



МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ 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 диалогической речи слабовидящих детей
старшего дошкольного возраста посредством сюжетно-
ролевой игры**

Выпускная квалификационная работа
по направлению 44.04.03. Специальное (дефектологическое) образование

Направленность программы магистратуры
«Психолого-педагогическое сопровождение лиц с ограниченными возможностями
здоровья»

Выполнила:
Студентка группы ЗФ-306-188 -2-1
Пентюхова Алиса Викторовна

Научный руководитель:
к.п.н., доцент кафедры СПиПМ
Осипова Лариса Борисовна

Проверка на объем заимствований:
22,25 % авторского текста

Работа допущена к защите

рекомендована/не рекомендована

«28» 06 2017 г.

зав. кафедрой Фрутинский
(название кафедры)

ФИО

Челябинск
2017 год

Оглавление

Введение.....	3
ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ СЛАБОВИДЯЩИХ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	6
1.1 Устная диалогическая речь как вид вербальной коммуникации	6
1.2 Становление диалогической речи в онтогенезе.....	13
1.3 Характеристика диалогической речи слабовидящих детей старшего дошкольного возраста.....	18
ВЫВОДЫ ПО I ГЛАВЕ.....	27
ГЛАВА II. РОЛЬ СЮЖЕТНО-РОЛЕВОЙ ИГРЫ В РАЗВИТИИ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ СЛАБОВИДЯЩИХ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	28
2.1 Понятие сюжетно-ролевой игры в психолого-педагогической литературе	28
2.2 Современное состояние проблемы развития диалогической речи слабовидящих детей старшего дошкольного возраста средствами сюжетно-ролевой игры.....	33
ВЫВОД ПО II ГЛАВЕ	37
ГЛАВА III. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ СЛАБОВИДЯЩИХ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	39
3.1 Организация эксперимента и методика изучения особенностей диалогической речи слабовидящих детей старшего дошкольного возраста ..	39
3.2 Состояние диалогической речи детей старшего дошкольного возраста ..	44
3.3 Развитие диалогической речи слабовидящих детей старшего дошкольного возраста посредством сюжетно-ролевой игры в процессе психолого-педагогического сопровождения	56
3.4 Результаты экспериментальной работы	64
ВЫВОДЫ ПО III ГЛАВЕ	75
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	76
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....	79
Приложение	85

Введение

В настоящее время проблема развития диалогической речи ребенка является приоритетной в коррекционной педагогике.

Тифлопедагоги и тифлопсихологи работающие с детьми с нарушениями зрения, указывают, что одна из причин отчуждения человека с нарушенным зрением в обществе - это трудность в построении диалога, особенно в смешанных коллективах (В. З. Денискина, П. М. Залюбовский, А. Г. Литвак, В. А. Феокистова, В. З. Кантор, Г. В. Никулина, Л. И. Солнцева, и др.) [11; 28; 45; 32; 42].

А. Г. Литвак, В. А. Феокистова установили, что многие дети с нарушениями зрения слабо владеют такими основными средствами коммуникации, как вербальные и невербальные средства общения, которые по данным Лисиной М. И. являются доступными нормально видящим детям уже к пятилетнему возрасту.

Опираясь на идею ведущего вида деятельности, а также рассматривая игру в качестве ведущей деятельности на дошкольном этапе онтогенеза, можно говорить о широких коррекционных возможностях сюжетно – ролевой игры.

Игровая деятельность рассматривается как средство развития и коррекции диалогической речи дошкольников со зрительной патологией [20; 21; 59]

Однако у дошкольников с нарушением зрения не происходит спонтанного возникновения сюжетно-ролевой игры. Многие исследователи отмечают, что дети с нарушением зрения чаще не способны организовать совместной игры, играют рядом, но не вместе [11; 12; 51].

Анализ психолого-педагогической литературы позволил определить проблему нашего исследования. С одной стороны, отмечается важная роль сюжетно-ролевой игры в развитии диалогической речи слабовидящих дошкольников старшего возраста, а с другой стороны существует потребность в методическом обосновании и составлении практических рекомендаций по развитию диалогической речи слабовидящих детей старшего дошкольного возраста средствами сюжетно-ролевой игры.

Вместе с тем в практике специальных (коррекционных) образовательных учреждений существует потребность в практических рекомендациях по развитию

диалогической речи у детей с нарушениями зрения средствами сюжетно–ролевой игры.

Игровая деятельность у дошкольников с нарушениями зрения имеет свои особенности: дети малоактивны при вступлении в контакт, не могут организовать совместную деятельность. Возникают трудности в распределении и выполнении ролей, развертывании сюжета, поддержании продолжительной игры.

Из вышесказанного мы определили тему исследования: «Развитие диалогической речи слабовидящих детей старшего дошкольного возраста посредством сюжетно–ролевой игры».

Объект исследования: процесс развития диалогической речи слабовидящих детей старшего дошкольного возраста.

Предмет исследования: особенности развития диалогической речи слабовидящих детей старшего дошкольного возраста посредством сюжетно–ролевой игры в процессе психолого-педагогического сопровождения.

Цель исследования: теоретически обосновать, разработать и экспериментально проверить эффективность использования сюжетно-ролевой игры как средства развития диалогической речи слабовидящих детей старшего дошкольного возраста в процессе психолого-педагогического сопровождения.

Задачи исследования:

1. Провести теоретический обзор литературы по проблеме развития диалогической речи слабовидящих детей старшего дошкольного возраста.
2. Изучить особенности диалогической речи слабовидящих детей старшего дошкольного возраста.
3. Разработать содержание сюжетно-ролевых игр, направленных на развитие диалогической речи слабовидящих детей старшего дошкольного возраста, и показать специфику их реализации в процессе психолого-педагогического сопровождения.
4. Экспериментально проверить эффективность разработанных мероприятий.

В качестве гипотезы исследования выступило предложение о том, что сюжетно-ролевая игра будет эффективным средством для развития диалогической речи слабовидящих детей старшего дошкольного возраста при следующих

условиях: организация пропедевтической работы, соблюдение этапности и создание игровых ситуаций направленных на организацию диалогического общения.

Экспериментальная база исследования - муниципальное автономное дошкольное образовательное учреждение детский сад № 440 г. Челябинска. В исследовании приняло участие 8 детей в возрасте 5–6 лет с нарушениями зрения.

Научная значимость исследования состоит в обогащении научных представлений об особенностях диалогической речи слабовидящих детей старшего дошкольного возраста; теоретическом обосновании и разработке плана работы по развитию диалогической речи слабовидящих детей старшего дошкольного возраста посредством сюжетно-ролевой игры.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что материалы диссертации обогащают представления специалистов в области коррекционной педагогики об организации, содержании, этапности коррекционной работы по развитию диалогической речи слабовидящих детей старшего дошкольного возраста, о методах, средствах и приемах развития диалогической речи у детей данной категории средствами сюжетно-ролевой игры, что позволяет наиболее эффективно организовать индивидуальную и дифференциальную коррекционную помощь детям.

Практическая значимость исследования заключается в том, что в работе представлены направления, формы коррекционной работы по развитию диалогической речи слабовидящих детей старшего дошкольного возраста посредством сюжетно-ролевой игры, содержание и специфика коррекционной работы. Разработанный план по развитию диалогической речи слабовидящих дошкольников старшего дошкольного возраста посредством сюжетно-ролевой игры, апробирован и может быть использован учителями-дефектологами, воспитателями коррекционных групп, педагогами работающими в системе специального (коррекционного) образования и родителями воспитывающими слабовидящих детей.

Работа содержит введение, три главы с выводами, заключение, список литературы и приложение.

ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ СЛАБОВИДЯЩИХ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

1.1 Устная диалогическая речь как вид вербальной коммуникации

На современном этапе развития системы специального образования на первый план выходят вопросы социализации ребенка дошкольного возраста. При этом ученые акцентируют внимание на необходимости развития у ребенка умения осуществлять процесс информационного взаимодействия с взрослыми и сверстниками. Чаще всего, данный процесс называют коммуникацией.

Вопросы коммуникации широко освещены в психоло-педагогических исследованиях. По мнению И. П. Яковлева, под коммуникацией как наукой следует понимать научную дисциплину о месте и роли коммуникации в обществе, её развитии и структуре [68].

В ходе анализа педагогической литературы, было отмечено, что термин «коммуникация» имеет достаточно много определений, например, А. П. Панфилова определяет коммуникацию как специфический обмен информацией, процесс передачи эмоционального и интеллектуального содержания [40].

С. Л. Рубинштейн рассматривает коммуникацию как сложный многоплановый процесс установления и развития контактов между людьми, порождаемый потребностями в совместной деятельности и включающий в себя обмен информацией, выработку единой стратегии взаимодействия, восприятие и понимание другого человека [48].

М. Ю. Коваленко предлагает следующее описание процесса коммуникации. Он утверждает, что «коммуникация как процесс представляет

собой обмен смысловой информацией между людьми, при котором сообщение или сигнал в виде скомпонованных определенным образом знаков или символов передается целенаправленно, принимается в соответствии с определенными правилами, независимо от того, приводит ли этот процесс к ожидаемому результату» [24].

Разные науки по-разному подходят к определению понятия коммуникации.

Так, в лингвистике термин "коммуникация" понимается как обмен мыслями и информацией в форме речевых или письменных сигналов. В свою очередь термин "общение" обозначает процесс обмена мыслями, информацией и эмоциональными переживаниями между людьми [7].

Г. М. Андреева, к примеру, определяет коммуникацию как одну из трех сторон процесса общения. Само общение Г. М. Андреева характеризует через три взаимосвязанные стороны:

- как коммуникацию, или процесс передачи информации;
- как интеракцию, или взаимодействие субъектов, общение друг с другом;
- как перцепцию, или общение как восприятие [4].

В психологической и социологической науках общение и коммуникация рассматриваются как пересекающиеся, но не синонимичные понятия. Термин "коммуникация", появившийся в научной литературе в начале XX в., используется для обозначения средств связи любых объектов материального и духовного мира, процесса передачи информации от человека к человеку (обмен представлениями, идеями, установками, настроениями, чувствами и т.п. в человеческом общении), а также передачи и обмена информацией в обществе с целью воздействия на социальные процессы. Общение рассматривается как межличностное взаимодействие людей при обмене информацией познавательного (когнитивного) или аффективно оценочного характера [51].

Зачастую общение и коммуникация рассматриваются как синонимы, но данные понятия имеют и определенные различия. За общением в основном закрепляются характеристики межличностного взаимодействия, а за коммуникацией – дополнительное и более широкое значение – информационный обмен в обществе. На этом основании общение представляет собой социально обусловленный процесс обмена мыслями и чувствами между людьми в различных сферах их познавательной, трудовой и творческой деятельности, реализуемый при помощи преимущественно вербальных средств коммуникации.

Тем не менее, понятия "общение" и "коммуникация" можно рассматривать как взаимосвязанные и взаимообусловленные. Без общения на разном уровне невозможна коммуникация, равно как и коммуникацию можно воспринимать как продолжение диалога, протекающего в разных сферах. Коммуникация охватывает самые различные сферы, включая образование, общественно-политическую деятельность, управление, консультирование (в том числе медицинское), социальную работу, журналистику, международные отношения.

Общение между людьми может осуществляться с помощью вербальных и невербальных коммуникаций. Невербальные коммуникации осуществляются посредством языка телодвижений. Язык телодвижений – это основной компонент невербальных коммуникаций, оказывающих воздействие на другого человека. К нему можно отнести одежду, осанку, жесты, мимику, собственно телодвижения, фигуру человека, позу, выражение лица, контакт глазами, размер зрачков, расстояние между говорящими.

Вербальная коммуникация представляет собой общение людей, понимаемое в широком смысле слова не только как разговор, беседа, а как любое взаимодействие с целью обмена информацией (чтение, письмо и т. д.).

Главной целью речевой коммуникации, согласно О.Я. Гойхману, является обмен информацией различного рода.

К основным задачам речевой коммуникации можно отнести:

- эффективное получение информации, которое зависит от уровня владения навыками чтения и слушания;
- достижение поставленной цели путем убеждения собеседника и побуждения его к действию; для этого необходимо знание основных риторических приемов;
- получение дополнительной информации о собеседнике, т. е. знание объективных закономерностей функционирования языка в обществе, умение различать оттенки интонации и голоса собеседника, умение интерпретировать содержание его высказываний и понять возможный подтекст высказывания;
- позитивная самопрезентация, под которой понимают способность произвести хорошее впечатление на собеседника, предполагает владение основами культуры речи [14].

В ходе общения, ребенок, реализует свою потребность в общении и демонстрирует имеющиеся у него коммуникативные способности и коммуникативные навыки.

А. А. Кидрон под коммуникативными способностями понимал «общую способность, связанную с многообразными подструктурами личности и проявляющуюся в навыках субъекта общения вступать в социальные контакты, регулировать повторяющиеся ситуации взаимодействия, а также достигать в межличностных отношениях преследуемые коммуникативные цели» [23].

Коммуникативные навыки представляют собой способность человека взаимодействовать с другими людьми, адекватно интерпретируя получаемую информацию, а также правильно ее передавая.

Анализ литературы позволил выделить коммуникативные умения:

1. Собственно речевые умения:

— вступать в общение (уметь и знать, когда и как можно начать разговор со знакомым и незнакомым человеком, занятым, разговаривающим с другими);

— поддерживать и завершать общение (учитывать условия и ситуацию общения; слушать и слышать собеседника; проявлять инициативу в общении, переспрашивать; доказывать свою точку зрения; выражать отношение к предмету разговора — сравнивать, излагать свое мнение, приводить примеры, оценивать, соглашаться или возражать, спрашивать, отвечать; высказываться логично, связно;

— говорить выразительно в нормальном темпе, пользоваться интонацией диалога.

2. Умения речевого этикета: обращение, знакомство, приветствие, привлечение внимания, приглашение, просьба, согласие и отказ, извинение, жалоба, сочувствие, неодобрение, поздравление, благодарность, прощание и др.

3. Умение общаться в паре, группе из 3 — 5 человек, в коллективе.

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

5. Неречевые (невербальные) умения — уместное использование мимики, жестов.

Анализ психолого-педагогической литературы позволил сделать вывод о том, что в широком смысле коммуникация — это обмен информацией между индивидами через посредство общей системы символов [15].

В процессе коммуникации происходит обмен сообщениями, т.е. осуществляется передача информации от одного участника к другому. Из всех видов знакового (символьного) поведения в человеческом сообществе важнейшими являются использование языка (вербальная коммуникация) и сопровождающее его несловесное поведение (невербальная коммуникация).

В совокупности они образуют знаковую коммуникацию, или коммуникацию в узком смысле.

В зависимости от количества активных участников акта коммуникации речь может быть представлена в форме монолога (то есть развернутого высказывания одного лица) или диалога (разговора двух или нескольких лиц).

Под диалогом, в самом широком контексте понимается одна из форм коммуникации, которая характеризуется не только информативной функцией, но и фатической, т.е. общением ради самого процесса общения. Сам термин «фатическая функция» впервые был употреблен Б.К. Малиновским для обозначения контактно-ритуальных речевых формул, т.е. речевых единиц, способствующих установлению контакта.

Именно поэтому, теория речевой деятельности рассматривает диалог как форму социально-речевого общения, как основу сотрудничества и взаимопонимания между людьми в процессе совместной деятельности [70].

Остановимся на характеристике устной диалогической речи.

Анализ психолого-педагогической литературы позволил установить, что устная диалогическая речь отличается от монологической речи тем, что она может и не исходить из готового внутреннего мотива, замысла или мысли, поскольку в устной диалогической речи процесс высказывания разделен между двумя людьми — спрашивающим и отвечающим. Во время диалога мотив, побуждающий к высказыванию, заключен не во внутреннем замысле самого субъекта, а в вопросе спрашивающего, в то время как ответ на этот вопрос исходит из заданного собеседником вопроса [34].

В психологическом плане диалогическая речь всегда обладает рядом характеристик [47]:

- мотивированность;
- обращенность;
- эмоциональность;
- ситуативность;

– реактивность.

По коммуникативной цели в диалоге общепринято выделять разные виды высказываний:

– повествовательные высказывания, которые состоят в сообщении (положительном или отрицательном) о каком-либо факте действительности, явлении, событии;

– вопросительные высказывания, которые имеют целью побудить собеседника высказать мысль, интересующую говорящего;

– побудительные высказывания, которые выражают волеизъявление говорящего: приказ, просьба, мольба, угроза, совет, предложение, предостережение; согласие, разрешение, отказ; призыв, приглашение к совместному действию; желание.

Коммуникативные цели обусловили появление следующих функциональных типов диалогов [46]:

- диалог-запрос информации: умение ставить и задавать вопрос; умение правильно интонировать высказывание; умение уместно использовать разнообразие реплики – стимулы; умение правильно употреблять паузы в речи; умение запросить дополнительную информацию;

- диалог-сообщение информации: умение построить информативно значимый текст; умение логически мыслить и правильно реализовывать свой замысел на произносительном уровне; умение привлечь и удержать внимание, правильно обратиться к собеседнику;

- диалог-побуждение: умение правильно сформулировать и соответствующим тоном произнести просьбу, приказ; умение уместно употреблять побудительные предложения в реплике – стимуле; умение уточнить задание;

- диалог-расспрос: умение самоопределяться по поводу получаемой информации; умение формулировать проблемные вопросы, поддерживающие диалог; умение построить коммуникативно-

целесообразную стратегию и тактику речевого поведения. Все четыре функциональных типа диалога в совокупности требуют проявления общих коммуникативных умений, связанных с анализом и оценкой личных учебно-речевых ситуаций, а также умения пользоваться как вербальными так и невербальными средствами общения.

Таким образом, диалогическая речь представляет собой форму речи, при которой происходит непосредственный обмен высказываниями между собеседниками. Характерные черты формирования диалогической речи дошкольников раскрыты в исследованиях Р. Е. Левиной, М. И. Лисиной, Н. С. Жуковой, Е. М. Мастюковой и других [28; 31; 18; 36]. Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова подчёркивают, что на протяжении всего дошкольного возраста происходит становление диалогической речи у детей, формируется умение спрашивать, объяснять, возражать, умение слушать собеседника, задавать вопросы и отвечать в зависимости от ситуации общения [27; 50].

1.2 Становление диалогической речи в онтогенезе

Исследование онтогенеза диалогической речи представляют одно из главных направлений в изучении особенностей речевой деятельности.

Формирование речи в онтогенезе изучали многие исследователи — психологи, лингвисты, педагоги, дефектологи, физиологи, в рамках этих изучений речевая деятельность представлена с разных позиций.

Исследования в доречевой и раннеречевой периоды составляют важную информацию об онтогенезе диалогической речи. Становление диалога у детей психологи рассматривают параллельно с развитием у них общения, в том числе и речевого. Этап довербального общения охватывает 1-ый год жизни детей. Потому как появляется общение можно отчетливо

увидеть специфические черты коммуникативной деятельности. Крик является первой интонацией, значимой по своему коммуникативному содержанию, которая в дальнейшем оформляется как сигнал недовольства.

Н. Л. Фигурин, М.П. Денисова отмечают, что в первые 2 недели при появлении взрослого у младенца не вызывает изменения поведения. В процессе длительного, ласкового разговора и поглаживания со стороны взрослого, младенец начинает сосредотачиваться: он замирает и напрягается. С 3-й недели дети пристально вглядываются во взрослого, а позднее начинают следить за ним, рассматривают лицо. В начале 4-й недели жизни у ребенка наблюдается улыбка в ответ на улыбку. На 2-м месяце жизни при появлении взрослого в поведении младенца наблюдается короткое гукание, певучее гуление и возбужденные вскрики. В период гуления первыми аспектами коммуникации являются эмоциональный и фактический [63].

В работах исследователей (М. И. Лисина, С. Ю. Мещерякова) отмечено, что в первые месяцы жизни происходит постепенное оформление потребности в общении и рассматриваются в четырех критериях: интерес ребенка ко взрослому; эмоциональные проявления ребенка в адрес взрослого; инициативные действия ребенка, направленные на то, чтобы привлечь интерес взрослого; чувствительность ребенка к отношению взрослого, в которой обнаруживается восприятие детьми той оценки, что дает им взрослый, и их самооценки [31; 1].

Проблема формирования связной диалогической речи детей дошкольного возраста остается одной из актуальных, так как речь является орудием мышления, средством общения и социализации. А.В. Запорожец, М. И. Лисина указывают, что общение возникает ранее других психических процессов и присутствует во всех видах деятельности [21; 31].

Процесс становления первичной коммуникативной потребности протекает стремительно и занимает около 2 месяцев. В исследованиях Н. И. Лепской, развитие форм коммуникации проходит поэтапно [30]:

- от рождения до 2,6 месяцев;

- от 2–2,6 до 5–6 месяцев;
- от 5–6 до 10–11 месяцев;
- от 8–9 до 12–14 месяцев.

