– Чтобы игра у нас получилась интересной нужно решить сколько членов семьи в ней будет. Что будут делать члены семьи. Кто какие роли будет играть.

Распределение ролей.

1. Кто будет играть роль мамы?

Где будет работать мама? (в парикмахерской).

Что будет делать на работе?

2. Кто будет играть роль папы?

Где будет работать папа? (в автосервисе).

Что будет делать на работе? (ремонтить машины).

3. Кто будет детьми?

Что будут делать дети? (ходить в детский сад).

4. А я буду бабушкой, буду помогать всем вам и нянчить маленькую Сонечку.

– Вот теперь – это наша большая семья. А ещё для игры нам нужны: продавец, врач, воспитатель.

5. Кто хочет быть врачом?

6. Кто будет продавцом.

7. Кто будет воспитателем?

– Где будет жить семья? Где будет автосалон? Где будет парикмахерская, детский сад, детская поликлиника? (дети выбирают сами).

– Теперь, когда мы всё решили, можно начинать игру (члены семьи идут домой и изображают как они спят).

Логопед в роли бабушки начинает игру.

Разыгрываются сюжеты: «Утро в семье», «Парикмахерская», «Детский сад», «Автосервис», «У нас в семье – младенец», «Детская поликлиника», «Вечер в семье – День рождения бабушки».

Обыгрываются роли:

Папа – собирается на работу, отвозить детей в детский сад, едет на работу, ремонтирует машины, забирает детей из детского сада, едет за

женойв парикмахерскую и все едут за тортом в магазин, везёт домой, помогает по дому, играет с детьми, укладывает их спать.

Мама – Собирается на работу, на работе общается с клиентами, выполняет свою работу, убирает рабочее место, возвращается домой, поздравляет бабушку с днём рождения, помогает накрыть на стол и убрать после ужина.

Бабушка – Руководит всем процессом игры: Будет дочку и отправляет её на работу в парикмахерскую, будет папу и внуков, собирает и провожает их в детский сад, убирает в доме, кормит маленькую внучку, идёт с ней в поликлинику на прививку, возвращается домой, укладывает Сонечку спать и готовит праздничный ужин; встречает с работы папу. маму, внуков из детского сада, спрашивает, как провели рабочий день, приглашает всех за праздничный стол.

Дети – дошкольники – Встают и идут в детский сад; в детском садузанимаются, гуляют, играют; возвращаются из детского сада, поздравляют бабушку с днём рождения, ужинают, ложатся спать.

Итог.

Игр закончена. Понравилось вам играть? В какую игру мы играли? Какие роли вы выполняли в игре?

– Как хорошо, когда семья большая и дружная. Молодцы ребята, у нас получилась интересная игра. Спасибо всем!

## Сюжетно-ролевая игра «Поездка на автобусе»

Коррекционно-развивающие задачи:

1. Учить диалогическому взаимодействию в сюжете, выполнять постепенно усложняющиеся правила: действовать по сигналу воспитателя (остановка, пассажирам выходить), двери закрываются, автобус уезжает.
2. Развивать речь детей, обогащать словарный запас.
3. Воспитывать желание играть со сверстниками, дружеские взаимоотношения в игре, навыки культурного общения в транспорте.

Предварительная работа: наблюдение за работой транспорта на улице, рисование «Автобус» беседы с детьми: «Правила дорожного движения», «Правила поведения в общественном транспорте», поездка детей на настоящем автобусе вместе с родителями в свободное от детского сада время

Оборудование: руль, шапка шофера, стулья, расставленные попарно, как в автобусе, билеты, касса, аптечка, огнетушитель, головные уборы для пассажиров и водителя, сумка кондуктора, атрибуты для мамы с ребенком и бабушки с дедушкой, деньги, кошельки.

Игровые роли: водитель автобуса, пассажиры, кондуктор, мама/отец с ребенком, бабушка/дедушка.

Ход игры:

- Ребята, а вы любите путешествовать? Чтобы нам всем отправится в путешествие, нам нужно выбрать транспорт. На чем нам было бы удобней всего поехать? (на автобусе).
- Хорошо, давайте мы отправимся с вами на автобусе. А кто работает на автобусе? (шофёр).
- А что делает шофер? (управляет автобусом).
- Ребята, а вы знаете, что в автобусе работает ещё кондуктор?
- Как вы думаете, что делает кондуктор? (продает билеты).
- Правильно, а ещё он объявляет остановки, следит за порядком в автобусе.

– Как называют людей, которые едут в автобусе? (пассажирами).

– Ребята, какие правила поведения должны соблюдать пассажиры? (спокойно стоять на остановке. Во время посадки, пропускать вперед женщин с маленькими детьми, пожилых людей, уступать им место, культурно вести себя в автобусе, держаться за поручни).

– А что нельзя делать в автобусе? (кричать, шуметь, баловаться, отвлекать водителя).

– Ну а теперь смело можно отправляться в путешествие на нашем необычном автобусе. Что нам нужно для игры? (построить автобус).

– Давайте автобус построим из стульчиков (дети строят из стульчиков автобус).

– Но чтобы он поехал, нужен шофер. Кто у нас будет шофер? (выбранный ребенок одевает фуражку, берет руль).

– Садись шофер за руль повезешь ребятшек. Не забыли? В автобусе ещё работает кондуктор, кто им будет? Остальные ребята будут пассажирами.

– Проходите в автобус, садитесь на свои места, скажите пожалуйста, что должно быть у каждого пассажира? (билеты).

Кондуктор: Я билеты раздаю, в путь дорогу всех зову. Товарищ шофёр, заводи мотор, поехали быстрее.

Пассажиры рассаживаются. Далее обыгрывается ситуация билечивания. Кондуктор предлагает ребятам приобрести билеты, а пассажиры расплачиваются предметами заместителями или воображаемыми монетками. После чего автобус отправляется в дорогу. Дальнейшее руководство этой игрой должно быть направлено на её усложнение. По пути автобус делает остановки, у пассажиров появляется цель поездки, которая определяет собой их поступки (в зависимости от цели поездки они или собирают в лесу грибы, ягоды, рвут цветы или загорают и купаются в реке, или идут на работу, или заходят в магазин сделать покупки и т.д.).



– Молодцы. Вот и подошло концу наше путешествие. Я думаю вам было интересно прокатиться на автобусе.