



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

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

**Формирование коммуникативно-речевых навыков у детей старшего
дошкольного возраста с общим недоразвитием речи Шуровня
средствами сюжетно-ролевой игры**

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

**Направленность программы магистратуры
«Психолого-педагогическое сопровождение лиц с нарушениями речи»
Форма обучения заочная**

Проверка на объем заимствований:
41,32 % авторского текста

Работа рекомендована к защите
рекомендована/не рекомендована

н 3 сесс «12» 20 2023г.
зав. кафедрой специальной педагогики,
психологии и предметных методик
к.п.н., доцент Дружинина Л.А.

Выполнила:
Студентка группы ЗФ-306-173-2-2
Гомзикова Екатерина Олеговна

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

Челябинск
2023

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ КОММУНИКАТИВНО-РЕЧЕВЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ	8
1.1 Теоретические основы формирования коммуникативно-речевых навыков у детей старшего дошкольного возраста.....	8
1.2 Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.....	19
1.3 Проявления нарушений коммуникативно-речевых навыков у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.	25
1.4 Использование сюжетно-ролевой игры в коррекции общего недоразвития речи III уровня.....	31
Выводы по 1 главе	36
ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ИЗУЧЕНИЮ КОММУНИКАТИВНО-РЕЧЕВЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ	39
2.1 Организация и содержание диагностики коммуникативно-речевых навыков у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня	39
2.2 Особенности развития коммуникативно-речевых навыков у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.	43
Выводы по 2 главе	54
ГЛАВА 3. ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ КОММУНИКАТИВНО-РЕЧЕВЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ	

СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ	56
3.1 Психолого-педагогические условия формирования коммуникативно-речевых навыков у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня	56
3.2 Анализ результатов контрольного эксперимента	70
Выводы по 3 главе	74
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	76
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ	80
ПРИЛОЖЕНИЕ	86

ВВЕДЕНИЕ

Общение является естественной социальной потребностью и неотъемлемой частью повседневной жизни детей и взрослых. Благодаря общению дети учатся общаться с другими людьми, понимать особенности взаимоотношений в окружающем их мире и приобретать новые знания и навыки.

Овладение коммуникативно-речевыми навыками у детей начинается с момента рождения, так как ребенок входит в социальный мир отношений с детства. Развитие коммуникативно-речевых навыков в раннем возрасте связано с процессом усвоения невербальных и вербальных компонентов языка, участвующих в различных действиях в определенном возрасте в развитии ребенка, то есть в эмоциональном общении, профессиональной деятельности и игре.

Во ФГОС ДО был поставлен ряд целей развития: ребёнок владеет активной речью, включённой в общение; может обращаться с вопросами и просьбами, понимает речь взрослых; знает названия окружающих предметов и игрушек; стремится к общению со взрослыми и активно подражает им в движениях и действиях; появляются игры, в которых ребенок воспроизводит действия взрослого; проявляет интерес к сверстникам; наблюдает за их действиями и подражает им; проявляет интерес к стихам, песням и сказкам. Это означает, что развитие коммуникативно-речевых навыков детей дошкольного возраста является особенно актуальным [45].

Основой для развития коммуникативно-речевых навыков является совместная деятельность с ребенком. Общение со взрослыми обогащает средства коммуникации, которые становятся понятными обеим сторонам в процессе взаимодействия. Общение со сверстниками также является положительным опытом для детей, поскольку ребенок не испытывает

чрезмерных требований к себе и общается на равных, в то же время испытывая ободряющее чувство общения.

Проблема формирования коммуникативно-речевых навыков рассматривается в дошкольной педагогике и психологии.

Современная педагогическая практика опирается на психолого-педагогические исследования, теоретически обосновывающие сущность и значение формирования коммуникативно-речевых в развитии ребенка дошкольного возраста. В основе многочисленных публикаций лежит концепция деятельности, разработанная А.Н. Леонтьевым, Е.Л. Черкасовой, В.В. Давыдовым, Д.Б. Элькониным, А.В. Запорожцем и др.

Особую актуальность проблема развития коммуникативно-речевых навыков приобретает для дошкольников с общим недоразвитием речи.