Первый этап представлен в виде монолога матери и характеризуется эмоциональным характером. Единственная реакция ребенка в этот период — вокализации крика, обусловленная двумя биологическими потребностями: пищевой и оборонительной. Это всего лишь предпосылки для коммуникации.

На втором этапе формы общения матери с маленьким ребенком — это ее «обращенный» монолог. Монолог обладает положительным эмоциональным воздействием — ребенок успокаивается. Монолог выступает в виде звуко-жестово-мимической структуры. Главным является мимика, особенно улыбка — сильный стимул для ответной реакции ребенка. Таким образом, форма общения приближается к диалогу.

На третьем этапе мать и ребенок попеременно, а иногда одновременно выражают свое эмоциональное состояние. Эту форму коммуникативной деятельности ребенка называют «лепетными» монологами, поскольку осуществляются невербальными звуковыми средствами и не передают какую-либо информацию, а выражают увлеченность чем-либо, игровую активность ребенка [12].

Четвертый этап вокализации, жесты, мимика и матери, и ребенка приобретают коммуникативную значимость. А. Р. Лурия, Р. В. Тонкова-Ямпольская, А. М. Шахнарович утверждали, что ребенок реагирует на движение тона голоса значительно раньше, чем на другие языковые аспекты высказывания. Ребенок теперь отвечает на реплики взрослых адекватными предметными действиями [34; 59; 66].

Все эти исследования позволяют глубже понять, как развивается диалогическая речь в онтогенезе.

Следующим этапом становления диалогической речи является появление у детей речевых средств в конце 1-го, в начале 2-го года жизни,

которое возникает на базе довербального периода, когда экспрессивно-мимические и предметно-действенные средства достигли высокого развития и значительной сложности [10; 29; 31; 13].

О. С. Ушаковой было отмечено, что первые предпосылки к формированию диалогической речи появляются, когда ребенок словом-предложением выражает повеление к действию, сообщает информацию о предмете или запрашивает ее о скрытых свойствах этого предмета или явления, субъекте и обращается к взрослому, призывая к общению. Таким образом, к двум годам формируется совместная речевая деятельность ребенка и взрослого.

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

К трем годам дети усваивают служебные слова (вводные слова, предлоги, союзы, частицы). Бессоюзные предложения заменяют союзными. Овладение грамматическим строем речи в этом возрасте дает перспективы для дальнейшего развития диалогических и монологических устных высказываний.

Примерно к трем годам жизни у ребенка складываются содержательные «субъект-субъектные» связи со сверстниками, значение которых затем все более возрастает. И хотя богатство отношений ребенка со сверстниками самым тесным образом зависит от развитости общения со взрослым, «субъект-субъектные» связи со сверстниками вносят свой, специфический вклад в развитие речевого мышления ребенка. Общаясь с детьми, ребенок часто «проигрывает», воспроизводит те диалоги со взрослыми, которые привели его к открытию каких-то новых явлений, способов действий или отношений. Такие диалоги способствуют усвоению новых знаний, их глубокому пониманию, а также ведут к развитию умения объяснять и обосновывать свои решения.

В дошкольный период детства не только инициатива речевых диалогов прочно переходит к ребенку, но и появляется новая форма диалога, где и вопрос и ответ принадлежат ребенку, так появляется внутренний диалог. Возникновение внутреннего диалога у ребенка самым тесным образом связано с его общением со взрослыми и сверстниками. Внешний диалог ребенка со взрослым часто превращается во внутренний. Важнейшими функциями таких диалогов является, восполнение пробелов в знаниях, согласование их, понимание, преодоление обнаруженных противоречий, поэтому они не просто связаны с мышлением, а входят в мыслительный процесс, образуют его речевую форму [61].

Опираясь на данные современной педагогики по вопросам становления диалогической речи в онтогенезе, а также на результаты, полученные в ходе обобщения и анализа существующего опыта, мы отметили некоторые особенности становления диалогической речи по каждой возрастной группе.

В раннем возрасте у детей развивается понимание речи окружающих и использование активной речи как средства общения. Дети учатся выражать просьбы и желания словом, отвечать на некоторые вопросы взрослых (Кто это? Что делает? Какой? Какая?). Развивается инициативная речь ребенка, формируется умение задавать вопросы.

В младшем дошкольном возрасте дети учатся легко и свободно вступать в общение со взрослыми и детьми, выражать свои просьбы словами, понятно отвечать на вопросы взрослых, подсказывать ребенку поводы для разговоров с другими детьми.

В среднем дошкольном возрасте дети охотно вступают в общение со взрослыми и сверстниками, отвечают на вопросы и задают их по поводу предметов, их качеств, действий с ними, взаимоотношений с окружающими, рассказывают о своих наблюдениях, переживаниях.

К 5-6 годам дети более точно отвечают на вопросы, появляется умение отвечать на один и тот же вопрос по-разному, кратко и распространено. Дети участвуют в общей беседе, внимательно слушают собеседника, не перебивают его. В старшем дошкольном возрасте ребенок учится формулировать и задавать вопросы, в соответствии с услышанным, строить ответ, дополнять, исправлять собеседника, сопоставлять свою точку зрения с точкой зрения других людей [43].

В итоге рассмотрения данного вопроса можно сказать, что развитие диалогической речи в онтогенезе — это сложный многоступенчатый процесс. Последовательное и правильное формирование этого процесса обеспечивается в ходе общения. Нарушения или искажения основных этапов этого процесса могут привести к недоразвитию диалогической речи у детей дошкольного возраста.

1.3 Характеристика диалогической речи слабовидящих детей старшего дошкольного возраста

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

Дети с нарушениями зрения представляют большую и очень разнообразную группу как по характеристике состояния их зрения, так и по происхождению заболеваний и условиям социального развития.

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

1. Слепые;
2. Слабовидящие;
3. Дети с косоглазием и амблиопией [22].

В рамках нашей работы мы остановимся на характеристике слабовидящих детей.

Л. И. Плаксина отмечает, что слабовидение - это значительное снижение остроты зрения, при котором центральное зрение на лучше видящем глазу находится в пределах 0,05-0,2 или выше - 0,3 при использовании оптической коррекции [41].

Главное отличие данной группы детей от слепых: при выраженном снижении остроты восприятия зрительный анализатор остается основным источником восприятия информации об окружающем мире и может использоваться в качестве ведущего в учебном процессе, включая чтение и письмо [22].

По мнению авторов (А. Г. Литвак, В. М. Сорокин) к категории слабовидящих относят детей, острота зрения которых может быть и более высокой, если при этом глазное заболевание прогрессирует. Причиной слабовидения, чаще всего, является аномалия рефракции. К данной группе аномалий можно отнести миопию (близорукость), гиперметропию (дальнозоркость) и астигматизм [33].

Миопия представляет собой вид клинической рефракции (преломление светового луча), при которой преломляющая сила оптической системы глаза слишком велика и/или не соответствует длине его оси. Световые лучи фокусируются перед сетчаткой, а само изображение получается в кругах

светорассеяния. Удаленные предметы кажутся расплывчатыми, смазанными, нерезкими, поэтому острота зрения ниже 1,0.

На настоящий момент нет единой обоснованной научной концепции развития миопии. Предполагается, что разные виды миопии имеют различное происхождение, а их развитие обусловлено одним из факторов или имеет сложный генез. Возникновению и развитию миопии (близорукости) могут способствовать различные факторы, такие как генетическая предрасположенность, сильная зрительная нагрузка, врожденная слабость соединительной ткани, плохое освещение рабочего места, общее ослабление организма.

Различают три степени близорукости: слабую – до 3,0 , среднюю от 3,0 до 6,0, высокую – свыше 6,0 [42].

При гиперметропии изображения предметов преломляются средой глаза позади сетчатки, поэтому оно неясное и расплывчатое. При большой дальнозоркости (8,0 D - 10,0 D и выше) значительно напряжена аккомодация. В результате такого напряжения аккомодации усиливается утомление во время работы на близком расстоянии (сливаются, становятся неясными буквы, начинаются головные боли).

Дальнозоркость может быть слабой степени — до 2 диоптрий; средней степени – от 2 до 5 диоптрий; высокой степени – свыше 5 диоптрий.

Астигматизм - аномалия преломляющей способности глаза, при которой в одном глазу наблюдается сочетание различных видов рефракции. Вследствие деформации глазного яблока, на сетчатке глаза из-за неправильного преломления лучей появляется искаженное изображение предметов. Это часто приводит к снижению остроты зрения на этом глазу и выключению его из акта зрительной ориентации.

У слабовидящих детей из всех зрительных функций наиболее ярко отмечается нарушение цветового зрения, считает М. И. Земцова [22]. Степени аномалии цветоразличения неодинаковы и зависят от диагноза заболевания органа зрения.

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

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

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

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

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

При содружественном косоглазии в 30% случаев отмечается амблиопия, которая является следствием косоглазия. Вместе с тем, она сама может быть причиной косоглазия. Это происходит в тех случаях, когда один глаз имеет значительное снижение остроты зрения (до 0,3 – 0,4 и ниже), при котором невозможно слияние изображения. Однако амблиопия может

выступать как самостоятельное заболевание. Различают следующие виды амблиопии:

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

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

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

- Истерическая амблиопия возникает внезапно, чаще всего после какого-либо аффекта. Функциональные расстройства на почве истерии могут принимать характер ослабления или потери зрения. Эта форма амблиопии встречается довольно редко [41].

В зависимости от степени понижения остроты зрения различают амблиопию слабой (острота зрения 0,8-0,4), средней (острота зрения 0,3-0,2), высокой (острота зрения 0,1-0,05) и очень высокой (острота зрения 0,04 и ниже степени) [2].

Л. И. Солнцева указывает, что состояние зрения определяет в значительной степени формирование образа внешнего мира, в соответствии с которым строится психологическая система ребенка с нарушением зрения, ее особенности, способность отразить воспринимаемый мир во всей его сложности взаимоотношений объектов и социальную жизнь людей [53].

Особенности аналитической деятельности слабовидящих детей, по мнению Л. И. Солнцевой, проявляются замедленности восприятия, в недостаточности умений обзирать зрительно–пространственные признаки и отношения [52]. Это особенно отчетливо наблюдается, когда узнавание предметов и выделение признаков ограничено во времени и условия восприятия для зрения не созданы с учетом его возможностей. В.П. Ермаков указывает, что дети с нарушениями зрения сложнее они ориентируются в контурных и силуэтных изображениях [17].

Зрительное восприятие людей с различными нарушениями зрения отличается от восприятия нормально видящих людей степенью полноты, точности и скорости отображения, а также сужением и деформацией зрительного поля (зона зрительного восприятия).

Исследования Л. А. Дружининой показали, что детям с амблиопией и косоглазием требуется больше времени для выполнения заданий, они дольше обследуют предметы, неуверенны в своих действиях [16].

Согласно Л. И. Солнцевой, развитие речи у детей с нарушением зрения происходит в основном так же, как и у нормально видящих [53]. Однако динамика ее развития, овладение чувственной ее стороной, смысловой ее наполненностью у детей с нарушением зрения осуществляется несколько сложнее. Согласно Л. С. Волковой, у данной категории детей, часто можно встретить нарушения словарно–семантической стороны общения, «формализм», т.е. в накопление значительного количества слов, которые не связаны с определенными образами предметов [9].

А. Г. Литвак отмечает, что дети старшего дошкольного возраста нарушениями зрения отличаются почти полным отсутствием жестикуляции и

маскообразным лицом [32]. Если ребенок старшего дошкольного возраста нарушениями зрения спокоен, то лицо его кажется сосредоточенным, слишком неподвижным; если он возбужден, то его мимика и жесты становятся беспорядочными и несоответствующими общепринятым выражениям эмоций. Ребенку трудно выполнить такие действия, как поднять брови, сморщить нос, надуть щеки.

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

Нарушение или ограничение социальных контактов влечет за собой целый ряд осложнений в формировании личности.

А. Г. Литвак отмечает, что недостаток социального опыта, искаженные отношения со стороны окружающих людей способствуют появлению у детей с нарушением зрения отрицательных черт характера: эгоизма, снижению внимания к окружающим, нерешительности, упрямства, снижению любознательности [32].

В отечественной педагогике изучению речи слабовидящих детей уделяли внимание Л. С. Волкова, Л. С. Выготский.

В процессе развития речи, как психической функции, у слепых и слабовидящих проявляется некоторая специфика, обусловленная утратой или сужением зрения. Как отмечает Л. С. Волкова, речь ребенка, имеющего речевые и зрительные нарушения, развивается в неравных условиях по сравнению со зрячими детьми. Речевые нарушения могут усиливаться под влиянием зрительного дефекта, снижается компенсаторная роль речи. Хотя считается, что патология зрения незначительно влияет на формирование звукопроизводительной стороны речи, но из-за нечеткости и неточности или отсутствия зрительного улавливания артикуляционных укладов, общее количество нарушений звукопроизношения достаточно велико. Их проявление может быть объяснено в совокупности с проявлением собственно

речевой патологии, моторной несформированностью и недостаточной практикой речевого общения и отсутствием целенаправленной профилактической работы по звуковой культуре в дошкольный период. В силу этих причин у значительной части детей задерживается темп развития речи и проявляется выраженность нарушения речевого статуса в виде несформированности различных языковых систем. Профессор Л. С. Волкова выделяет 4 уровня сформированности речи у этой категории детей [9; 11].

I уровень - отмечаются единичные нарушения звукопроизношения.

II уровень - активный словарь ограничен, некоторые затруднения в соотнесении слова и образа предмета, употреблении обобщающих понятий, в составлении предложений и особенно развернутых рассказов. Нарушения звукопроизношения более выражены и разнообразны. Фонематический анализ не сформирован анамнез таких детей указывает на незначительное запаздывание начала речи. Множественно встречающиеся фонетико-фонематические нарушения обусловлены состоянием зрения и выступают как вторичный дефект основной патологии. Нарушения, характеризующие данный уровень развития речи, часто встречаются среди слепых и слабовидящих.

III уровень - экспрессивная речь отличается бедностью словаря. Не сформирована предметная соотнесенность слов, не развиты обобщающие понятия. Связная речь аграмматична, состоит из перечислений одно-двухсложных предложений. Нет развернутых рассказов. Множественные нарушения звукопроизношения. Фонематический анализ и синтез не развиты. В анамнезе таких детей влияние зрительной недостаточности на развитие подражательной деятельности и ограничение круга общения отмечаются как причины более позднего появления двигательной активности и речевой деятельности. Такой уровень речевого развития нужно квалифицировать как обратимый процесс, временную задержку речевого развития, как вторичный дефект.

IV уровень - самый низкий уровень. Связная речь состоит из отдельных слов. Отмечаются эхолалии. Характерна несформированность всех языковых систем. В психическом развитии отмечается значительное отставание от возрастной нормы. В анамнезе выражено позднее начало речи. В целом, такое состояние речи характеризуется как грубое речевое недоразвитие, сопутствующий дефект, который протекает параллельно с нарушением зрения и оказывает выраженное влияние на формирование психических процессов и познавательной деятельности.

Перечисленные исследования внесли серьезный вклад в изучение вопроса об особенностях формирования диалогической речи у слабовидящих детей старшего дошкольного возраста, однако по-прежнему эта проблема является актуальной, так как исследования посвященные данной тематике весьма ограничены.

Таким образом, у слабовидящих детей старшего дошкольного возраста отмечаются трудности в ориентации на партнера при общении, инициативности в высказываниях. Чаще всего, ответ ребенка состоит из одного или двух слов, что свидетельствует о бедности словаря и неумении ребенка выстраивать диалог. Для того чтобы ребенок умел поддерживать разговор и согласовывать свои действия с партнером, детям с нарушениями зрения очень важно овладеть процессом диалогического общения, так как в старшем дошкольном возрасте диалог используется достаточно широко как средство контакта и взаимопонимания.

ВЫВОДЫ ПО I ГЛАВЕ

В ходе проведения теоретического обзора литературы по проблеме развития диалогической речи слабовидящих детей старшего дошкольного возраста было выявлено следующее.

У детей старшего дошкольного возраста уровень диалогической речи достигает высокого уровня, накапливается значительный запас слов, возрастает удельный вес простых распространенных и сложных предложений; у детей вырабатываются критическое отношение к грамматическим ошибкам, умение контролировать свою речь. Развитие речи тесным образом связано с познанием окружающего мира, развитием личности в целом.

Дети дошкольного возраста с нарушением зрения обладают рядом особенностей в сфере зрительного восприятия, зрительной ориентации, познавательного интереса, предметно–практических и интеллектуальных действиях. Нарушения зрения также откладывает свой отпечаток и на формирование личности, черт характера.

Диалогическая речь детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения имеет следующие особенности: дети предпочитают использовать монологическую речь; часто можно встретить нарушения словарно–семантической стороны общения, «формализм»; отмечаются речевые расстройства; нарушено общение как деятельность, как взаимодействие партнеров; выраженная бедность словаря.

ГЛАВА II. РОЛЬ СЮЖЕТНО-РОЛЕВОЙ ИГРЫ В РАЗВИТИИ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ СЛАБОВИДЯЩИХ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

2.1 Понятие сюжетно-ролевой игры в психолого-педагогической литературе

Одним из основных факторов развития личности человека является деятельность. Каждому этапу психического развития человека соответствует определенный тип ведущей деятельности, которая на данной стадии развития оказывает самое решающее влияние на изменения в его психических процессах и психологических особенностях личности (Л. С. Выготский, Л. Н. Леонтьев, А. В. Запорожец, Д. Б. Эльконин) [11; 29; 21; 67].

Ведущим видом деятельности в период дошкольного детства является игра. Понятие «игра» включает в себя огромный спектр представлений, и разные авторы по-своему подходят к трактовке этого определения [20].

К. Гросс был первым автором, который попытался внести ясность в вопрос определения игры. Он пытался классифицировать детские игры и найти новый подход к ним. Он показал, что экспериментальные игры стоят в ином отношении к мышлению ребенка и к будущим его целесообразным неигровым действиям, чем символические игры, когда ребенок воображает, что он лошадь, охотник и т. п. [49].

Так, например, согласно Д. Г. Миду игра – это процесс, в котором ребенок, подражая взрослым, воспринимает их ценности и установки и учится исполнять определенные роли [37].

Н. Д. Ушинский отмечает, что «игра – развитие души», а Л. С. Выготский охарактеризовал игру как первую школу воспитания ребенка, как арифметику социальных отношений [62; 11].

В психолого–педагогической литературе описан ряд классификаций игр дошкольников. Д. Б. Эльконин предлагает следующую классификацию: дидактические, подвижные, игры-драматизации, строительно-конструктивные, музыкальные игры-забавы, творческие сюжетно-ролевые [67].

В рамках нашей работы мы остановимся на характеристике сюжетно-ролевой игры.

Сюжетно-ролевая игра представляет собой главный вид игры ребенка старшего дошкольного возраста. С. Л. Рубинштейн указывал на то, что этот тип игры основывается на взаимодействии ребенка с взрослыми и является наиболее самопроизвольным проявлением ребенка [48].

Структурными компонентами сюжетно–ролевой игры согласно С. Миллер являются роль, сюжет, содержание, правила, игровые действия, игровые и реальные отношения, предметы–заместители, воображаемую ситуацию, партнера по игре [37].

Рассмотрим сущность каждого из выше перечисленных компонентов. Важным компонентом сюжетно–ролевой игры является роль.

Роль, которую берет на себя ребенок в процессе игры, Д. Б. Эльконин называет единицей игры, ее центром. Роль объединяет все стороны игры [67].

Н. Я. Михайленко считает, что выполнение роли детьми возможно лишь при некоторых условиях. Первое условие: ребенок берет на себя роль лишь в том случае, если сфера действительности, которая отражена в сюжете игры, уже знакома ребенку. Основным источником, откуда дети черпают сюжеты своих игр, является реальная жизнь. Знакомство с ней – главное условие возникновения сюжетно ролевой игры.

Второе условие: знакомство с действительностью должно проходить таким образом, чтобы в центре стоял человек, а так же его деятельность.

Третье условие: возникновение у ребенка положительного эмоционального отношения к деятельности взрослого человека. Е. Платнер, немецкая исследовательница, обращает внимание на ситуации, когда в

условиях детского сада детей знакомят с миром профессий. Происходит это все в реальной ситуации и выглядит следующим образом: в группу приходит женщина с гладильной доской и бельем, которое она должна выгладить [38].

Ведущим компонентом в структуре сюжетно-ролевой игры принято считать сюжет.

Согласно Д. Б. Эльконину, сюжет это та сфера действительности, которую дети отражают в своих играх. Сюжеты достаточно многообразны. Изучение работ Д. Б. Эльконина позволило нам выделить несколько классификаций игр по сюжетам. Однако, как показывает анализ сюжетов игр, все они укладываются в трехчленную классификацию; игры с сюжетами на бытовые темы; игры с производственными сюжетами; игры с общественно-политическими сюжетами.

К первой группе можно отнести игры в семью, парикмахерскую и т.д. Ко второй группе относятся игры строительные и т.п. А третью группу составляют игры в войну.

Время вносит свои поправки в сюжеты детских игр. Те игры, которые были популярны раньше, сейчас сменяются более современными и интересными для детей, так как являются актуальными на сегодняшний день.

Несмотря на то, что некоторые сюжеты встречаются на протяжении всего дошкольного детства, пишет Д. Б. Эльконин, намечается определенная закономерность в их развитии [67].

Следующим компонентом сюжетно-ролевой игры, который был выделен С. Миллер, является содержание игры и его развитие [37].

Указание на сюжет, отмечает Д. Б. Эльконин, еще не может характеризовать игру полностью, так как некоторые сюжеты могут встречаться и у младших и у старших детей. Простое указание на то, во что играют дети, еще не говорит о том, какую именно сторону действительности дети выделили в качестве основной [67].

Содержание игры – это то, что выделено ребенком в качестве основного момента деятельности взрослых, отражаемой в игре. Содержание

детских игр развивается от игр, в которых основным стержнем является предметная деятельность людей, к играм, отражающим отношения между людьми, наконец, к играм, в которых главным содержанием выступает подчинение правилам общественного поведения и общественным отношениям между людьми [19].

Развитие содержания игр выражает все более глубокое проникновение ребенка в жизнь окружающих его взрослых людей – через свое содержание и сюжет игра связывает ребенка с широкими общественными условиями, с жизнью общества.

Важным компонентом сюжетно-ролевой игры являются правила.

Наличие во всякой ролевой игре правил наиболее отчетливо проявляется в тех случаях, когда правило ролевого поведения вступает в конфликт с непосредственными желаниями ребенка, возникающими по ходу игры. Эксперименты Е. Е. Кравцовой [26] показали, что подчинение детей правилу и отказ, от мимолетных желаний постоянно сопутствуют ролевой игре.

Не менее важным компонентом сюжетно-ролевой игры являются игровые действия.

Игровые действия – это действия, свободные от операционально-технической стороны, это действия со значениями, они носят изобразительный характер.

Взятые на себя роли взрослых и отношения между ними дети реализуют посредством игровых действий. Роль не может быть осуществлена без соответствующих действий. Ребенок именно потому кассир (начальник станции, буфетчик), подчеркивает Д. Б. Эльконин, что он продает билеты, объявляет об отправлении поезда, дает разрешение машинисту, продает печенье и т.д. [67] Роль и связанные с ней действия определяют все остальные стороны сюжетно-ролевой игры: бумажки становятся деньгами и билетами для выполнения роли пассажиров и кассира.

Взяв на себя функцию взрослого человека, ребенок воспроизводит его деятельность очень обобщенно, в символическом виде.

В процессе игры С. Миллер [37] выделяет две формы отношения между детьми.

Игровые и реальные отношения – еще один компонент сюжетно-ролевой игры.

Игровые отношения определяются ролями, потому что для самих играющих детей главное – выполнение взятой на себя роли.

Особое место в структуре сюжетно-ролевой игры занимают и реальные отношения. Их место при переходе детей от младшего к среднему, а от него к старшему дошкольному возрасту поменяется. Если в младшем дошкольном возрасте преобладают реальные отношения, то в старшем дошкольном возрасте они уступают место игровым отношениям. Отношения игровые полностью подчиняют себе реальные отношения детей [60].

Сюжетно-ролевая игра невозможна без следующего компонента – предметов-заместителей.

В своей игре дети используют различного рода предметы. Это не только игрушки, предметы, которые являются уменьшенными копиями предметов взрослого мира (ложечки, лопатки, вилочки и т.д.), но и предметы-заместители. Это полифункциональные предметы. И, по мнению Д. Б. Эльконина, дети, как правило, в игре предпочитают использовать неоформленные предметы, за которыми не закреплено никакого действия [67].

По мнению Л. С. Выготского, перенос значения с одного предмета на другой ограничен возможностями показа действия [11]. Процесс замещения одного предмета другим подчинен правилу: замещать можно только такой предмет, с которым можно воспроизвести хотя бы рисунок действия.

Значимым компонентом сюжетно-ролевой игры является воображаемая ситуация.

Суть состоит в переносе значения с одного предмета на другой воображаемой ситуации. Суть воображаемой ситуации подробно исследовал А. Н. Леонтьев [29]. Автор отмечает, что рождение воображаемой игровой ситуации происходит в результате того, что в игре предметы, а значит, и операции с этими предметами включены в действия, которые обычно осуществляются в других предметных условиях и по отношению к другим предметам.

На основе анализа психолого-педагогической литературы (А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин, А. П. Усова, Р. И. Жуковская, Н. Я. Михайленко, В. П. Залогина, Р. А. Иванова) мы сделали вывод, что воспитательные и развивающие возможности сюжетно-ролевой игры, в жизни дошкольника, чрезвычайно велики [29; 67; 60; 19; 38; 20; 6].

2.2 Современное состояние проблемы развития диалогической речи слабовидящих детей старшего дошкольного возраста средствами сюжетно-ролевой игры

Знание специфики диалогической речи и особенностей ее развития у детей позволяет определить задачи и содержание обучения. Основная цель развития диалогической речи у дошкольников — научить их пользоваться диалогом как формой общения.

В ходе обучения можно использовать разнообразные методы. Перечислим некоторые из них.

1. Разговор воспитателя с детьми. По мнению Е. И. Тихеевой, потребность разговаривать с другими людьми, делиться с ними своими мыслями, чувствами и переживаниями присуща человеку. Ребенку же она присуща еще в большей мере. Воспитатель

разговаривает с детьми по любому поводу, в разное время, коллективно и индивидуально. Для коллективных разговоров лучшим временем является прогулка. Для индивидуальных больше подходят утренние и вечерние часы. Иногда разговоры возникают по инициативе ребенка, который подходит к воспитателю с каким-нибудь вопросом или сообщением. Но не надо ждать этого. Воспитатель должен быть сам инициатором интересных разговоров [58].

При проведении разговоров О. И. Соловьева рекомендует следующее:

- с самого начала необходимо расположить к себе ребенка, заинтересовать игрушкой;
- начинать разговор можно только в том случае, если ребенок не знает, чем заняться;
- помочь ребенку, если у него отмечаются трудности в том, как обыгрывать игрушку;
- разговор должен проходить в спокойной обстановке, а не на ходу;
- внимание к одному ребенку не должно отвлекать педагога от других детей, надо видеть, чем они занимаются, во что играют;
- говорить надо так, чтобы у ребенка осталось удовлетворение от того, что его выслушали;
- необходимо знать, каковы интересы детей, их любимые занятия, что происходит у них в семье [55].

Содержанием разговоров служит жизнь детей в детском саду и дома, их игры и развлечения, уход за животными и растениями, поступки детей, книги и т.д.

2. Чтение литературных произведений. Чтение дает детям образцы диалогического взаимодействия. Диалоги с использованием вопросов и ответов позволяют дошкольникам освоить не только

форму различных высказываний, но и правила очередности, усвоить разные виды интонации, помочь в развитии логики разговора.

3. Словесные поручения. Можно дать ребенку поручение сходить в соседнюю группу за книгой, попросить у методиста картину, показать новому ребенку игрушки, передать что-либо родителям и т.д. Воспитатель просит повторить поручение, что необходимо для усвоения информации и ее лучшего запоминания. После выполнения поручения надо узнать у ребенка, как он с ним справился. Для развития умения слушать чужую речь полезны также игры в поручения.
4. Речевые ситуации, направленные на формирование навыков составления диалогов: на трансформацию содержания беседы в диалог; на составление диалога по речевой ситуации [35].
5. Разнообразные игры (сюжетно-ролевые, дидактические, подвижные, игры-инсценировки и игры-драматизации).

Сюжетно-ролевые игры способствуют формированию и закреплению диалогических умений. По мнению Н. Я. Михайленко и Н. А. Коротковой, чем богаче и разнообразнее диалог в игре, тем выше уровень игрового творчества детей. Вместе с тем развитие у детей умений пользоваться разными видами диалогических реплик, соблюдать правила поведения в диалоге содействует развитию самой игры. Для активизации детских диалогов в игре необходима соответствующая атрибутика: игрушечные телефоны, радио, телевизор, касса и др. [38].

Словесные дидактические игры закрепляют усвоенные детьми речевые навыки, развивают быстроту реакции на услышанное. В методике развития речи разработано много дидактических игр (А. К. Бондаренко, О. С. Ушакова и др.): «факты», «Согласен—не согласен», «На ком прекратится беседа», «Не говорить, да и нет» и др. [8;61].

Подвижные игры, содержащие диалоги («Гуси гуси», «Краски» и др.), способствуют приучению детей к очередности реплик, к внимательному

выслушиванию реплик своих партнеров. Это необходимо, чтобы вовремя вступить в игру и вовремя убежать.

Игры-инсценировки и игры-драматизации объединяют детей, хорошо знакомых с текстом и представляющих себе сюжет, последовательность игровых действий. В этих играх ребенок играет роль сказочного (литературного) персонажа, принимает его позицию, и тем самым преодолевает свойственный возрасту эгоцентризм. Один и тот же текст может быть инсценирован разными способами: при помощи игрушек, кукол, картинок, через выразительные движения и речь. Игры-инсценировки доступны уже младшим дошкольникам, они готовят основу для драматизаций, в которых дети координируют игровые действия с партнерами и упражняются в диалогах, заимствованных из литературных произведений [44].

ВЫВОД ПО II ГЛАВЕ

Проблема развития диалогической речи слабовидящих детей в старшем дошкольном возрасте все большую роль в трудах современных ученых.

Как отмечают авторы (Л. С. Выготский, Л. Н. Леонтьев, А. В. Запорожец, Д. Б. Эльконин) каждому этапу психического развития человека соответствует определенный тип ведущей деятельности, которая на данной стадии развития оказывает самое решающее влияние на изменения в его психических процессах и психологических особенностях личности [11; 29; 21; 67].

Вопрос о природе и сущности игры волновал и до сих пор продолжает привлекать внимание многих исследователей, таких как: А. В. Запорожец, Д. Б. Эльконин, С. Л. Рубинштейн [21; 67; 48].

Разные подходы к детской игре отражены во многих работах. Среди этих подходов можно выделить объяснение природы сущности детской игры, как формы развития диалогической речи.

Позиция Д. Б. Эльконина показала, что в структуру сюжетно-ролевой игры входят: роль, содержание, правила, сюжет [67].

Целесообразно отметить, что игра является ведущим видом деятельности в дошкольном возрасте, а также эффективным средством формирования личности дошкольника, его морально – волевых качеств. В игре реализуются потребность воздействия на мир, складываются другие виды деятельности, которые потом приобретают самостоятельное значение, начинают развиваться произвольное внимание, произвольная память, воображение, рефлексивное мышление.

В сюжетно-ролевой игре дети отражают окружающее их многообразие. Отражаемая в детских играх действительность становится сюжетом ролевой игры.

Отношения со сверстниками в сюжетно-ролевой игре оказывают существенное влияние на становление личности ребенка, способствуют развитию таких личностных качеств, как взаимопомощь, отзывчивость и т.п. [49].

У детей с нарушениями зрения отмечаются трудности в формировании диалогической речи, которые проявляются в следующем: индивидуальность игр; трудности в соблюдении игровых правил; бедность сюжетных игр; появление в процессе игры конфликтных ситуаций; дети малоактивны при вступлении в контакт, не могут организовать совместную деятельность. Возникают трудности в распределении и выполнении ролей, развертывании сюжета, поддержании продолжительной игры.

ГЛАВА III. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ СЛАБОВИДЯЩИХ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

3.1 Организация эксперимента и методика изучения особенностей диалогической речи слабовидящих детей старшего дошкольного возраста

В ходе анализа педагогической литературы по рассматриваемому вопросу, нами были выделены несколько диагностических методик, которые направлены на изучение состояния диалогической речи старших дошкольников.

Предлагается использовать целенаправленное наблюдение и диагностические методики, разработанные Р. И. Лалаевой, Л. Г. Соловьевой, М. М. Алексеевой, В. И. Яшиной, А. Г. Арушановой [27; 54; 3; 5].

В нашей работе будут представлены некоторые из них, показавшиеся нам наиболее целесообразными в рамках исследования и возможными для адаптирования к детям с нарушениями зрения. Нами была составлена программа диагностики диалогической речи слабовидящих детей старшего дошкольного возраста (в основе методика А. Г. Арушановой) [5].

Для возможности оценить, насколько ребенок овладел способами диалогического общения, организуются игры парами. Оценка производится по нескольким параметрам, которые отражают основные характеристики диалогического общения: способы включения ребенка в деятельность (ориентировка в задании; ориентировка на взрослого; ориентировка на ребенка-партнера); 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); средства общения (единичное высказывание; диалогический цикл — два взаимосвязанных высказывания двух партнеров на одну тему; сопряженный цикл — три взаимосвязанных высказывания двух партнеров на одну тему); коммуникативно-семантический тип высказывания (вопрос — запрос информации; комментарий, обсуждение; побуждение к действию); способы общения (адресованность, доброжелательность, аргументированность); характер языкового оформления ответа (предложением, словосочетанием, одним словом).

Процедура диагностики:

1. Изучение диалогического высказывания в процессе дидактической игры.

«Найди звук «С»

Цель. Выяснить уровень овладения детьми диалогическим общением.

Материал. 24 открытки с изображением предметов, в названиях которых есть звук с (Приложение 2).

Игровые действия. Рассмотреть открытки, вместе с товарищем выбрать те, в названиях которых есть звук с.

Ход игры. Педагог напоминает, что наша речь состоит из слов, слова звучат, в них есть звуки.

— Какие звуки вы знаете? (Ответы детей.) Есть звуки а, у, ш. А еще есть звук с. Произнесите его. (С-с-с.) Сейчас мы будем отыскивать звук с в словах. Вот картинки. На них изображены разные предметы. Найдите на открытках предметы, в названиях которых есть звук с. Найдите как можно больше картинок. Но делать это надо вместе. Обязательно вместе.

Далее педагог отдает детям открытки, наблюдает, как они выполняют задание, и фиксирует результаты наблюдения в протоколе, затем оценивает уровень овладения детьми диалогическим общением по критериям, приведенным выше.

В конце игры педагог проверяет правильность выполнения задания. Сначала рассматриваются открытки, отобранные детьми. Педагог просит назвать слово со звуком с. Выделить этот звук в произношении (подчеркнутое произношение). Затем все рассматривают открытки, отвергнутые детьми. Педагог задает наводящие вопросы: «Что это? Как называются эти птицы? Это посуда для сахара, как она называется? Есть ли в слове снегирь звук с?» И т. п.

2. Изучение диалогических высказываний в ходе составления рассказа по серии сюжетных картинок.

Ребенку предлагается набор открыток по сказке Л.Н. Толстого «Три медведя» (Приложение 3). Вместе с товарищем, он должен разложить картинки по порядку. Педагог наблюдает за общением детей и фиксирует результаты наблюдения в протоколе. После того, как дети разложат картинки, проверяется правильность выполнения задания. Педагог вместе с детьми рассказывает сказку. Если встречаются перестановки, взрослый подсказывает, на каком месте должна стоять картинка и почему.

Критерии оценки уровня овладения ребенком способами диалогического общения:

1. Способы включения ребенка в деятельность

Для высокого уровня, характерно: Ребенок хорошо ориентируется в задании, при диалогическом общении ориентируется на партнера-сверстника.

Средний уровень: Ребенок при выполнении задания в основном ориентируется на взрослого, но эпизодически ориентируется и на партнера-сверстника.

Низкий уровень: Ребенок пытается решать познавательную задачу, не обращая внимания на партнера.

2. Диалогические отношения

Для высокого уровня, характерно: Ребенок инициативно обращается к партнеру-сверстнику, отвечает словом и действием на его высказывания.

Средний уровень: Ребенок обращается к партнеру-сверстнику, отвечает на его высказывания в основном практическими действиями.

Низкий уровень: Действует молча, либо комментирует свои действия, ни к кому прямо не обращаясь.

3. Средства общения

Высокий уровень характеризуется общением между детьми, которое разворачивается в виде ряда взаимосвязанных высказываний (диалогических циклов и сопряженных циклов).

Для среднего уровня, характерно единичное высказывание детей.

Для низкого уровня, характерно отсутствие средств общения.

4. Коммуникативно – семантический тип высказывания

Для высокого уровня, характерно обращение детей друг к другу с вопросами, побуждающими, комментирующими и рассуждающими высказываниями.

При среднем уровне, ребенок комментирует свои действия и действия партнера.

При низком уровне, ребенок не отвечает на высказывания партнера.

5. Способы общения

При высоком уровне, дети общаются доброжелательно, обращаются друг к другу адресовано.

Для среднего уровня, характерно доброжелательное общение между детьми.

При низком уровне, ребенок может вступать в конфликтные отношения с партнером-сверстником.

6. Характер языкового оформления ответа

При высоком уровне, ответ ребенка дан предложением.

При среднем уровне, ребенок отвечает одним словосочетанием.

Ответ ребенка на низком уровне, дан одним словом.

Экспериментальное диагностическое исследование проводилось на базе МАДОУ «ДС №440 г. Челябинска».

В исследовании принимали участие 8 детей в возрасте 5-6 лет с нарушением зрения.

Состав группы подробно представлен в Приложении 1.

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

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

2 этап: формирующий эксперимент. На этом этапе нами была разработана и внедрена в воспитательную деятельность детей система занятий по развитию диалогической речи старших дошкольников, которая включала в себя комплекс занятий с использованием сюжетно-ролевых игр.

3 этап: контрольный. На последнем, контрольном этапе нами была проведена повторная диагностика уровня развития диалогической речи с целью выявления эффективности внедренной нами программы на формирующем этапе исследования.

Для диагностики уровня развития речи использовались индивидуальная и групповая форма работы с детьми. Такие методики в данном случае являются наиболее объективными при достижении поставленных задач и цели исследования.

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

На заключительном этапе нами при помощи тех же методик, что и на первом этапе, была проведена повторная диагностика уровня развития диалогической речи у детей исследуемой группы.

В соответствии с целью исследования в констатирующем эксперименте были поставлены следующие задачи:

1. Выявить особенности развития диалогической речи слабовидящих детей старшего дошкольного возраста;
2. Провести количественный и качественный анализ результатов обследования.

3.2 Состояние диалогической речи детей старшего дошкольного возраста

Анализ результатов констатирующего этапа изучения диалогической речи слабовидящих детей старшего дошкольного возраста.

Таблица 1

Результаты изучения способов включения в деятельность слабовидящих детей старшего дошкольного возраста

Имя ребенка, возраст	Ксюша, 5 лет		Айсу, 5 лет		Полина, 5 лет		Рома, 5 лет		Адриан, 5 лет		Ефим, 5 лет		Амир, 5 лет		Саша, 5 лет	
Параметры наблюдений	Взрослый-ребенок	Ребенок - ребенок	Взрослый - ребенок	Ребенок - ребенок	Взрослый-ребенок	Ребенок - ребенок	Взрослый - ребенок	Ребенок - ребенок	Взрослый - ребенок	Ребенок - ребенок	Взрослый - ребенок	Ребенок - ребенок	Взрослый - ребенок	Ребенок - ребенок	Взрослый - ребенок	Ребенок - ребенок

Способы включения ребенка в деятельность																
1.1 Ориентировка в задании	+	-	+	+	+	+	+	-	-	-	+	-	+	+	+	+
1.2 Ориентировка на взрослого	+		+		+		+		+		+		+		-	
1.3 Ориентировка на партнера – сверстника	-		+		+		-		-		-		-		+	
Уровень	низкий		высокий		высокий		низкий		низкий		низкий		средний		средний	

Вывод: Рассмотрим результаты проведенного исследования. В таблице 1 представлены способы включения ребенка в деятельность, как видно из таблицы, 25% детей легко включаются в деятельность, им характерен высокий уровень. Вместе с тем, 25% детей тяжело включаются в деятельность. Дети этой группы не всегда начинают первыми идти на контакт с партнерами. У 50% детей отмечается низкий уровень. Дети чаще играют одни, они редко вступают в контакты со сверстниками, не реагируют на высказывания взрослого. Например, Ксюша, чаще всего играет одна, при контакте не смотрит в глаза. Ей не интересна групповая деятельность и совместные игры. Процентное соотношение представлено в рисунке (Рисунок 1).