Общее недоразвитие речи (ОНР) – различные сложные речевые расстройства, при которых нарушено формирование всех компонентов речевой системы, т.е. звуковой стороны (фонетики) и смысловой стороны (лексики, грамматики).

Н.С. Жукова, Р.И. Лалаева, Б. Филичева. Г.В. Чиркина указывают, что при стихийном речевом развитии дети с общим недоразвитием речи не достигают высокого уровня речевого развития, поэтому необходимо специальное обучение, направленное на освоение ребенком языка. Недоразвитие речевой деятельности ребенка с ОНР негативно сказывается на всей коммуникативной сфере ребенка.

Изучением особенностей развития детей с ОНР и созданием методик коррекционной работы занимались такие отечественные ученые как О.Н. Громова, Л.П. Ефименкова, Н.С. Жукова, Р.И. Лалаева, Р.Е. Левина, Е.М. Мастюкова, В.И. Селиверстов, Т.А. Ткаченко, Т.Б. Филичева. Г.В. Чиркина и др.

Одним из методов коррекции нарушений речи является сюжетно-ролевая игра. Г.Л. Выгодская подчеркивает взаимосвязь игры и речи: «Между речью и игрой существует двусторонняя связь: с одной стороны,

речь развивается и активизируется в игре, а с другой стороны сама игра развивается под влиянием развития речи». Игра – это ведущий вид деятельности детей дошкольного возраста. Она является определяющим фактором в развитии личности, в том числе и влияет на один из важных познавательных процессов человека – речь. Игра невозможна без речевого общения.

Занимательность условного мира игры делает положительно эмоционально окрашенную монотонную деятельность по запоминанию, повторению, закреплению или усвоению информации, а эмоциональность игрового действия активизирует все психические процессы и функции ребенка.

Исследованию концептуальных положений об организации детских игр, посвящены работы Б. Б. Ананьева, Е. Ф. Рыбалко, А. Валлона, А.Н. Леонтьева, Н.Н. Подъякова, Д. В. Менджерицко, В.И. Селиверстова, А. П. Усовой, Д. Б. Эльконина и других.

В рамках данной проблемы определена тема исследования: «Формирование коммуникативно-речевых навыков у детей старшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня средствами сюжетно-ролевой игры».

Объект исследования: коммуникативно-речевые навыки детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.

Предмет исследования: специальные условия формирования коммуникативно-речевых навыков детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.

Цель исследования: теоретически изучить и практически доказать эффективность специальных условий по формированию коммуникативно-речевых навыков детей старшего дошкольного возраста с ОНР III с включением сюжетно-ролевой игры в содержание коррекционно-педагогической работы.

Гипотеза исследования: Формирование коммуникативно-речевых навыков у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня будет эффективным, если

- выявить уровень сформированности коммуникативно-речевых навыков у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня;
- разработать и реализовать специальные условия формирования коммуникативно-речевых навыков с включением сюжетно-ролевой игры в коррекционно-педагогическую работу.

Задачи исследования:

1. Изучить и проанализировать психолого-педагогическую и специальную литературу по проблеме исследования.
2. Выявить особенности коммуникативно-речевых навыков у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.
3. Определить специальные условия формирования коммуникативно-речевых навыков детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня с включением сюжетно-ролевой игры в коррекционно-педагогическую работу и установить эффективность её использования в образовательном процессе.

Для реализации поставленных целей и задач исследования были использованы комплекс теоретических и эмпирических методов исследования:

- 1) анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования;
- 2) педагогический эксперимент;
- 3) метод количественного и качественного анализа результатов исследования.

Научно-исследовательская база: МАОУ «ОЦ «НЬЮТОН» г. Челябинска» ОСП ДС «Вишенка».

Структура работы: работа состоит из введения, трех глав, выводов по главам, заключения, списка использованных источников и приложения.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ КОММУНИКАТИВНО-РЕЧЕВЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ

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

Потребность в общении является значимой, для человека как существа биосоциального. Потребность в общении выделяется, такими исследователями, как А.Н. Леонтьев, Е.Л. Черкасова, В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин, А.В. Запорожец и другими, как одна из естественных потребностей человека. Развитие коммуникативно-речевых навыков является чрезвычайно актуальной проблемой в психолого-педагогической науке, так как уровень образования этих навыков влияет не только на эффективность воспитания детей, но и на ход социализации и развития личности в целом.