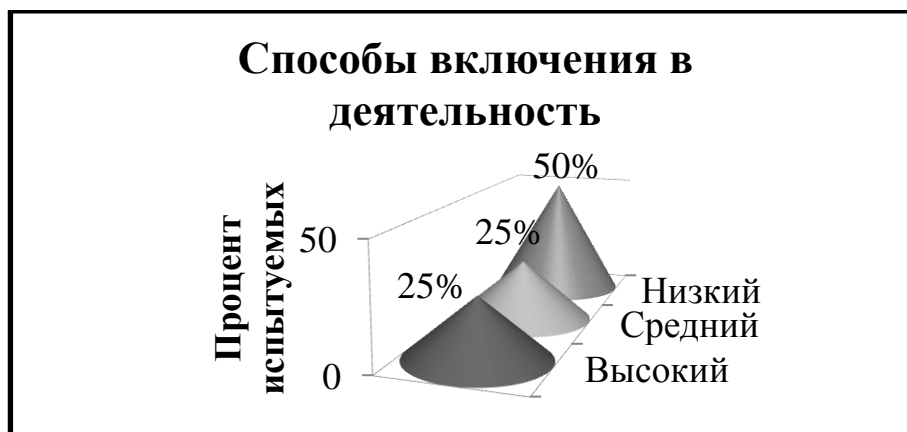


Рисунок 1. Распределение детей по уровням развития способов включения ребенка в деятельность на констатирующем этапе эксперимента (в %)

Перейдем к рассмотрению анализа результатов изучения диалогического отношения слабовидящих детей старшего дошкольного возраста.

Таблица 2

Результаты констатирующего этапа изучения диалогического отношения слабовидящих детей старшего дошкольного возраста

Имя ребенка, возраст	Ксюша, 5 лет		Айсу, 5 лет		Полина, 5 лет		Рома, 5 лет		Адриан, 5 лет		Ефим, 5 лет		Амир, 5 лет		Саша, 5 лет	
Параметры наблюдений	Взрослый-ребенок	Ребенок - ребенок	Взрослый - ребенок	Ребенок - ребенок	Взрослый-ребенок	Ребенок - ребенок	Взрослый - ребенок	Ребенок - ребенок	Взрослый - ребенок	Ребенок - ребенок	Взрослый - ребенок	Ребенок - ребенок	Взрослый - ребенок	Ребенок - ребенок	Взрослый - ребенок	Ребенок - ребенок
Диалогические отношения																
2.1 Инициативность	-	-	+	-	+	+	+	+	-	+	-	-	+	+	+	-
2.2 Воздейственность	-	-	+	-	+	-	+	-	-	-	-	-	+	-	-	-
2.3 Активное ответное отношение	+	-	+	+	+	+	-	-	-	-	+	-	+	-	+	-
Уровень	низкий		высокий		высокий		низкий		низкий		низкий		средний		средний	

Вывод: Результаты в таблице 2 свидетельствуют о том, что 25% детей активно вступают в диалог, используют вопросительные конструкции. При ответе на вопрос сверстника, не затрудняются в подборе фраз. Таким образом, для данной группы детей характерен высокий уровень развития

диалогических отношений. Следующую группу, составляют 25%, у них отмечается средний уровень. Дети неуверенны при общении. Им требуется небольшой промежуток времени для того, чтобы подобрать ответную фразу и высказать свою мысль. К низкому уровню развития диалогических отношений, мы отнесли 50% детей, так как при общении с ними возникали определенные трудности. Дети плохо идут на контакт и чаще всего отвечают только на поставленный вопрос. Продолжения диалога у них не было отмечено. Процентное соотношение представлено в рисунке (Рисунок 2).

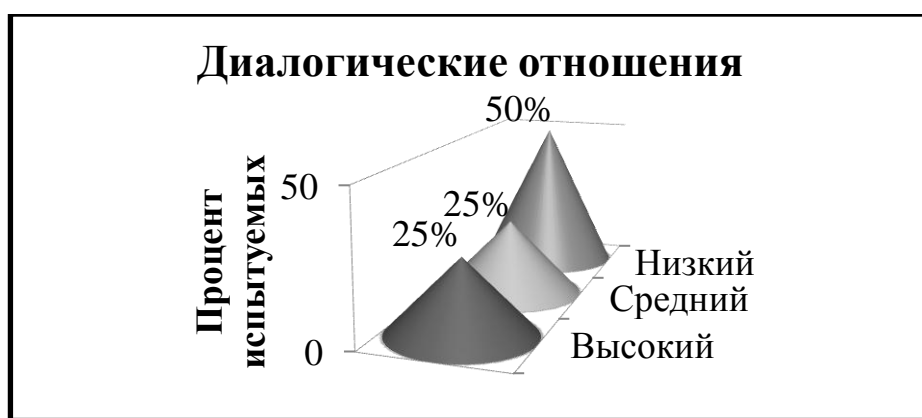


Рисунок 2. Распределение детей по уровням развития диалогических отношений на констатирующем этапе эксперимента (в %)

Следующим критерием для определения уровня развития диалогической речи слабовидящих детей старшего дошкольного возраста является изучение средств общения.

Таблица 3

Результаты констатирующего этапа изучения средств общения слабовидящих детей старшего дошкольного возраста

Имя ребенка, возраст	Ксюша, 5 лет	Айсу, 5 лет	Полина, 5 лет	Рома, 5 лет	Адриан, 5 лет	Ефим, 5 лет	Амир, 5 лет	Саша, 5 лет

Параметры наблюдений	Взрослый-ребенок	Ребенок - ребенок	Взрослый - ребенок	Ребенок - ребенок	Взрослый-ребенок	Ребенок - ребенок	Взрослый - ребенок	Ребенок - ребенок	Взрослый - ребенок	Ребенок - ребенок	Взрослый - ребенок	Ребенок - ребенок	Взрослый - ребенок	Ребенок - ребенок	Взрослый - ребенок	Ребенок - ребенок
	Средства общения															
3.1 Высказывание	-	-	+	-	+	+	+	+	-	+	-	-	+	+	+	-
3.2 Диалогический цикл	-	-	+	-	+	+	+	+	-	-	-	-	+	-	-	-
3.3 Сопряженный цикл	-	-	-	-	+	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-
Уровень	низкий		средний		средний		средний		средний		низкий		средний		средний	

Вывод: Анализируя результаты изучения средств общения, можно сделать вывод, что данный критерий не развит у детей на высоком уровне. У 75% детей отмечен средний уровень, что свидетельствует о том, что дети в речи используют единичные высказывания, а так же диалогические циклы, которые проявляются в двух взаимосвязанных высказываниях партнеров на одну тему. Так же нужно отметить, что у 25% детей отмечен низкий уровень развития способов общения, что говорит нам о том, что дети используют только единичные высказывания. Беседа с такими детьми выстраивается в вопросно-ответной форме. Процентное соотношение представлено в рисунке (Рисунок 3).

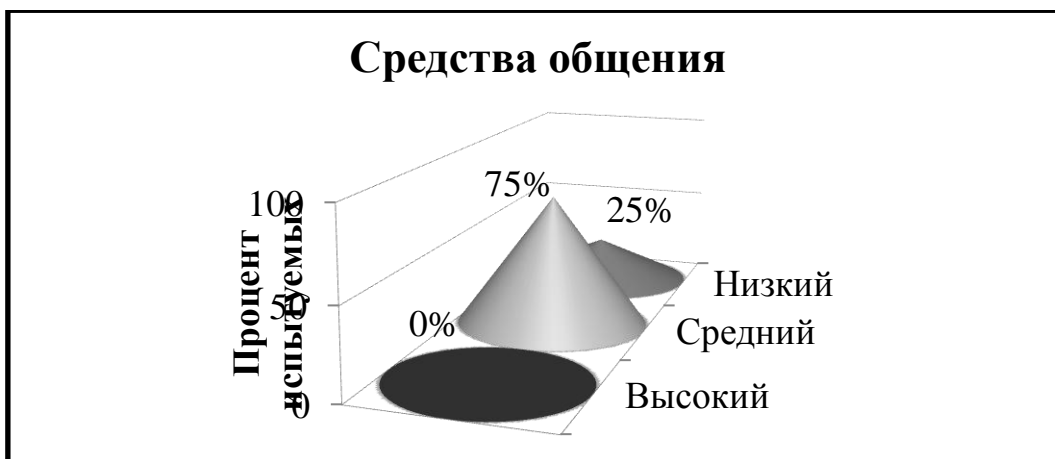


Рисунок 3. Распределение детей по уровням использования средств общения на констатирующем этапе эксперимента (в %)

Перейдем к анализу результатов изучения коммуникативно-семантического типа высказывания слабовидящих детей старшего дошкольного возраста.

Таблица 4

Результаты констатирующего этапа изучения коммуникативно-семантического типа высказывания слабовидящих детей старшего дошкольного возраста

Имя ребенка, возраст	Ксюша, 5 лет		Айсу, 5 лет		Полина, 5 лет		Рома, 5 лет		Адриан, 5 лет		Ефим, 5 лет		Амир, 5 лет		Саша, 5 лет	
Параметры наблюдений	Взрослый-ребенок	Ребенок - ребенок	Взрослый - ребенок	Ребенок - ребенок	Взрослый-ребенок	Ребенок - ребенок	Взрослый - ребенок	Ребенок - ребенок	Взрослый - ребенок	Ребенок - ребенок	Взрослый - ребенок	Ребенок - ребенок	Взрослый - ребенок	Ребенок - ребенок	Взрослый - ребенок	Ребенок - ребенок
Тип высказывания																
4.1 Вопрос	+	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+

4.2 Побуждени е	-	-	+	-	+	-	+	+	-	-	-	-	+	-	-	-
4.3 Обсуждени е	-	-	+	-	-	-	+	-	-	-	-	-	+	-	-	-
Уровень	средни й		средни й		средни й		высоки й		средни й		средни й		средни й		средни й	

Вывод: Результаты в таблице 4 свидетельствуют о том, что данный критерий развит у детей в основном на среднем уровне, что составляет 78,5%. Дети умеют задавать вопросы как взрослым, так и сверстникам, побуждают их к действию, а так же имеют навыки обсуждения собственных действий и действий партнера. У 12,5% отмечен высокий уровень. Можно сказать, что грубых сложностей при общении у этого ребенка не выявлено. Он легко находит контакт со взрослым и сверстником. Процентное соотношение представлено в рисунке (Рисунок 4).

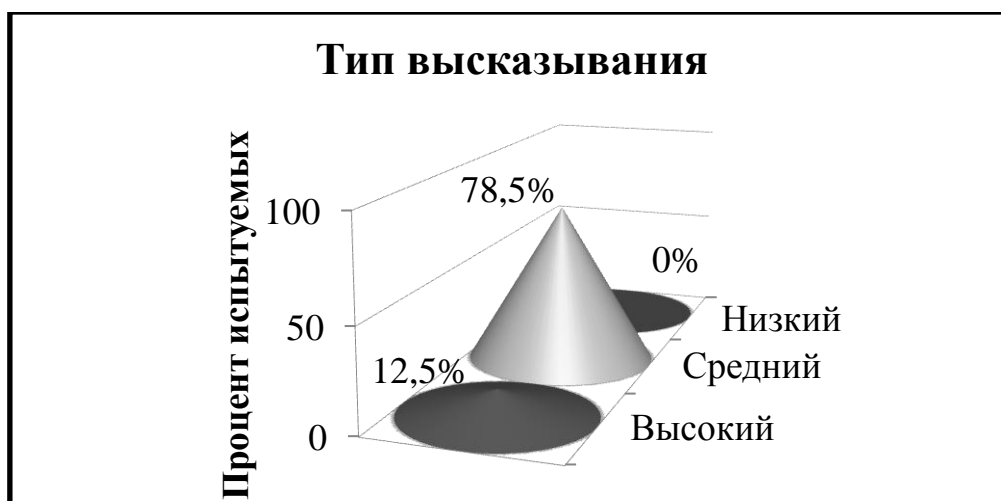


Рисунок 4. Распределение детей по уровням использования разных типов высказывания на констатирующем этапе эксперимента (в %)

Таблица 5

Результаты констатирующего этапа изучения способов общения
слабовидящих детей старшего дошкольного возраста

Имя ребенка, возраст	Кс юша, 5 лет		Айс у, 5 лет		Пол ина, 5 лет		Ром а, 5 лет		Адр иан, 5 лет		Еф им, 5 лет		Ам ир, 5 лет		Са ша, 5 лет	
	Взрослый-ребенок	Ребенок - ребенок	Взрослый - ребенок	Ребенок - ребенок	Взрослый-ребенок	Ребенок - ребенок	Взрослый - ребенок	Ребенок - ребенок	Взрослый - ребенок	Ребенок - ребенок	Взрослый - ребенок	Ребенок - ребенок	Взрослый - ребенок	Ребенок - ребенок	Взрослый - ребенок	Ребенок - ребенок
Параметры наблюдений																
Способы общения																
5.1 Доброжелательность	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
5.2 Адресованность	+	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	+	-	+	-
5.3 Аргументированность	+	-	+	+	+	+	+	+	+	-	+	-	+	-	-	-
Уровень	средний		высокий		высокий		высокий		средний		средний		средний		средний	

Вывод: При общении, дети открыты, доброжелательны, а высказывания у половины испытуемых носят адресованный характер, что свидетельствует о готовности к диалогическому взаимодействию. Такой критерий, как аргументированность высказываний, наблюдается у семи детей в отношении взрослый – ребенок, и так же, у трех детей, в отношении ребенок – ребенок. Процентное соотношение представлено в рисунке (Рисунок 5).

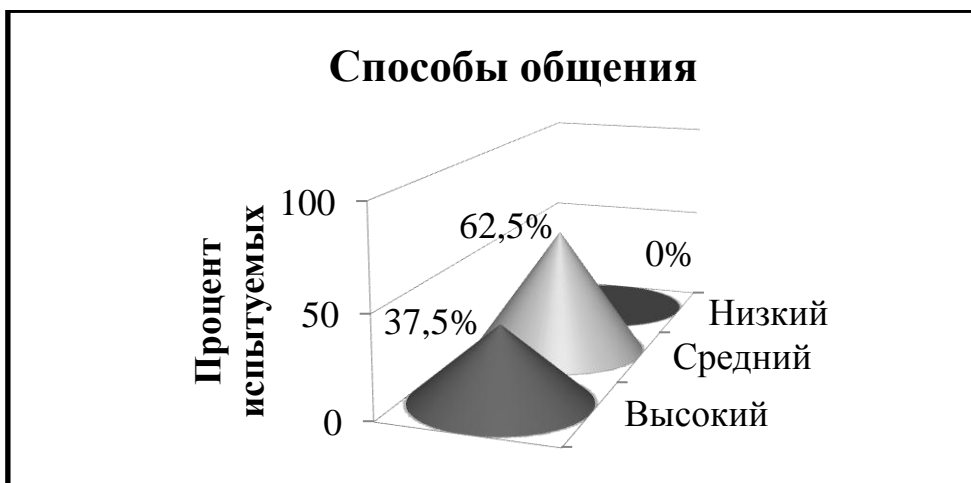


Рисунок 5. Распределение детей по уровням использования способов общения на констатирующем этапе эксперимента (в %)

Таблица 6

Результаты констатирующего этапа изучения характера языкового оформления ответа слабовидящих детей старшего дошкольного возраста

Имя ребенка, возраст	Ксюша, 5 лет		Айсу, 5 лет		Полина, 5 лет		Рома, 5 лет		Адриан, 5 лет		Ефим, 5 лет		Амир, 5 лет		Саша, 5 лет	
	Взрослый-ребенок	Ребенок - ребенок	Взрослый - ребенок	Ребенок - ребенок	Взрослый-ребенок	Ребенок - ребенок	Взрослый - ребенок	Ребенок - ребенок	Взрослый - ребенок	Ребенок - ребенок	Взрослый - ребенок	Ребенок - ребенок	Взрослый - ребенок	Ребенок - ребенок	Взрослый - ребенок	Ребенок - ребенок
Характер языкового оформления ответа																
6.1 Предложение м	-	-	+	-	+	-	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-
6.2 Словосочетанием	+	-	+	+	+	+	+	+	+	-	+	-	+	+	+	-
6.3 Одним словом	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+

Уровень	средни й	высоки й	высоки й	высоки й	средни й	средни й	средни й	средни й
---------	-------------	-------------	-------------	-------------	-------------	-------------	-------------	-------------

Вывод: Все дети, отвечают одним словом или словосочетанием. Двое детей дают ответы предложением, при общении со взрослым. Процентное соотношение представлено в рисунке (Рисунок 6).

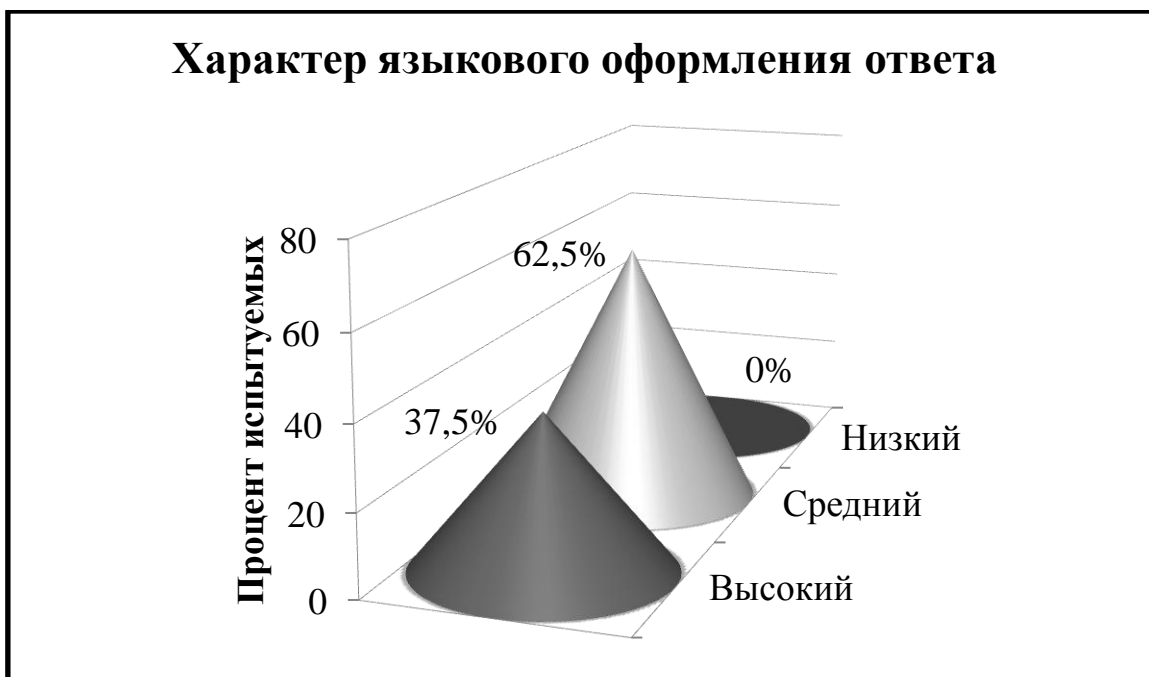


Рисунок 6. Распределение детей по уровням использования способов общения на констатирующем этапе эксперимента (в %)

Таблица 7

Количественный анализ результатов констатирующего этапа
обследования

Критерии Уровень	Способы включения ребенка в деятельнос ть	Диалогиче ские отношения	Средства общения	Тип высказыв ания	Способ ы общени я	Характер языкового оформлен ия ответа
Высокий	2	2	0	1	3	3
Средний	2	2	6	7	5	5
Низкий	4	4	2	0	0	0

Изучение диалогической речи слабовидящих детей старшего дошкольного возраста, позволило нам выявить следующее:

Большая часть детей ориентируются в задании. Некоторые испытуемые не реагируют на высказывания взрослого или партнера, не смотрят ему в глаза. Дети слышат и понимают вопросы и просьбы взрослого или партнера, отвечают на них словом или действием. Практически все дети используют единичные высказывания, и при общении со взрослым, половина испытуемых пользуется диалогическим циклом высказывания. Важно отметить, что только два ребенка, применяют в своем общении сопряженный цикл высказывания при взаимодействии со взрослым.

При общении с партнером, дети используют вопросы в качестве ответной реакции на высказывание. Но был выявлен один участник

эксперимента, который не задает вопросы партнерам-сверстникам, и предпочитает самостоятельно выполнять задания.

При общении, дети открыты, доброжелательны, а высказывания носят адресованный характер, что свидетельствует о готовности к диалогическому взаимодействию. При ответе на вопросы партнера, чаще всего был отмечен ответ в виде слова или словосочетания.

На основе полученного анализа, мы можем сделать вывод, что высокий уровень овладения ребенком способов диалогического общения, имеют два ребенка, средний уровень – четыре ребенка, а низкий уровень отмечен у двух детей. Процентное соотношение представлено в рисунке (Рисунок 7).

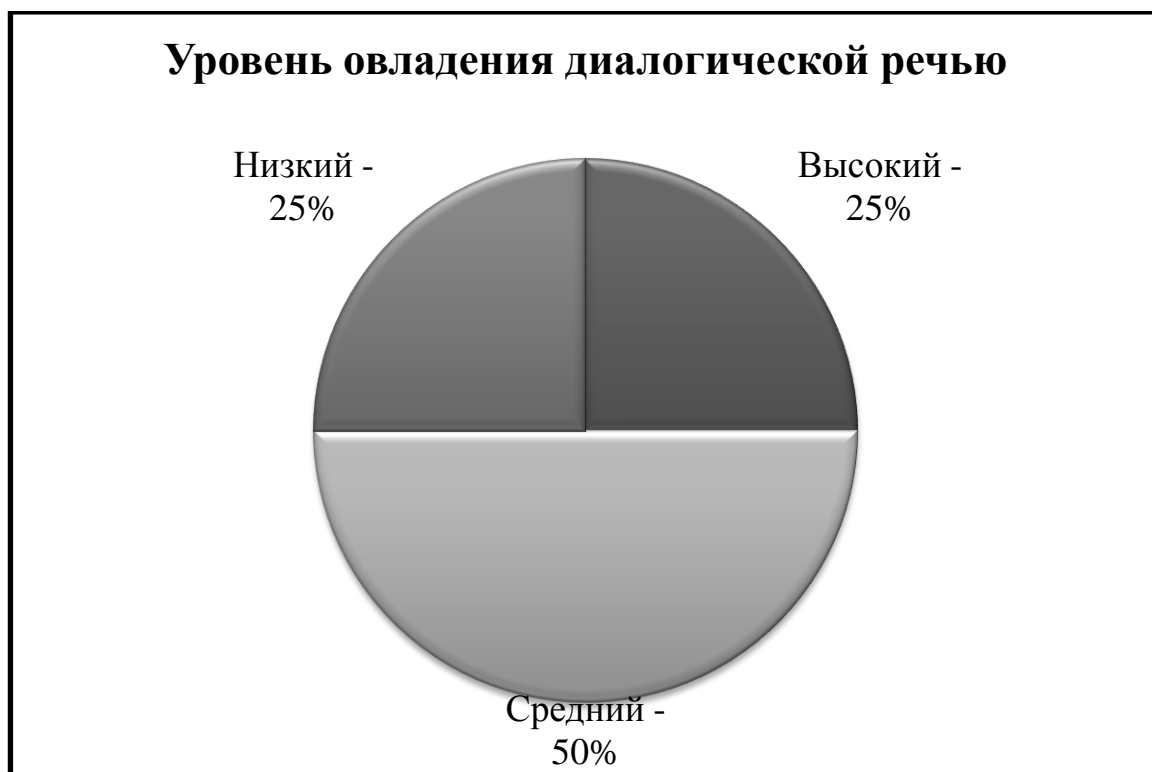


Рисунок 7. Распределение детей по уровням овладения диалогической речью на констатирующем этапе эксперимента (в %)

Таким образом, дети с нарушениями зрения нуждаются в организации коррекционной работы по развитию диалогической речи. Организовывать работу целесообразно через ведущую деятельность детей – сюжетно-ролевую игру.

3.3 Развитие диалогической речи слабовидящих детей старшего дошкольного возраста посредством сюжетно-ролевой игры в процессе психолого-педагогического сопровождения

Нами был проведен констатирующий эксперимент, по результатам которого можно привести процентное соотношение развития диалогической речи детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения, результаты таковы: высокий уровень- 25%, средний уровень- 50%, низкий уровень- 25% детей.

Для слабовидящих детей старшего дошкольного возраста, как и для детей без зрительной патологии, наиболее активной самостоятельной деятельностью является игра [44]. Охватывая сензитивные периоды жизни детей с аномалиями в развитии, игра повышает их абилитационные возможности, способствует коррекции и компенсации дефектов, связанных с нарушением зрения. Как зона ближайшего развития ребенка, игра в тифлопсихологии рассматривается как средство всестороннего развития, способ познания окружающего мира.

Навыки диалогической речи дошкольников наиболее четко проявляются в сюжетно-ролевой игре, как основном виде деятельности дошкольников. Именно в сюжетно-ролевой игре дети учатся организации взаимодействия.

Чтобы сюжетно-ролевая игра стала основой формирования и развития диалогической речи необходимо обучать дошкольников с нарушением зрения средствам и способам игры, умениям общаться в процессе игры с ее участниками.

Для повышения уровня развития диалогической речи слабовидящих старших дошкольников в течение трех месяцев нами проводился формирующий эксперимент.

Формирующий эксперимент был организован на базе МАДОУ «ДС №440 г. Челябинска». В эксперименте принимали участие 8 детей в возрасте 5-6 лет с нарушением зрения.

Состав группы подробно представлен в Приложении 1.

Основная задача формирующего эксперимента – формирование и развитие диалогической речи в процессе сюжетно-ролевой игры.

Работа была построена в форме организации игровых ситуаций и сюжетно-ролевых игр коррекционной направленности.

Коррекционная работа предусматривала реализацию следующих принципов:

1. Принцип учета общих особенностей детей. При разработке содержания коррекционной работы учитывались особенности старшего дошкольного возраста, индивидуальные особенности детей.
2. Принцип дифференцированного подхода. Дети были разделены на три подгруппы, в зависимости от уровня развития диалогической речи.

Для этого нами был разработан перспективный план по развитию коммуникативной деятельности в процессе сюжетно-ролевой игры (таблица 3), в котором мы указали тему сюжетно-ролевой игры, задачи по развитию коммуникативной деятельности, роли, оборудование и игровые действия (ситуации, способствующие развитию коммуникативной деятельности дошкольников).

В ходе формирующего эксперимента нам следует вовлекать в игру малоактивных детей, которые предпочитают отмалчиваться или использовать короткие однотипные высказывания. Педагогу необходимо стимулировать как можно большее число разнообразных ответов, но, прежде всего, поощрять оригинальные, творческие решения.

Главным условием проведения формирующего эксперимента и развития диалога у дошкольников является руководство игрой со стороны

педагога и при этом предоставление детям свободы и самостоятельности в игре.

Мы наметили цикл занятий, в которых ставили целью развивать диалогическое общение детей с помощью сюжетно-ролевых игр. Составленный нами план работы (Приложение 4) включает в себя ролевые игры и упражнения, взятые из методического пособия А. А. Максимовой, а также различные игровые упражнения и занятия, предложенные О. С. Ушаковой [35; 61].

Игровые занятия имеют свою особую структуру (Приложение 5) и проводятся 2 раза в неделю в течение 3х месяцев. Конспекты занятий представлены в Приложении 6.

Подобранные нами игры будут способствовать дальнейшему развитию и закреплению умений общения в паре, группе из 3 — 5 человек, в коллективе, умению вести диалог в процессе выполнения игровых действий, а также невербальным и собственно речевым умениям детей группы.

На первом этапе работы (первый месяц) мы проводили различные игры и игровые упражнения на формирование тех диалогических умений дошкольников, которые по результатам диагностики были на низком уровне, а также развитию тех умений, которые у детей уже сформированы, но находятся на среднем уровне развития. Особое внимание было уделено формированию умений речевого этикета, а также умению согласовывать свои желания и действия с товарищами по общению. Проводились игры и упражнения на развитие умений вступать в процесс общения и умений общаться в паре, группе из 3-5 человек, коллективе. Также мы обучали детей использованию жестов и мимики.

Далее приведен список игровых занятий, которые были проведены в течение первых четырех недель.

1-я неделя:

Занятие №1. Сюжетно-ролевая игра « У нас гости».

Игра направлена на формирование умений речевого этикета, умений согласовывать свои желания с товарищами по общению, развитие умение вступать в процесс общения.

Занятие №2. Игра-ситуация «Два мальчика поссорились»

Развитие умений вступать в разговор, обмениваться чувствами, переживаниями, эмоционально и содержательно выражать свои мысли, учить использовать мимику и пантомимику.

2-я неделя:

Занятие №1. Игровое упражнение «Режим молчания, или Большой разговор».

Формирование умений общения в паре и в группе из 3-5 человек для планирования совместных действий, достижения результатов и их обсуждения; уместному использованию мимики, жестов.

Занятие №2. Игра-ситуация «Телефонный разговор» :

Формирование умений речевого этикета. Развитие умений вступать в общение, поддерживать и завершать разговор

3-я неделя:

Занятие №1. Игровое упражнение «Диалог»

Формирование умений осознавать и творчески исполнять различные выразительные интонации.

Занятие №2. Игровое упражнение «Продолжи сказку»

Формирование умений речевого этикета; развитие умений вступать в общение; формирование умений соотносить средства вербального и невербального общения.

4-я неделя:

Занятие №1. Сюжетно-ролевая игра «Приехал доктор Айболит»

Формирование умений общаться для планирования совместных действий, достижения результатов и их обсуждения, участвовать в обсуждении определенной темы

Занятие №2. «Ролевая гимнастика»

Формирование умений соотносить средства вербального и невербального общения, осознавать и творчески исполнять различные выразительные интонации.

На следующем этапе нашей работы (второй месяц) проводились занятия, направленные на развитие тех умений дошкольников, которые были сформированы на первом этапе: умения речевого этикета, умения согласовывать свои желания с товарищами по общению, соотносить средства вербального и невербального общения, использовать выразительные интонации. Продолжалась работа по развитию умений вступать в процесс общения, обмениваться чувствами, переживаниями, эмоционально и содержательно выражать свои мысли, использовать мимику и пантомимику.

1-я неделя:

Занятие №1. Сюжетно-ролевая игра «Магазин игрушек»

Развитие умений речевого этикета, умений вступать в процесс общения, использования мимики и пантомимики.

Занятие №2. Игра-ситуация «Ты очень обидел своего друга — попробуй помириться с ним»

Развитие умений вступать в разговор, эмоционально и содержательно выражать свои мысли, умений общаться в паре, вести диалог.

2-я неделя:

Занятие №1. «Ролевая гимнастика»

Развитие умений соотносить средства вербального и невербального общения, умений осознавать и творчески исполнять различные выразительные интонации.

Занятие №2. Игровое задание «Строим большой автопарк»

Развитие умений общаться в паре, группе из 3 — 5 человек, в коллективе, вести диалог в процессе выполнения игровых действий.

3-я неделя:

Занятие №1. Игра-ситуация «Телефонный разговор»

Развитие умений речевого этикета, умений вступать в общение, поддерживать и завершать общение, говорить выразительно в нормальном темпе, пользоваться интонацией диалога

Занятие №2. Игровое упражнение «Режим молчания, или Большой разговор»

Развитие умений общаться для планирования совместных действий, достижения результатов и их обсуждения, участвовать в обсуждении определенной темы, умений уместного использованию мимики, жестов.

4-я неделя:

Занятие №1. Игровое задание «Ищем клад»

Развитие умений согласовывать свои действия, мнения, с потребностями товарищей, умений вести диалог в процессе выполнения игровых действий, общаться в паре, группе из 3 — 5 человек, в коллективе, умений общаться для планирования выполнения совместных действий.

Занятие №2. Сюжетно-ролевая игра «Путешествие по железной дороге»

Развить умения речевого этикета, умений вступать, поддерживать и завершать общение, вести диалог в процессе выполнения игровых действий, соотносить средства вербального и невербального общения

На последнем этапе (третий месяц) в течение первой недели мы продолжали развивать диалогические умения детей, которые находились на среднем уровне развития. Далее, в последующие три недели проводилась работа по закреплению сформированных диалогических умений, мы старались помочь детям, имеющим средний уровень развития диалогической речи достичь более высокого уровня.

1-я неделя:

Занятие №1. Игра-ситуация «Телефонный разговор»

Развитие умений речевого этикета, умений вступать в общение, поддерживать и завершать общение, говорить выразительно в нормальном темпе, пользоваться интонацией диалога

Занятие №2. Игра-ситуация «Примите в игру»

Развитие умений вступать в разговор, обмениваться чувствами, выражать свои мысли, умений общаться в паре, умений речевого этикета.

2-я неделя:

Занятие №1. сюжетно-ролевая игра «У нас гости»

Закрепление умений использования речевого этикета, умений вступать в процесс общения, согласовывать свои желания с товарищами по общению

Занятие №2. Сюжетно-ролевая игра «На балу у короля»

Закрепление умений использования речевого этикета, умений вступать в общение, поддерживать и завершать общение, вести диалог в процессе выполнения игровых действий.

3-я неделя:

Занятие №1. «Ролевая гимнастика»

Закрепление умений соотносить средства вербального и невербального общения.

Занятие №2. Игровое упражнение «Режим молчания, или Большой разговор»

Закрепление умений общаться для планирования совместных действий, уместного использованию мимики, жестов, общения в паре, группе из 3 — 5 человек, в коллективе.

4-я неделя:

Занятие №1. Игра-ситуация «Ребята завтракают»

Закрепление умений вступать в разговор, обмениваться чувствами, выражать свои мысли, закрепление умений использования речевого этикета.

Занятие №2. Игровое задание «Скульпторы»

Закрепление умений общаться в паре, группе из 3 — 5 человек, в коллективе, согласовывать свои мнения, желания с партнерами по общению. Таким образом, в течение трех месяцев в экспериментальной группе была проведена работа по формированию, развитию и закреплению диалогических умений старших дошкольников.

Основные трудности при проведении эксперимента были связаны с принятием ребенком взрослого как партнера в деятельности. Так, дети, участвующие в эксперименте, первоначально недоверчиво относились к изменившейся позиции взрослого и воспринимали его поведение как игру, которая скоро закончится. По нашим наблюдениям дети достаточно часто настороженно воспринимают любого входящего в группу взрослого, а тем более того, который идет на непосредственный контакт с ним. Выяснилось, что дети сдерживают свои проявления, боясь быть замеченным педагогом.

Вхождение экспериментатора в детскую деятельность и развертывание в ней партнерских отношений постепенно меняло позицию детей. Мы заметили, что дети стали часто обращаться ко взрослому, появилась искренность в общении, особенно в тех случаях, когда экспериментатор находился в курсе детских интересов, включался в обсуждение детского замысла, считался с мнением других детей, подчеркивал достоинства замысла ребенка. Экспериментатор оказывал помощь ребенку в случае его затруднений или обращений за советом.

В ходе формирующего эксперимента значительное место занимала индивидуальная работа с детьми, в которой мы стремились показать свою доброжелательность, заинтересованность в каждом, без исключения ребенке, особое значение такая работа имела для малоактивных, часто конфликтующих детей, замкнутых детей, которые не могли удовлетворить потребность в «принятии» их детьми и взрослыми.

В процессе развития ролевого диалога, видя, что игра угасает, экспериментатор брал на себя различные роли (роль доктора, бабушки и звонил играющим по тому или другому поводу). В результате игра принимала иной оборот, развивалась, вовлекались другие персонажи. Дети радовались интересному повороту событий, увлекались совместной деятельностью.

3.4 Результаты экспериментальной работы

Для того чтобы проверить эффективность нашей экспериментальной работы, было проведено контрольное обследование уровня сформированности диалогической речи у слабовидящих детей старшего дошкольного возраста в экспериментальной группе. Методика контрольного обследования совпадала с методикой констатирующего обследования диалогических умений слабовидящих детей старшего дошкольного возраста. Результаты анализировались с привлечением данных констатирующего обследования уровня развития диалогической речи детей. Результаты оценки выполнения контрольных заданий выражены в таблицах.

Анализ результатов контрольного этапа изучения диалогической речи слабовидящих детей старшего дошкольного возраста.

Таблица 8

Результаты контрольного этапа изучения способов включения в деятельность слабовидящих детей старшего дошкольного возраста

Имя ребенка, возраст	Ксюша, 5 лет		Айсу, 5 лет		Полина, 5 лет		Рома, 5 лет		Адриан, 5 лет		Ефим, 5 лет		Амир, 5 лет		Саша, 5 лет	
Параметры наблюдений	Взрослый-ребенок	Ребенок - ребенок	Взрослый - ребенок	Ребенок - ребенок	Взрослый-ребенок	Ребенок - ребенок	Взрослый - ребенок	Ребенок - ребенок	Взрослый - ребенок	Ребенок - ребенок	Взрослый - ребенок	Ребенок - ребенок	Взрослый - ребенок	Ребенок - ребенок	Взрослый - ребенок	Ребенок - ребенок
Способы включения ребенка в деятельность																
1.1 Ориентировка в задании	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+

1.2 Ориентировка на взрослого	+	+	+	+	+	+	+	+
1.3 Ориентировка на партнера – сверстника	+	+	+	+	+	+	+	+
Уровень	высокий	высокий	высокий	высокий	высокий	высокий	высокий	высокий

Вывод: Дети входящие в экспериментальную группу стали гораздо легче выполнять задания, которые требовали от них непосредственного взаимодействия со взрослым или партнером-сверстником. Процентное соотношение представлено в рисунке (Рисунок 8).



Рисунок 8. Распределение детей по уровням использования способов общения на контрольном этапе эксперимента (в %)

Таблица 9

Результаты контрольного этапа изучения диалогического отношения
слабовидящих детей старшего дошкольного возраста

Имя ребенка, возраст	Ксюша, 5 лет		Айсу, 5 лет		Полина, 5 лет		Рома, 5 лет		Адриан, 5 лет		Ефим, 5 лет		Амир, 5 лет		Саша, 5 лет	
Параметры наблюдений	Взрослый-ребенок	Ребенок - ребенок	Взрослый - ребенок	Ребенок - ребенок	Взрослый-ребенок	Ребенок - ребенок	Взрослый - ребенок	Ребенок - ребенок	Взрослый - ребенок	Ребенок - ребенок	Взрослый - ребенок	Ребенок - ребенок	Взрослый - ребенок	Ребенок - ребенок	Взрослый - ребенок	Ребенок - ребенок
Диалогические отношения																
2.1 Инициативность	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	+	+	+	+
2.2 Воздейственность	+	-	+	+	+	+	+	+	+	-	+	-	+	+	+	+
2.3 Активное ответное отношение	+	-	+	+	+	+	+	+	+	-	+	+	+	+	+	+
Уровень	средний		высокий		высокий		высокий		средний		средний		высокий		высокий	

Вывод: После проведения формирующего этапа исследования, удалось повысить уровень инициативности детей. Большинство детей могут ответить, словом или действием на инициативу сверстника или взрослого. В свою очередь, уровень активной ответной позиции так же увеличился. Теперь дети могут ответить на слова или действия партнера, что вызывало сложности до проведения формирующего эксперимента. Процентное соотношение представлено в рисунке (Рисунок 9).

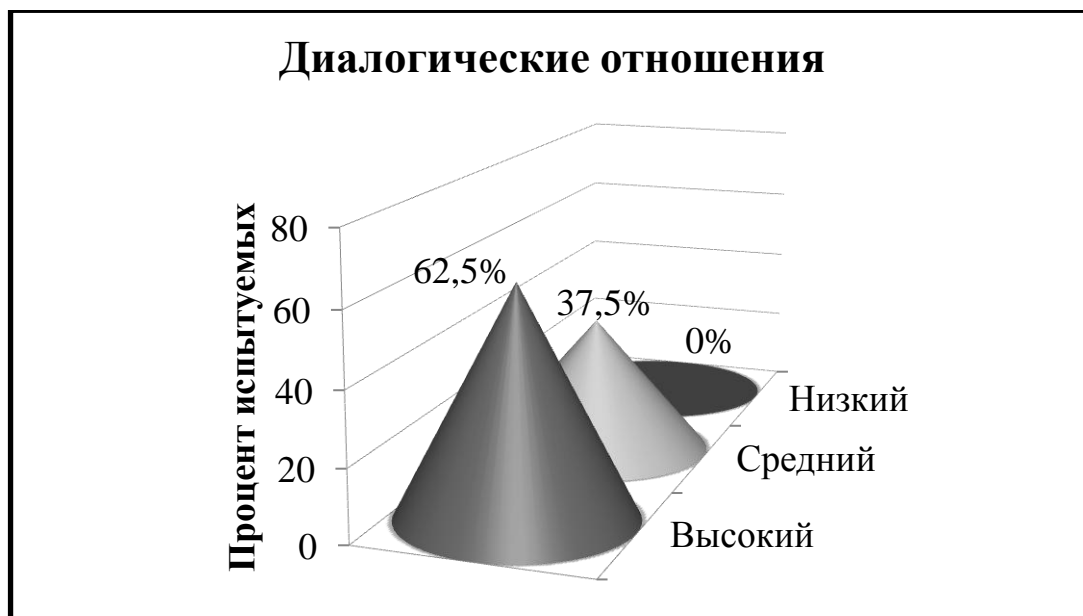


Рисунок 9. Распределение детей по уровням использования способов общения на контрольном этапе эксперимента (в %)

Таблица 10

Результаты контрольного этапа изучения средств общения слабовидящих детей старшего дошкольного возраста

Имя ребенка, возраст	Ксюша, 5 лет		Айсу, 5 лет		Полина, 5 лет		Рома, 5 лет		Адриан, 5 лет		Ефим, 5 лет		Амир, 5 лет		Саша, 5 лет	
	Взрослый-ребенок	Ребенок - ребенок	Взрослый - ребенок	Ребенок - ребенок	Взрослый-ребенок	Ребенок - ребенок	Взрослый - ребенок	Ребенок - ребенок	Взрослый - ребенок	Ребенок - ребенок	Взрослый - ребенок	Ребенок - ребенок	Взрослый - ребенок	Ребенок - ребенок	Взрослый - ребенок	Ребенок - ребенок
Средства общения																
3.1 Высказывание	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
3.2 Диалогический цикл	-	+	+	+	+	+	+	+	+	-	+	-	+	+	+	+

3.3 Сопряженны й цикл	-	-	+	-	+	+	+	-	+	-	+	-	+	+	+	-
Уровень	средни й		высоки й		высоки й		высоки й		средни й		средни й		высоки й		высоки й	

Вывод: Дети пользуются единичными высказываниями, но у двух детей еще отмечаются сложности при выстраивании диалогических циклов. Важно отметить, что у одного ребенка возникают трудности при выстраивании двух взаимосвязанных высказываний на одну тему со взрослым. Уровень использования сопряженных циклов, так же заметно увеличился у половины детей. Процентное соотношение представлено в рисунке (Рисунок 10).