Навыки приобретаются в деятельности, а коммуникативно-речевые навыки вырабатываются и улучшаются в процессе общения. Поэтому для дальнейшего исследования нам следует уточнить взаимосвязь между такими ключевыми понятиями, как «коммуникация», «речевая коммуникация», «речевые навыки», «коммуникативные навыки» и описать понятие «коммуникативно-речевые навыки».

В словаре русского языка С.И. Ожегова «коммуникация» растолковывается как сообщение, общение.

В трудах Ю. А. Каляевой, А. А. Кидрона, А. А. Леонтьева, М. И. Лисиной, Л. Р. Мунировой, Р. С. Немова, Н. В. Пилипко, Е. В. Руденского, И. И. Рыдановой, В. Д. Ширшова, «коммуникация» также определяется как синоним «общения».

В толковом словаре русского языка общение связывается со словами «общность», «община» [35].

По мнению психологов, коммуникация - это умение и навыки общения с людьми, от которых зависит успешность людей разного возраста, образования, разного уровня культуры и психологического развития, а также имеющих разный жизненный опыт и отличающихся друг от друга коммуникативными способностями [37].

Общение (коммуникация) рассматривается как процесс конвергенции, установление и развития контактов, связей между субъектами, которые порождаются дифференциальными потребностями либо в совместной деятельности, либо в обмене различной информацией, а также для общей выработки конкретного плана действий [10, с.135].

Г.М. Андреева, Е.Е. Дмитриева, Я.Л. Коломинский в своих трудах предоставляют различные трактовки термину «коммуникация». Чаще всего ученые подразумевают под этим термином процесс, с помощью которого передается информация.

Из выбранных источников можем выделить, что коммуникация – это взаимообмен какого-либо объема новой, ценной информацией и достаточной мотивации для продолжения общения.

Общение как составная часть процесса коммуникации актуализируется множеством знаковых средств, универсальным из которых является речь. Речь рассматривается в психологии и психолингвистике как средство общения, как сложная и специфически организованная форма сознательной деятельности, в которой участвуют два субъекта – формирующий высказывание и воспринимающий его. При этом речь является не только средством и формой общения, но и орудием мышления, средством организации и регуляции психических процессов (Л.С. Выготский, Н.И. Жинкин, И.А. Зимняя и др.)

Речевое (вербальное, языковое) общение и вербальная (речевая) коммуникация в зависимости от аспектов рассмотрения этих явлений в научной литературе определяются по-разному.

В парадигме деятельностного подхода эти понятия, как взаимозаменяемые, то есть синонимы. Так, А.Р. Лурия называет процесс передачи сообщения человеком посредством естественного языка речевой коммуникацией. Ю.С. Маслов считает, что в качестве особого обмена информацией (не просто сообщения каких-то фактов или передачи связанных с ним эмоций, но и обмена мыслями по поводу этих фактов) выступает языковое общения. И. А. Зимняя, О.М. Казарцева обозначают процесс взаимодействия между участниками коммуникации, который направлен на реализацию конкретной, жизненной целевой установки и протекает на основе обратной связи в конкретных видах речевой деятельности (в слушании, говорении, чтении, письме), речевым, вербальным общением[29].

С психолингвистической точки зрения, то есть выбора речевых стратегий и тактик, речевая коммуникация и речевое общения трактуются неоднозначно.

По мнению О.С. Иссерс, речевая коммуникация является стратегическим процессом, базисом которого является выбор оптимальных языковых ресурсов. Речевое общение – это целенаправленная активность людей, которая позволяет им организовать сотрудничество. Передача сообщений в процессе коммуникации рассматривается как серия решений говорящего. Большинство решений принимается неосознанно, автоматически, однако ряд ситуаций требует осознанного поиска. В процессе речевого общения принимаются следующие типы решений: передать или не передать сообщение, определить семантический «ракурс», выбрать лексическое наполнение, поверхностную синтаксическую структуру, последовательность фраз и коммуникативных шагов и т.д.[29].