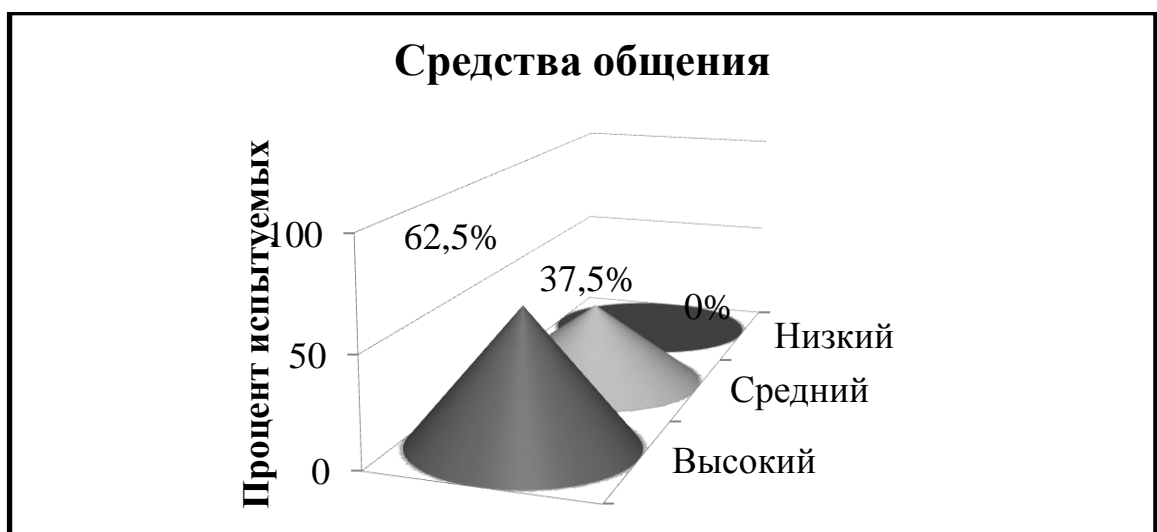


Рисунок 10. Распределение детей по уровням использования способов общения на контрольном этапе эксперимента (в %)

Таблица 11

Результаты контрольного этапа изучения коммуникативно-семантического типа высказывания слабовидящих детей старшего дошкольного возраста

Имя ребенка, возраст	Ксюша, 5 лет	Айсу, 5 лет	Полина, 5 лет	Рома, 5 лет	Адриан, 5 лет	Ефим, 5 лет	Амир, 5 лет	Саша, 5 лет
----------------------------	-----------------	----------------	------------------	----------------	------------------	----------------	----------------	----------------

Параметры наблюдения	Взрослый-ребенок	Ребенок - ребенок	Взрослый - ребенок	Ребенок - ребенок	Взрослый-ребенок	Ребенок - ребенок	Взрослый - ребенок	Ребенок - ребенок	Взрослый - ребенок	Ребенок - ребенок	Взрослый - ребенок	Ребенок - ребенок	Взрослый - ребенок	Ребенок - ребенок	Взрослый - ребенок	Ребенок - ребенок
	Тип высказывания															
4.1 Вопрос	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
4.2 Побуждение	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	+	+	+	-	+
4.3 Обсуждение	-	-	+	+	-	-	+	+	+	-	-	-	+	-	-	+
Уровень	средний		высокий		средний		высокий		высокий		средний		высокий		средний	

Вывод: При общении со взрослым или партнером-сверстником, у детей не возникают проблем, если им необходимо задать вопрос и уточнить важную для него информацию. Участники экспериментальной группы комментируют действия сверстников или взрослого. Но остаются сложности при обсуждении совершенных действий партнером. Процентное соотношение представлено в рисунке (Рисунок 11).



Рисунок 11. Распределение детей по уровням использования способов общения на контрольном этапе эксперимента (в %)

Таблица 12

Результаты контрольного этапа изучения способов общения слабовидящих детей старшего дошкольного возраста

Имя ребенка, возраст	Ксюша, 5 лет		Айсу, 5 лет		Полина, 5 лет		Рома, 5 лет		Адриан, 5 лет		Ефим, 5 лет		Амир, 5 лет		Саша, 5 лет	
Параметры наблюдений	Взрослый-ребенок	Ребенок - ребенок	Взрослый - ребенок	Ребенок - ребенок	Взрослый-ребенок	Ребенок - ребенок	Взрослый - ребенок	Ребенок - ребенок	Взрослый - ребенок	Ребенок - ребенок	Взрослый - ребенок	Ребенок - ребенок	Взрослый - ребенок	Ребенок - ребенок	Взрослый - ребенок	Ребенок - ребенок
Способы общения																
5.1 Доброжелательность	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
5.2 Адресованность	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
5.3 Аргументированность	+	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-
Уровень	средний		высокий		высокий		высокий		высокий		высокий		высокий		средний	

Вывод: При общении, дети открыты, доброжелательны, а высказывания носят адресованный характер, что свидетельствует о готовности к диалогическому взаимодействию. Ответы носят аргументированный характер. Процентное соотношение представлено в рисунке (Рисунок 12).

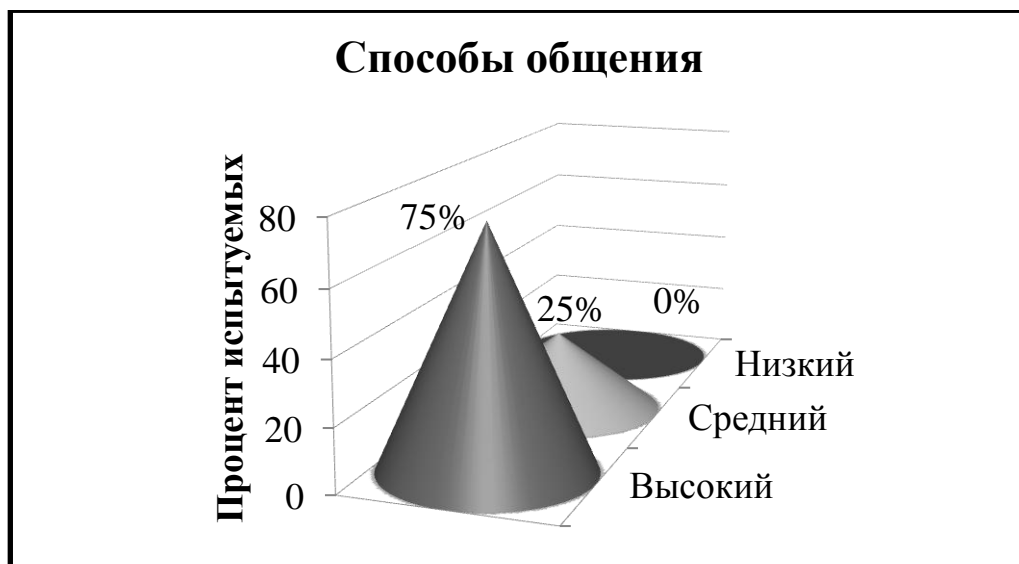


Рисунок 12. Распределение детей по уровням использования способов общения на контрольном этапе эксперимента (в %)

Таблица 13

Результаты контрольного этапа изучения характера языкового оформления ответа слабовидящих детей старшего дошкольного возраста

Имя ребенка, возраст	Ксюша, 5 лет		Айсу, 5 лет		Полина, 5 лет		Рома, 5 лет		Адриан, 5 лет		Ефим, 5 лет		Амир, 5 лет		Саша, 5 лет	
	Взрослый-ребенок	Ребенок - ребенок	Взрослый - ребенок	Ребенок - ребенок	Взрослый-ребенок	Ребенок - ребенок	Взрослый - ребенок	Ребенок - ребенок	Взрослый - ребенок	Ребенок - ребенок	Взрослый - ребенок	Ребенок - ребенок	Взрослый - ребенок	Ребенок - ребенок	Взрослый - ребенок	Ребенок - ребенок
Параметры наблюдений																
Характер языкового оформления ответа																
6.1 Предложение м	-	-	+	+	+	+	+	+	-	-	-	-	+	-	+	+

6.2 Словосочетан ием	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
6.3 Одним словом	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Уровень	средни й		высоки й		высоки й		высоки й		средни й		средни й		высоки й		высоки й	

Вывод: Ответы детей даются в виде одного слова и словосочетания. У небольшого количества детей остаются сложности при ответе в форме предложения. Процентное соотношение представлено в рисунке (Рисунок 13).

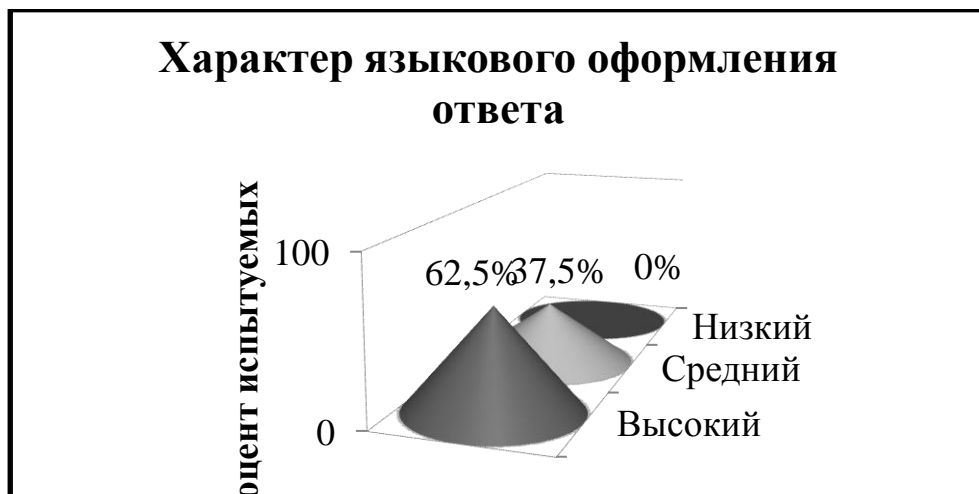


Рисунок 13. Распределение детей по уровням использования способов общения на контрольном этапе эксперимента (в %)

Количественный анализ результатов констатирующего этапа
обследования

Критери и Уровень	Способы включения ребенка в деятельност ь	Диалогически е отношения	Средств а общени я	Тип высказывани я	Способ ы общени я	Характер языкового оформлени я ответа
Высокий	8	5	5	4	6	5
Средний	0	3	3	4	2	3
Низкий	0	0	0	0	0	0

Изучение диалогической речи слабовидящих детей старшего дошкольного возраста, после проведения формирующего эксперимента позволило нам выявить следующее:

Детям легче вступать в контакт со взрослыми или сверстниками. Не возникают трудности при выполнении совместной деятельности. После проведения формирующего эксперимента дети научились отвечать на реплики партнера и выстраивать диалог. Качество диалогической речи детей заметно повысилось, но у некоторых детей по-прежнему отмечаются сложности в выстраивании диалога.

На основе полученного анализа, мы можем сделать вывод, что высокий уровень овладения ребенком способов диалогического общения, имеют пять детей, средний уровень – два ребенка, а низкий уровень не выявлен.

Таким образом, дети с нарушениями зрения нуждаются в организации коррекционной работы по развитию диалогической речи. Организовывать работу целесообразно через ведущую деятельность детей – сюжетно-ролевую игру. В результате совместной игровой деятельности, дети стали лучше

общаться, научились договариваться и понимать друг друга. Процентное соотношение представлено в рисунке (Рисунок 14).



Рисунок 14. Распределение детей по уровням овладения диалогической речью на контрольном этапе эксперимента (в %)

ВЫВОДЫ ПО III ГЛАВЕ

В соответствии с поставленной целью и задачами исследования, для выявления уровня развития диалогической речи слабовидящих детей старшего дошкольного возраста, была составлена программа диагностики на основе методики А. Г. Арушановой [27; 5].

В исследовании приняло участие 8 испытуемых в возрасте 5-6 лет с нарушениями зрения. В ходе исследования с помощью подобранного диагностического инструментария были получены следующие результаты: у детей отмечаются трудности в установлении контактов с партнером-взрослым или сверстником. Чаще всего, дети давали ответы в форме одного слова или отказывались от взаимодействия. Речь была бедной и малоэмоциональной.

Для развития диалогической речи слабовидящих детей старшего дошкольного возраста в процессе сюжетно-ролевой игры, мы разработали перспективный план работы. Составлен план игровых коррекционных занятий, которые организованы в процессе сюжетно-ролевой игры.

После коррекционной работы, в рамках формирующего эксперимента, было проведено контрольное исследование. Анализ полученных результатов позволяет сделать вывод о том, что уровень развития диалогической речи стал значительно выше. Это подтверждается тем, что дети легче вступают в контакты со сверстниками, проявляют интерес к желаниям товарища по общению. Дети научились слушать друг друга, не перебивать, делиться своими чувствами и переживаниями.

Данные результаты свидетельствуют об эффективности коррекционной работы по развитию диалогической речи слабовидящих детей старшего дошкольного возраста.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проблема изучения развития диалогической речи слабовидящих дошкольников, а также разработка содержания и методики коррекционной работы по развитию диалогической речи является весьма актуальной.

Целью проводимого исследования было теоретически изучить и практически доказать целесообразность развития диалогической речи слабовидящих детей старшего дошкольного возраста посредством сюжетно-ролевой игры.

Для реализации первой задачи мы провели анализ теоретических источников, который позволил сделать выводы об актуальности рассматриваемой проблемы.

Для реализации второй задачи мы изучили клинико-психолого-педагогическую характеристику детей с нарушениями зрения, и выделили особенности диалогической речи.

Нами была проведена диагностика уровня развития диалогической речи, в которой были определены основные трудности взаимодействия дошкольников. Для повышения уровня диалогической речи необходима коррекционная работа.

Так как игра является ведущей деятельностью дошкольника с нарушением зрения, целесообразно проводить работу по формированию и развитию диалогической речи через организацию совместных сюжетно-ролевых игр детей. Для организации и проведения сюжетно-ролевых игр, решающих задачи развития диалогической речи детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения, нами был составлен подробный перспективный план. Коррекционные занятия проходили в форме сюжетно-ролевых игр.

На первом этапе, мы проводили различные игры и игровые упражнения на формирование тех диалогических умений дошкольников, которые по результатам диагностики были на низком уровне, а также развитию тех умений, которые у детей уже сформированы, но находятся на среднем уровне развития. Особое внимание было уделено формированию умений речевого этикета, а также умению согласовывать свои желания и действия с товарищами по общению. Проводились игры и упражнения на развитие умений вступать в процесс общения и умений общаться в паре, группе из 3-5 человек, коллективе. Также мы обучали детей использованию жестов и мимики.

На втором этапе нашей работы (второй месяц) проводились занятия, направленные на развитие тех умений дошкольников, которые были сформированы на первом этапе: умения речевого этикета, умения согласовывать свои желания с товарищами по общению, соотносить средства вербального и невербального общения, использовать выразительные интонации. Продолжалась работа по развитию умений вступать в процесс общения, обмениваться чувствами, переживаниями, эмоционально и содержательно выражать свои мысли, использовать мимику и пантомимику.

На последнем этапе (третий месяц) в течение первой недели мы продолжали развивать диалогические умения детей, которые находились на среднем уровне развития. Далее, в последующие три недели проводилась работа по закреплению сформированных диалогических умений, мы старались помочь детям, имеющим средний уровень развития диалогической речи достичь более высокого уровня.

В результате проведенной коррекционной работы дети экспериментальной группы достигли достаточно высоких результатов как в овладении сюжетно-ролевой игрой, так и в уровне развития диалогической речи.

Таким образом, все вышесказанное указывает на то, что задачи исследования были решены в полной мере. Цель данной работы достигнута,

а гипотеза о том, что сюжетно-ролевая игра будет эффективным средством для развития диалогической речи слабовидящих детей старшего дошкольного возраста при следующих условиях: организация пропедевтической работы, соблюдение этапности и создание игровых ситуаций направленных на организацию диалогического общения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Авдеева, Н. К. Особенности психической активности ребенка первого года жизни [Текст] / Н. К. Авдеева, С. Ю. Мещерякова. – М., 1993.
2. Аветисов, Э. С. Охрана зрения детей [Текст] / Э. С. Аветисов – М.: Медицина, 1975. – 272 с.
3. Алексеева, М. М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников [Текст] / М. М. Алексеева, В. И. Яшина. – М.: Академия, 2000. – 400 с.
4. Андреева, Г. М. Социальная психология [Текст] / Г. М. Андреева – М.: Аспект-Пресс, 2000.
5. Арушанова, А. Г. Речь и речевое общение детей [Текст]: Книга для воспитателей детского сада / А. Г. Арушанова. – М.: Мозаика-Синтез, 1999. – 272 с.
6. Арушанова, А. Г. Истоки диалога (5-7 лет) [Текст]: Книга для воспитателей / А. Г. Арушанова, Н. В. Дурова, Р. А. Иванова, Е. С. Рычагова; под ред. А. Г. Арушановой. – М.: Мозаика-Синтез, 2005. – 216 с.
7. Боголюбова, Н. М. Межкультурная коммуникация и международный культурный обмен [Текст]: учеб. пособие / Н. М. Боголюбова, Ю. В. Николаева. – М., 2013.
8. Бондаренко, А. К. Дидактические игры в детском саду [Текст] / А. К. Бондаренко. – М.: Просвещение, 1985. – 174 с.
9. Волкова, Л. С. Выявление и коррекция нарушений речи у слепых и слабовидящих детей [Текст] / Л. С. Волкова. – Л., 1991.
10. Воспитание и обучение в детском саду [Текст] / под ред. А. В. Запорожца, Т. А. Марковой. – М., 1976. – С. 308 – 341.
11. Выготский, Л. С. Проблемы дефектологии [Текст] / Л. С. Выготский. – М.: Просвещение, 1995. – 527 с.

12. Выготский, Л. С. Развитие высших психических функций [Текст] / Л. С. Выготский. – М., 1960.
13. Галигузова, Л. Н. Развитие потребности в общении со сверстниками в раннем возрасте [Текст] / Л. Н. Галигузова // Новые исследования в психологии. – 1978. – № 2 (19). – С. 60—64.
14. Гойхман, О. Я. Речевая коммуникация [Текст]: Учебник; под ред. проф. О.Я. Гойхмана. — М.: ИНФРА-М, 2003. — 272 с.
15. Грушевицкая, Т. Г. Основы межкультурной коммуникации [Текст]: учеб. для вузов / Т. Г. Грушевицкая, В. Д. Попков, А. П. Садохин. – М.
16. Дружинина, Л. А. Коррекционная работа в детском саду для детей с нарушением зрения [Текст] / Л. А. Дружинина. – М.: Экзамен, 2006. – 159 с.
17. Ермаков, В. П. Развитие, обучение и воспитание детей с нарушениями зрения [Текст] / В. П. Ермаков, Г. А. Якунин. – М.: Просвещение, 2010. – 222 с.
18. Жукова, Н. С. Формирование устной речи [Текст] / Н. С. Жукова. — М., 1994.
19. Жуковская, Р. И. Игра и ее педагогическое значение [Текст] / Р. И. Жуковская. — М., 1975.
20. Залогина, В. П. Воспитание дружного детского коллектива в творческой игре [Текст] / В. П. Залогина // Творческие игры в детском саду. – М., 1945.
21. Запорожец, А. В. Избранные психологические труды: В 2-х т. [Текст] / А. В. Запорожец. – М.: Педагогика, 1986. - Т. 1. - 320 с. Т. 2. - 296 с.
22. Земцова, М. И. Дети с глубокими нарушениями зрения [Текст] / М. И. Земцова, М. С. Каплан, М. С. Певзнер. – М.: Просвещение, 1967. – 376 с.
23. Кидрон, А. А. Коммуникативная способность и ее совершенствование [Текст]: дис. ... канд. психол. наук / А. А. Кидрон. – Ленинградский гос. ун-т им. А.А. Жданова. – Л., 1981. – 235 с.

24. Коваленко, А. В. Культура и массовая коммуникация [Текст] / А. В. Коваленко. – М.: Наука, 1986. – 303 с.
25. Колокольцева, Т. Н. Специфические коммуникативные единицы диалогической речи [Текст] / Т. Н. Колокольцева. – Волгоград, 2001.
26. Кравцова, Е. Е. Игра в дошкольном возрасте [Текст] / Е. Е. Кравцова. // Новые исследования в психологии. – 2004. – № 2 (6). – С.32– 40.
27. Лалаева, Р. И. Методика психолингвистического исследования нарушений устной речи у детей [Текст] / Р. И. Лалаева. – М., 2004.
28. Левина, Р. Е. Нарушение речи и письма у детей: избранные труды [Текст] / Р. Е. Левина; ред. - сост. Г. В. Чиркина, П. Б. Шошин. – М.: Аркти, 2005. – 222 с.
29. Леонтьев, А. А. Язык, речь, речевая деятельность [Текст] / А. А. Леонтьев. – М.: Просвещение, 1969.
30. Лепская, Н. И. Основные направления онтогенеза речи. Проблемы изучения речи дошкольника [Текст] / Н. И. Лепская. – М.: РАО, 1994. – С. 31-40.
31. Лисина, М. И. Проблемы онтогенеза общения [Текст] / М. И. Лисина. – М., 1986.
32. Литвак, А. Г. Тифлопсихология [Текст] / А. Г. Литвак. – М.: Эксмо, 2007. – 207 с.
33. Литвак, А. Г., Практикум по тифлопсихологии [Текст] / А. Г. Литвак, В. М. Сорокин, Т. П. Головина. – М.: Просвещение, 1989. – С. 31.
34. Лурия, А. Р. Язык и сознание [Текст] / под ред. Е. Д. Хомской. — М: Изд-во Моск. ун-та, 1979. – 320 с.
35. Максимова, А. А. Развитие коммуникативных умений младших школьников в сюжетно-ролевых играх [Текст] / А. А. Максимова – 2013. - №1.С. 30-34.
36. Мастюкова, Е. М. Ребенок с отклонениями в развитии: Ранняя диагностика и коррекция [Текст] / Е. М. Мастюкова. — М.: Просвещение, 1992. – 95 с.

37. Миллер, С. Психология игры [Текст] / С. Миллер. – СПб.: Университет. кн, 2007. – 317 с.
38. Михайленко, Н. Организация сюжетно-ролевые игры в детском саду. Пособие для воспитателей [Текст] / Н. Михайленко, Н. Короткова. – М., ЛИНКА-ПРЕСС, 2009.
39. Общение и речь: Развитие речи у детей в общении со взрослыми [Текст] / под ред. М. И. Лисиной. – М.: Педагогика. – 144 с.
40. Панфилова, А. П. Деловая коммуникация в профессиональной деятельности [Текст] / А. П. Панфилова. – СПб.: 2005.
41. Плаксина, Л. И. Психолого-педагогическая характеристика детей с нарушениями зрения [Текст] / Л. И. Плаксина. – М.: уч. пособие, РАОИКП, 1999. – 396 с.
42. Плаксина, Л. И. Теоретические основы коррекционной работы в детских садах для детей с нарушением зрения [Текст] / Л. И. Плаксина. – М.: Город, 1998. – 263 с.
43. Программа воспитания и обучения в детском саду [Текст] / под ред. М. А. Васильевой, В. В. Гербовой, Т. С. Комаровой. — 3-е изд., испр. и доп. — М.: Мозаика-Синтез, 2005. – 208 с.
44. Реализуем ФГОС ДО: обучение детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья сюжетно-ролевой игре [Текст]: учеб.-метод. пособие / Г. Н. Лаврова, Г. В. Яковлева. – Челябинск: Цицеро, 2015. – 241 с.
45. Реализуем ФГОС ДО: рабочая программа тифлопедагога [Текст]: метод. рекомендации учителям-дефектологам ДООУ / Е. В. Андрющенко, Л. А. Дружинина, Л. Б. Осипова. – Челябинск: Цицеро, 2016. - 161 с.
46. Риторика или Ораторское искусство [Текст]: учебник / И. Н. Кузнецов. – М.: 2004.
47. Рогова, Г. В. Методика обучения английскому языку на начальном этапе в средней школе [Текст] / Г. В. Рогова. – М.: Просвещение, 2005. – 138 с.

48. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии [Текст] / С. Л. Рубинштейн. – М.: Педагогика, 1989. – 485 с.
49. Руководство играми детей в дошкольных учреждениях [Текст] / сост. Е. И. Тверитина, Л. С. Барсукова / под ред. М. А. Васильева. – М., 1986 – 236 с.
50. Серебрякова, Н. В. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя) [Текст] / Н. В. Серебрякова, Р. И. Лалаева. — СПб.: СОЮЗ, 1999. — 160 с.
51. Сокол, И. А.: соотношение понятий коммуникации и общения [Текст]: материалы VII международ. науч.-практич. конференции "Личность – слово – социум". – Минск: Паркусплюс, 2007 – 61 с.
52. Солнцева, Л. И. Советы родителям по воспитанию слепых детей раннего возраста [Текст] / Л. И. Солнцева, М. М. Хорош. - 3-е изд., С.: 2003. – 78 с.
53. Солнцева, Л. И. Тифлопсихология детства [Текст] / Л. И. Солнцева. – М.: Полиграф сервис, 2009. – 188 с.
54. Соловьева, Л. Г. Формирование диалога у детей с общим недоразвитием речи в процессе совместной игровой деятельности [Текст] / Л. Г. Солнцева // Дефектология. – 1996. - № 6.
55. Соловьева, О. И. Методика развития речи и обучения родному языку в детском саду [Текст] / О. И. Соловьева. – М.: Просвещение, 1966. – 176 с.
56. Специальная дошкольная педагогика [Текст] / под ред. Е. А. Стребелевой. – М.: ИЦ «Академия», 2001. – 312 с.
57. Специальная психология [Текст] / под. ред. В. И. Лубовского. – М.: ИЦ «Академия», 2003. – 464 с.
58. Тихеева, Е. И. Развитие речи детей [Текст] / Е. И. Тихеева. – М.: Просвещение, 1981. – 159 с.
59. Тонкова – Ямпольская, Р. В. Основы медицинских знаний [Текст]: учеб. пос. / Т. Я. Черток, И. Н. Алферова. – М.: Просвещение, 1993.

60. Усова, А. П. Обучение в детском саду [Текст] / А. П. Усова. – М.: Просвещение, 1984. – 176 с.
61. Ушакова, О. С. Развитие речи дошкольника [Текст] / О. С. Ушакова. – М.: Изд-во института психотерапии, 2001. – 237 с.
62. Ушинский, К. Д. Избранные педагогические произведения [Текст] / К. Д. Ушинский. – М.: Просвещение, 1968. – 557 с.
63. Фигурин, Н. Л. Этапы развития поведения детей в возрасте от рождения до одного года [Текст]: научное издание / Н. Л. Фигурин, М. П. Денисова; ред.: Н. М. Щелованов, Н. М. Аксарина. – М.: Медгиз, 1949. – 104 с.
64. Филичева, Т. Б. Развитие речи дошкольников [Текст] / Т. Б. Филичева, А. В. Соболева. – М., 2010.
65. Черногрудова, Е. П. Основы речевой коммуникации [Текст]: учеб. пособие для вузов / Е. П. Черногрудова. – М., 2004.
66. Шахнарович, А. М. Психолингвистический анализ семантики и грамматики (на материале онтогенеза речи) [Текст] / А. М. Шахнарович, Н. М. Юрьева. – М.: Наука, 1990. – 168 с.
67. Эльконин, Д. Б. Психология игры [Текст] / Д. Б. Эльконин. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 1999 – 195 с.
68. Яковлев, И. П. Основы теории коммуникации [Текст]: учеб. пособие / И. П. Яковлев — СПб.: Институт управления и экономики, 2001. — 230 с.
69. Якубинский, Л. П. О диалогической речи [Текст]: избр. работы. Язык и его функционирование / Л. П. Якубинский. – М.: Наука, 1986.
70. Яноушек, Я. Опыт социально-психологического анализа диалога в условиях совместного решения задачи [Текст] / Я. Яноушек // Новые исследования в психологии и возрастной физиологии. – 1971. - №1. С. 15 - 18.

Приложение



Приложение 1

Списочный состав

№	Имя	Зрительный диагноз	Острота зрения (с коррекцией очками)
1	Ксюша	Гиперметропия высокой степени обоих глаз. Сложный гиперметропический астигматизм.	OD: 0,8 OS: 0,9
2	Айсу	Содружественное сходящееся косоглазие. Гиперметропия слабой степени обоих глаз.	OD: 1,0 OS: 0,9
3	Полина	Содружественное сходящееся альтернирующее, чаще левого глаза косоглазие. Гиперметропия слабой степени обоих глаз.	OD: 1,0 OS: 1,0
4	Рома	Гиперметропия анизометропическая: средней степени обоих глаз с астигматизмом правого глаза, высокой степени левого глаза. Амблиопия тяжелой степени левого глаза рефракционная.	OD: 1,0 OS: 1,0
5	Амир	Сходящееся монолатеральное (левого глаза) аккомодационное косоглазие. Гиперметропия высокой степени обоих глаз. Рефракционная амблиопия слабой степени правого глаза, высокой степени левого глаза.	OD: 1,0 OS: 0,6
6	Саша	Сходящееся содружественное неаккомодационное косоглазие, преимущественно правого глаза. Гиперметропия средней степени обоих глаз со сложным астигматизмом.	OD: 1,0 OS: 1,0
7.	Ефим	Гиперметропия высокой степени обоих глаз.	OD: 1,0 OS: 1,0

8.	Адриан	Содружественное сходящееся альтернирующее косоглазие, гиперметропия высокой степени обоих глаз.	OD: 0,9 OS: 0,9
----	--------	---	--------------------

Набор предметных открыток



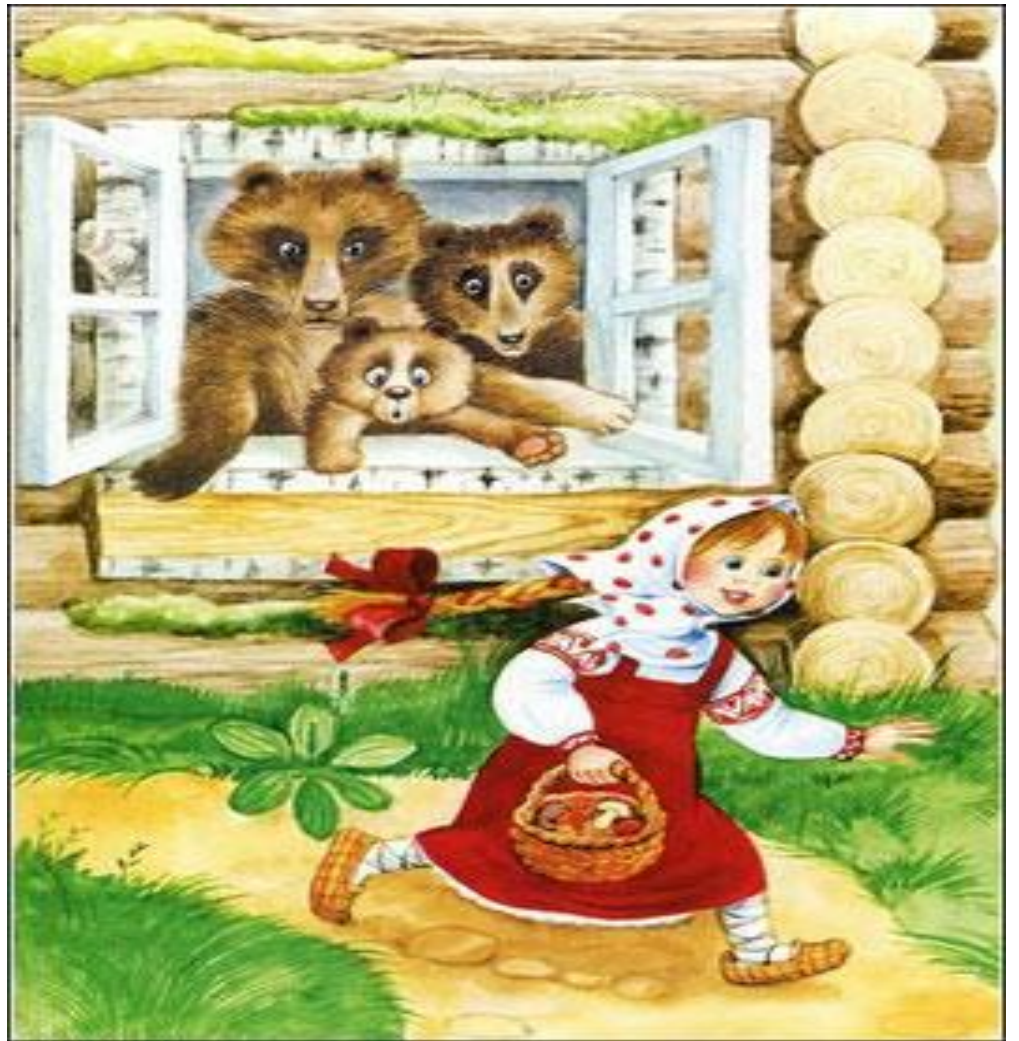
Набор открыток по сказке Л.Н. Толстого «Три медведя».











План работы по развитию диалогической речи слабовидящих детей
старшего дошкольного возраста с помощью сюжетно-ролевых игр

Первый месяц

Неделя	занятие №1	занятие №2
1 неделя	<p>Сюжетно-ролевая игра «У нас гости»</p> <p>Цели:</p> <ul style="list-style-type: none"> • формировать умения речевого этикета; • развить умение вступать в процесс общения; • учить применять свои индивидуальные способности в решении совместных задач; • формировать умение согласовывать свои желания с товарищами по общению. 	<p>Игра-ситуация «Два мальчика поссорились»</p> <p>Цели:</p> <ul style="list-style-type: none"> • развить умение вступать в разговор, обмениваться чувствами, переживаниями, эмоционально содержательно выражать свои мысли,; • учить использовать мимику и пантомимику.
2 неделя	<p>Игровое упражнение «Режим молчания, или Большой разговор»</p> <p>Цели:</p> <ul style="list-style-type: none"> • показать дошкольникам значение общения в жизни людей; • учить общаться для планирования совместных 	<p>Игра-ситуация «Телефонный разговор»</p> <p>Цели:</p> <ul style="list-style-type: none"> • формировать умения речевого этикета; • развить умение вступать в общение, поддерживать и завершать общение;

	<p>действий, достижения результатов и их обсуждения, участвовать в обсуждении определенной темы;</p> <ul style="list-style-type: none"> • учить уместному использованию мимики, жестов; • учить общаться в паре, группе из 3 — 5 человек, в коллективе. 	<ul style="list-style-type: none"> • учить говорить выразительно в нормальном темпе, пользоваться интонацией диалога.
3 неделя	<p>Игровое упражнение «Диалог»</p> <p>Цель:</p> <ul style="list-style-type: none"> • учить осознавать и творчески исполнять различные выразительные интонации. 	<p>Игровое упражнение «Продолжи сказку»</p> <p>Цели:</p> <ul style="list-style-type: none"> • формировать умения речевого этикета; • развить умение вступать в общение; • развить творческую фантазию детей; • учить соотносить средства вербального и невербального общения.
4 неделя	<p>Сюжетно-ролевая игра «Приехал доктор Айболит»</p> <p>Цель:</p> <ul style="list-style-type: none"> • учить общаться для планирования совместных действий, достижения результатов и их обсуждения, участвовать в обсуждении 	<p>«Ролевая гимнастика»</p> <p>Цель:</p> <ul style="list-style-type: none"> • учить соотносить средства вербального и невербального общения; • учить осознавать и творчески исполнять различные выразительные

	определенной темы.	интонации.
--	--------------------	------------

Второй месяц

Неделя	занятие №1	занятие №2
1 неделя	<p>Сюжетно-ролевая игра «Магазин игрушек»</p> <p>Цели:</p> <ul style="list-style-type: none"> • развить умения речевого этикета; • развить умение вступать в процесс общения; • учить использовать мимику и пантомимику. 	<p>Игра-ситуация «Ты очень обидел своего друга — попробуй помириться с ним»</p> <p>Цели:</p> <ul style="list-style-type: none"> • развить умение вступать в разговор, обмениваться чувствами, переживаниями, эмоционально и содержательно выражать свои мысли; • развить умение общаться в паре; • развить умения речевого этикета; • развить умение вести диалог.
2 неделя	<p>«Ролевая гимнастика»</p> <p>Цели:</p> <ul style="list-style-type: none"> • развить умение соотносить средства вербального и невербального 	<p>Игровое задание «Строим большой автопарк»</p> <p>Цели:</p> <ul style="list-style-type: none"> • развить умение

	<p>общения;</p> <ul style="list-style-type: none"> • развить умение осознавать и творчески исполнять различные выразительные интонации. 	<p>общаться в паре, группе из 3 — 5 человек, в коллективе;</p> <ul style="list-style-type: none"> • развить умение вести диалог в процессе выполнения игровых действий.
3 неделя	<p>Игра-ситуация «Телефонный разговор»</p> <p>Цели:</p> <ul style="list-style-type: none"> • развить умения речевого этикета; • развить умение вступать в общение, поддерживать и завершать общение; • развить умение говорить выразительно в нормальном темпе, пользоваться интонацией диалога. 	<p>Игровое упражнение «Режим молчания, или Большой разговор»</p> <p>Цели:</p> <ul style="list-style-type: none"> • развить умение общаться для планирования совместных действий, достижения результатов и их обсуждения, участвовать в обсуждении определенной темы; • развить умение уместного использования мимики, жестов; • развить умение общаться в паре, группе из 3 — 5 человек, в коллективе.
4 неделя	<p>Игровое задание «Ищем клад»</p> <p>Цели:</p> <ul style="list-style-type: none"> • развить умение согласовывать свои действия, мнения, установки с потребностями товарищей; 	<p>Сюжетно-ролевая игра «Путешествие по железной дороге»</p> <p>Цели:</p> <ul style="list-style-type: none"> • развить умения речевого этикета; • развить умение

	<ul style="list-style-type: none"> • учить помогать и поддерживать тех, с кем общаешься • развивать умения вести диалог в процессе выполнения игровых действий; • развивать умение общаться в паре, группе из 3 — 5 человек, в коллективе; • развивать умение общаться для планирования совместных действий, достижения результатов и их обсуждения, участвовать в обсуждении определенной темы. 	<p>вступать в общение, поддерживать и завершать общение;</p> <ul style="list-style-type: none"> • развивать умения вести диалог в процессе выполнения игровых действий; • развивать умение соотносить средства вербального и невербального общения.
--	--	---

Третий месяц

Неделя	занятие №1	занятие №2
1 неделя	<p>Игра-ситуация «Телефонный разговор»</p> <p>Цели:</p> <ul style="list-style-type: none"> • развивать умения речевого этикета; • развивать умение вступать в общение, поддерживать и завершать 	<p>Игра-ситуация «Примите в игру»</p> <p>Цели:</p> <ul style="list-style-type: none"> • развивать умение вступать в разговор, обмениваться чувствами, переживаниями, эмоционально и содержательно выразить свои

	<p>общение;</p> <ul style="list-style-type: none"> • развить умение говорить выразительно в нормальном темпе, пользоваться интонацией диалога. 	<p>мысли;</p> <ul style="list-style-type: none"> • развить умение общаться в паре; • развить умения речевого этикета; • развить умение вести диалог.
2 неделя	<p>Сюжетно-ролевая игра «У нас гости»</p> <p>Цели:</p> <ul style="list-style-type: none"> • закреплять умения использования речевого этикета; • закреплять умение вступать в процесс общения; • закреплять умение согласовывать свои желания с товарищами по общению. 	<p>Сюжетно-ролевая игра «На балу у короля»</p> <p>Цели:</p> <ul style="list-style-type: none"> • закреплять умения использования речевого этикета; • закреплять умение вступать в общение, поддерживать и завершать общение; • закреплять умения вести диалог в процессе выполнения игровых действий.
3 неделя	<p>«Ролевая гимнастика»</p> <p>Цели:</p> <ul style="list-style-type: none"> • закреплять умение соотносить средства вербального и невербального общения; • развить умение осознавать и творчески исполнять различные выразительные интонации. 	<p>Игровое упражнение «Режим молчания, или Большой разговор»</p> <p>Цели:</p> <ul style="list-style-type: none"> • закреплять умение общаться для планирования совместных действий, достижения результатов и их обсуждения, участвовать в обсуждении определенной

		<p>темы;</p> <ul style="list-style-type: none"> • закреплять умение уместного использования мимики, жестов; • закреплять умение общаться в паре, группе из 3 — 5 человек, в коллективе.
4 неделя	<p>Игра-ситуация «Ребята завтракают»</p> <p>Цели:</p> <ul style="list-style-type: none"> • развить умение критически оценивать ситуацию, выбирать верный вариант поведения; • закреплять умение вступать в разговор, обмениваться чувствами, переживаниями, эмоционально и содержательно выражать свои мысли; • закреплять умения использования речевого этикета. 	<p>Игровое задание «Скульпторы»</p> <p>Цели:</p> <ul style="list-style-type: none"> • закреплять умение общаться в паре, группе из 3 — 5 человек, в коллективе; • закреплять умение согласовывать свои мнения, желания с партнерами по общению; • развить умение применять свои индивидуальные способности в решении совместных задач.

Структура игрового занятия

Структурный компонент	Содержание
Начало занятия	<p>Организационный момент (его наполняемость может меняться в зависимости от целей и задач, поставленных перед занятием). Переключение внимания на предстоящую деятельность, стимуляция интереса к ней, создание эмоционального настроя, точные и четкие установки на предстоящую деятельность (последовательность выполнения задания, предполагаемые результаты). Игровая мотивация. Ритуал занятия.</p>
Ход (процесс) занятия	<p>Самостоятельная умственная и практическая деятельность детей, выполнение всех поставленных учебных задач. В процессе данной части занятия осуществляется индивидуализация обучения (помощь, советы, напоминания, наводящие вопросы, показ, дополнительное объяснение), игры. Педагог создает условия для того, чтобы каждый ребенок достиг результата.</p>
Окончание занятия	<p>Подведение итогов и оценка результатов игровой деятельности. Педагог дает положительную оценку выполненной работе, активизирует положительные эмоции детей. К оценке и самооценке результатов привлекаются сами дети (рефлексия, обсуждение занятия, комментирование оценки). Ритуал окончания занятия.</p>

Конспекты игровых занятий и упражнений

1. Сюжетно-ролевая игра «У нас гости».

Цели:

- развить умение вступать в процесс общения;
- учить применять свои индивидуальные способности в решении совместных задач;
- формировать умение согласовывать свои желания с товарищами по общению.

Оборудование: стол, чайный сервиз игрушечный

Ход занятия: Педагог объясняет детям сюжет, который им предстоит обыграть. Одна из девочек играет роль мамы. Двое или трое ребят — ее дети. Другие — гости.

«Мама» говорит своим «детям», что к ним придут гости, и объясняет, как надо себя вести. Гости придут в первый раз к ним в дом. Какими словами их нужно встретить? Как предложить чай? О чем можно поговорить за столом? О чем можно рассказать?

Участники могут меняться ролями. В игру могут быть введены новые персонажи (отец, бабушка, дедушка и др.).

В конце проводится обсуждение занятия, подведение итогов и оценка результатов игровой деятельности.

2. Игра-ситуация «Два мальчика поссорились».

Цели:

- развить умение вступать в разговор, обмениваться чувствами, переживаниями, эмоционально и содержательно выражать свои мысли;
- учить использовать мимику и пантомимику.

Оборудование: не требуется.

Ход занятия: Педагог объясняет детям сюжет, который им предстоит сначала обыграть, а затем попытаться найти правильное решение в проблемной ситуации.

Двое ребят играют роли двух друзей, которые ссорятся, третий ребенку предлагается помочь им, найти правильные слова, чтобы прекратить ссору и помириться. Дети по очереди исполняют роли друзей и отважного миротворца.

Педагог дает положительную оценку выполненной работе, активизирует положительные эмоции детей. К оценке и самооценке результатов привлекаются сами дети (рефлексия, обсуждение занятия, комментирование оценки).

3. Игровое упражнение «Режим молчания, или Большой разговор».

Цели:

- показать дошкольникам значение общения в жизни людей;
- учить общаться для планирования совместных действий, достижения результатов и их обсуждения, участвовать в обсуждении определенной темы;
- учить уместному использованию мимики, жестов;
- учить общаться в паре, группе из 3 — 5 человек, в коллективе.

Оборудование: не требуется.

Ход занятия: Во время прогулки объявить «режим молчания». Это значит, что дети будут общаться друг с другом лишь в случае необходимости, и то с помощью жестов, мимики. Нарушивший «режим молчания» штрафуются (например, молчанием на дополнительный срок, когда всем будет позволено разговаривать).

Длительность молчания должна быть не менее получаса. Дети все это время проводят вместе. Разрешается бегать, играть в мяч, но делать это молча.

Назначение такой игры двояко. Во-первых, каждый ее участник во время привычной ситуации совместного пребывания без права на речевые

контакты начинает, по-новому, воспринимать себя и других. Он поневоле «проваливается» в те глубины своей душевной жизни, о существовании которых, возможно, и не догадывался. Поглядывая на изменившихся, «тихий» товарищей, встречаясь с ними глазами, изредка обмениваясь скупыми жестами, он понимает, что и они — каждый по-своему — «проваливаются в себя».

Во-вторых, за период молчания у каждого ребенка группы накапливается острая жажда общения. Смутно или явственно он приходит к пониманию того, каким благом является возможность поговорить — выразить себя и вникнуть в мысли и в душевное состояние другого.

Уважение и симпатия друг к другу, радость общения — все это слышится в оживленных разговорах детей после снятия «режима молчания». Дети настроены не по-обыденному, в той или иной форме переживают душевный подъем. Этим и можно воспользоваться, чтобы начать «большой разговор».

«Большой разговор» — это форма группового общения. Одним из вопросов может быть: «О чем я думал, что переживал, пока длилось молчание?» Ребята делятся своими переживаниями.

4. Игра-ситуация «Телефонный разговор».

Цели:

- формировать умения речевого этикета;
- развить умение вступать в общение, поддерживать и завершать общение;
- учить говорить выразительно в нормальном темпе, пользоваться интонацией диалога.

Оборудование: 2 игрушечных телефонных трубки.

Ход занятия: Ребенку предлагается обыграть ситуацию, когда он звонит по телефону какому-нибудь сказочному герою. Он должен с ним поздороваться и пообщаться на какую-нибудь тему, затем, попрощавшись закончить разговор.

5. Игровое упражнение «Диалог».

Цель:

- учить осознавать и творчески исполнять различные выразительные интонации.

Оборудование: не требуется.

Ход занятия: Сначала педагог разъясняет детям значение слова «диалог» (разговор двух или большего числа людей). Затем предлагает выслушать смешной диалог, выразительно читая стихотворение В. Лугового «Жил-был».

- Где жил?
- Забыл.
- Где был?
- Забыл.
- Что ел?
- Забыл.
- Что пил?
- Забыл.

Выясняется, какое слово постоянно повторяется одним из участников диалога («забыл»). Педагог предлагает поиграть в диалог: читает первую строчку стихотворения и все вопросы (строгая интонация); а дети хором повторяют слово «забыл» (плаксивая интонация). В конце диалога «забывчивый» громко плачет.

1. Например, педагог, разделив детей на две группы, внедряет две роли — спрашивающего и отвечающего, причем строгая и плаксивая интонация сохраняется. Вопросы и ответы декламируются хором и сопровождаются жестами и мимикой.

2. Забывчивый герой выбирается из числа детей в группе. Например, это может быть ребенок, наиболее артистично изображающий забывчивого героя диалога. Вопросы задаются хором детьми каждого

подгруппы (одна подгруппа — « Где жил?», другая подгруппа — «Где был?» и т.д.). Интонации при этом предлагаются различные.

3. Театрализация стихотворения двумя детьми (после того как дети запомнят реплики диалога).

Эта игра тренирует детей в выразительной декламации, воспитывает умение выслушивать другого, понимать его. Данный диалог можно назвать диалогом-шуткой, развивающим у детей чувство юмора, вызывающим здоровый смех. Успешному проведению данной игры способствуют такие условия: наличие шутки, юмора в содержании текста стихотворения; предварительная подготовительная беседа с ребятами; включение педагога в процесс игры.

6. Игровое упражнение «Продолжи сказку».

Цели:

- формировать умения речевого этикета;
- развить умение вступать в общение;
- развить творческую фантазию детей;
- учить соотносить средства вербального и невербального общения.

Оборудование: не требуется.

Ход занятия: Педагог: Ребята, послушайте необычную сказку, которую не только рассказывают, но и показывают с помощью жестов. (Рассказывает сказку, сопровождая рассказ жестами).

Жил-был Зайчик. (Сжимает правую руку в кулак, а второй и третий пальцы выпрямляет вверх.) Зайчик любил гулять. (Покачивает пальцы «уши», создавая иллюзию движения.) Однажды зашел он в чужой огород, видит — на грядках выросла чудесная капуста. (Сжимает левую руку в кулак — это «кочан».) Не удержался Зайчик, подошел к капусте. (Правую руку с торчащими «ушами» подвигает к левой, зажатой в кулак.) Обнюхал ее — как же вкусно пахнет! (Шумно нюхает.) Так хочется попробовать хоть маленький кусочек. (Имитирует шумное откусывание и жевание.) Ах, как

вкусно. (Облизывается.) Ах, как хочется еще! (Обводит правую руку вокруг левой-«кочана».) Только хотел Зайчик откусить еще — откуда ни возьмись, бежит Собака. (Ладонь правой руки с плотно прижатыми пальцами ставит ребром, второй палец сгибает, первый поднят вверх.) Почуяла Собачка Зайчика да как залает! (Звукоподражает, одновременно отводя мизинец вниз — собака раскрывает пасть при лае.) Перепугался Зайчик и кинулся прочь. (Описывает правой рукой — головой Зайчика несколько кругов.) Долго бежал от Собаки Зайчик. (Дышит, как после бега.) Вдруг видит — впереди огромное озеро. (Сцепляет две руки перед грудью, образуя окружность.) А по озеру плавает Утка. (Сгибает правую руку в локте и кисти, пальцы вытянуты и сомкнуты.) Время от времени Утка ныряет в воду и достает оттуда букашек. (Делает рукой ныряющие движения.)

— Здравствуй, Утка! — говорит Зайчик.

А Утка не слышит, плавает. (Делает соответствующие движения рукой.)

- Здравствуй, Утка! — сказал Зайчик громче. Утка снова не слышит, букашек ловит.

- Здравствуй, Утка! — совсем громко сказал Зайчик. Тут Утка к нему повернулась и говорит:

— Я очень не люблю, когда говорят быстро, невнятно и невыразительно. В таких случаях я сразу притворяюсь глухой. Ты уж не обижайся. Только с третьего раза ты поздоровался так хорошо, что я осталась довольна. Расскажи мне о себе: Кто ты? Откуда ты? Куда путь держишь? Да рассказывай как следует, не глотай слов, не мямли!

Далее следует диалог с детьми, в ходе которого педагог задает вопросы, а дети отвечают.

Педагог: Окончание сказки я забыла. Поэтому его надо придумать. Но намного интереснее будет создать свою киностудию и снять фильм. Будем снимать продолжение сказки. Как вы думаете, что для этого необходимо? Люди каких профессий снимают кино? Какие функции выполняют люди

этих профессий? Какие предметы в своей работе они используют? Как будет называться наша киностудия?

Затем в группе распределяются роли сценаристов, режиссера, актеров, операторов и т.д.

При сочинении детьми окончания сказки могут быть введены новые действующие лица. После распределения ролей можно провести небольшую репетицию. Детям, не выполняющим активной роли, предлагаются роли экспертов и киноманов, которые по завершении фильма-сказки дают ему оценочную характеристику.

Эта игра не только побуждает детей фантазировать, но и развивает умения применять жесты, использовать мимику. Сказочная ситуация требует выразительной и внятной речи, что заставляет детей следить за артикуляцией в диалоговых сценах. Организуя работу по руководству творческой игрой, необходимо предусмотреть содержание беседы с детьми о профессиях, связанных с киноискусством; возможные ответные действия детей; продумать способы индивидуального воздействия на ребят. К тому же эта игра способствует формированию культуры поведения, дружеских коллективных взаимоотношений.

7. Сюжетно-ролевая игра «Приехал доктор Айболит».

Цели:

- учить общению для планирования совместных действий, достижения результатов и их обсуждения, участвовать в обсуждении определенной темы.

Оборудование: игрушечная больничка.

Ход занятия: Детям предлагается обыграть ситуацию, когда в лес приезжает доктор Айболит. Один из детей берет на себя роль Айболита, остальные ребята – это звери в лесу. Задача детей придумать и обсудить у кого, что будет «болеть» и организовать свой поход к доктору, распределить, кто попадет на прием к нему первым, кто – вторым и т.д.

8. «Ролевая гимнастика».

Цели:

- учить соотносить средства вербального и невербального общения;

- учить осознавать и творчески исполнять различные выразительные интонации.

Оборудование: не требуется.

Ход занятия: Педагог предлагает детям выполнить ряд заданий.

Рассказать известное стихотворение.

А. Шепотом.

Б. С пулеметной скоростью.

В. Со скоростью улитки.

Г. Как робот.

Д. Как иностранец (с акцентом).

Изобразить походку.

А. Младенца.

Б. Старика.

В. Льва.

Изобразить улыбку.

А. Кота на солнышке.

Б. Самого солнышка.

Сесть в позе.

А. Пчелы на цветке.

Б. Наездника на лошади.

В. Карабаса-Барабаса.

9. Сюжетно-ролевая игра «Магазин игрушек».

Цели:

- развить умения речевого этикета;
- развить умение вступать в процесс общения;
- учить использовать мимику и пантомимику.

Оборудование: не требуется

Ход занятия: Дети делятся на покупателей и игрушки. Дети-покупатели отходят в противоположный конец комнаты, дети-игрушки усаживаются в ряд на скамеечке, изображая товар, расставленный на полках магазине. Продавец подходит к каждому ребенку и спрашивает, какой игрушкой он будет. Они договариваются о том, как ее изображать. Каждый участник игры должен сам придумать, какую игрушку он будет изображать. Покупатель должен отгадать игрушку, которую ему показывают. Кто не угадает, тот уходит без покупки.

10. Игра-ситуация «Ты очень обидел своего друга — попробуй помириться с ним».

Цели:

- развить умение вступать в разговор, обмениваться чувствами, переживаниями, эмоционально и содержательно выражать свои мысли;
- развить умение общаться в паре;
- развить умения речевого этикета;
- развить умение вести диалог.

Оборудование: не требуется.

Ход занятия: Педагог объясняет детям сюжет, который им предстоит сначала обыграть, а затем попытаться найти правильное решение в проблемной ситуации.

Двое ребят играют роли двух друзей, один из которых обидчик, другой обиженный. Обидчику необходимо найти правильные слова, чтобы прекратить помириться с другом. Дети по очереди исполняют роли друзей.

Педагог дает положительную оценку выполненной работе, активизирует положительные эмоции детей. К оценке и самооценке результатов привлекаются сами дети (рефлексия, обсуждение занятия, комментирование оценки).

11. Игровое задание «Строим большой автопарк».

Цели:

- развить умение общаться в паре, группе из 3 — 5 человек, в коллективе;

- развить умение вести диалог в процессе выполнения игровых действий.

Оборудование: кубики, строительные материалы.

Ход занятия: Дети разбиваются на небольшие группы из 3 -5 человек у них есть общая цель: построить из кубиков автопарк для машинок. Каждой группе детей дается задание строить какую-то часть этого автопарка, приносить необходимые материалы для строительства, «подгонять» машины для парковки. Таким образом, дошкольникам необходимо согласовывать действия в своей подгруппе, а затем при построении общей картины городка, необходимо придти к общему мнению.

12. Игровое задание «Ищем клад».

Цели:

- развить умение согласовывать свои действия, мнения, установки с потребностями товарищей;

- учить помогать и поддерживать тех, с кем общаешься;

- развить умения вести диалог в процессе выполнения игровых действий;

- развить умение общаться в паре, группе из 3 — 5 человек, в коллективе;

- развить умение общаться для планирования совместных действий, достижения результатов и их обсуждения, участвовать в обсуждении определенной темы.

Оборудование: рисунки-планы комнаты для двух команд, клад (конфеты).

Ход занятия: Эта игра включает в себя две части. Первая часть способствует развитию доверия детей друг к другу и помогает им лучше осознать и понять себя и своих товарищей.

Педагог просит детей разбиться на две команды несколько необычным способом. Им предлагается заглянуть друг другу в глаза и выстроиться в ряд по цвету глаз, начиная с ребят с самыми темными глазами и кончая детьми с самыми светлыми глазами. Затем образовавшийся ряд разбивается на две части, образуя тем самым команды «светлоглазых» и «темноглазых».

Во второй части игры детям говорится о том, что сейчас каждая команда начнет искать «клад», спрятанный в комнате. Для этого детям предлагается рисунок – план комнаты.

В игре происходит организация совместных действий детей, которая требует от ребят сообразительности и исполнительности.

13. Сюжетно-ролевая игра «Путешествие по железной дороге».

Цели:

- развить умения речевого этикета;
- развить умение вступать в общение, поддерживать и завершать общение;
- развить умения вести диалог в процессе выполнения игровых действий;
- развить умение соотносить средства вербального и невербального общения.

Оборудование: игрушечные рации (если есть), можно игрушечные телефоны.

Ход занятия: Педагог увлекательно рассказывает о поездке, об особенностях труда железнодорожного пассажирского и грузового транспорта; перед началом игры призывает ребят быть вежливыми, аккуратными, внимательными пассажирами и работникам железной дороги.

Между детьми распределяются роли диспетчера, проводника, грузчиков, пассажиров, машиниста, кассира и др.

«Пассажиры» приобретают билеты в кассе, «грузчики» загружают товарные вагоны, «диспетчер» дает сигнал к отправлению поезда, «машинист» включает ход и т.д.

Во время путешествия можно использовать загадки, стихи, песни на ту или иную тему.

14. Игра-ситуация «Примите в игру».

Цели:

- развить умение вступать в разговор, обмениваться чувствами, переживаниями, эмоционально и содержательно выражать свои мысли;
- развить умение общаться в паре;
- развить умения речевого этикета;
- развить умение вести диалог.

Оборудование: не требуется.

Ход занятия: Педагог объясняет детям сюжет, который им предстоит сначала обыграть, а затем попытаться найти правильное решение в проблемной ситуации.

Несколько ребят играют роли детей, которые играют в интересную игру. Одному из детей, предлагается решить, как поступить в сложившейся ситуации: ребята твоей группы играют в интересную игру. Игра уже началась — попроси, чтобы они тебя приняли. Что ты будешь делать, если они не захотят принять тебя? Дети по очереди исполняют роли играющих ребят и нового участника игры.

Педагог дает положительную оценку выполненной работе, активизирует положительные эмоции детей. К оценке и самооценке результатов привлекаются сами дети (рефлексия, обсуждение занятия, комментирование оценки).

15. Сюжетно-ролевая игра «На балу у короля».

Цели:

- закреплять умения использования речевого этикета;
- закреплять умение вступать в общение, поддерживать и завершать общение;
- закреплять умения вести диалог в процессе выполнения игровых действий.

Оборудование: не требуется.

Ход занятия: Дети «приезжают» в сказочное королевство и попадают на бал к королю. Они должны вообразить себе маскарадные костюмы и рассказать о них. В дальнейшем разыгрывается ситуация бала: представление гостей королю и королеве, различные танцы.

16. Игра-ситуация «Ребята завтракают».

Цели:

- развить умение критически оценивать ситуацию, выбирать верный вариант поведения;
- закреплять умение вступать в разговор, обмениваться чувствами, переживаниями, эмоционально и содержательно выражать свои мысли;
- закреплять умения использования речевого этикета.

Оборудование: не требуется.

Ход занятия: Педагог объясняет детям сюжет, который им предстоит сначала обыграть, а затем попытаться найти правильное решение в проблемной ситуации.

Ребята завтракают в столовой. Витя взял кусочек хлеба, скатал шарик. Оглядевшись, чтобы никто не заметил, он кинул его и попал Феде в глаз. Федя схватился за глаз и вскрикнул.

— Что вы скажете о поведении Вити? Как нужно обращаться с хлебом? Можно ли сказать, что Витя пошутил?

Дети привлекаются к оценке ситуации (рефлексия, обсуждение занятия, комментирование оценки).

17. Игровое задание «Скульпторы».

Цели:

- закреплять умение общаться в паре;
- закреплять умение согласовывать свои мнения, желания с партнерами по общению;
- развить умение применять свои индивидуальные способности в решении совместных задач.

Оборудование: не требуется.

Ход занятия: игра проводится на уроке лепки. Все дети группы – скульпторы. Играют в парах. Каждый лепит из пластилина свою поделку. Затем дети меняются поделками, для того, чтобы другой «скульптор» добавил свои элементы в поделку партнера. Потом ребята рассказывают друг другу, правильно ли был понят их замысел, и что каждый из них на самом деле хотел изобразить.