Е.Л. Черкасова отмечает, что в психологии и психолингвистике вербальное общение рассматривается как взаимодействие людей в конкретных видах речевой деятельности (слушании, говорении, чтении, письме) и в двух формах ее реализации (устной и письменной)[29].

Для традиционной лингвистики процесс общения – абстракция, так как изучает язык безотносительно к говорящему или слушающему на основе «разделения» языка и речи. Но глубокий анализ лингвистических явлений соблюдает понимание роли говорящих и дифференциацию их в цепочке социального взаимодействия (Фоше К., Московичи С.)

С помощью анализа данного литературного источника, можем выделить понятие Н.И. Лепской «речевая коммуникация – это триада аспектов (предметно-содержательного, фактического, эмоционального), форм (диалога, монолога) и средств (вербальных, невербальных)».

Далее рассмотрим определение «речевой навык».

И.А. Зимняя выделяет два вида речевых навыков:

– навыки оформления языковых явлений: фонетических (произношение фонем, членение фраз, интонирование и т.д.); лексико-грамматических (оформление падежей, родовых, числовых и других отношений) – они являются моторными или двигательными, так как связаны с работой речедвигательного анализатора;

– навыки использования языковых средств для выражения мысли (навык извлечения из долговременной памяти иноязычных слов, навык выбора слов, то есть использование иноязычной синонимии, навык удержания в оперативной памяти определенного количества иноязычных единиц, навык реакции на иноязычный запрос и другие).

И.А. Зимняя определяет данный вид навыков как умственные. И.А. Зимняя указывает, что в качестве основных предпосылок процесса формирования прочного речевого навыка целенаправленность; наличие внутренней мотивации и внешней установки; правильное распределение упражнений во время обучения; включение тренируемого явления в

осмысленную речевую ситуацию; необходимость постоянного для обучающегося знания результатов выполнения действия; понимание общего принципа, схемы действия, в которое включена тренируемая операция; учет влияния переноса и интерференции ранее выработанных навыков. Речевые навыки характеризуются автоматизированностью, устойчивостью, гибкостью, сознательностью [18].

По мнению Н.Д. Гальсковой, речевые навыки – являются автоматизированными компонентами сознательной речевой деятельности в устной и письменной формах. Она отмечает, что речевые навыки входят в качестве элементов в состав речевых умений, и относит к ним навыки употребления лексики (лексический), грамматики (грамматический), навыки техники письма (орфографический), произносительный навык[51].

В своей статье Н.А. Чалых, Е.А. Шибанова, О.П. Чалых, О.Л. Бурякова выделяют речевые навыки, как сложный комплекс автоматизированных речевых операций, как действие, характеризующееся степенью совершенства его выполнения, отличающееся соответствием языковой норме, существенными характеристиками которого являются автоматизированность, устойчивость, гибкость, сознательность[51].

Далее рассмотрим содержание понятия «коммуникативные навыки». По мнению А.А. Князьковой коммуникативные навыки – это понятие, отражающее комплекс взаимосвязанных качеств, обеспечивающих тот или иной уровень взаимодействия человека с окружающим.

По мнению Л.Я. Лозован, коммуникативными навыками являются индивидуально-психологические свойства личности ребенка, формирующие ей почву для личностного развития, социальной адаптации, самостоятельной информационной, перцептивной, интерактивной деятельности на основе субъект – субъектных отношений [27].

Л.Я. Лозован говорит о коммуникативных навыках, как о необходимом условии для развития личности ребенка, которые проявляются в процессе общения и взаимодействия с другими людьми.

Сформированность данных навыков является субъективным условием эффективности социализации личности в обществе и самостоятельного осуществления дошкольниками информационной, перцептивной, интерактивной деятельности. Важно отметить, что в основе формирования и развития коммуникативных навыков лежит идея личностно–деятельностного подхода [27].

Е.О. Смирнова считает: «Коммуникативные навыки – это осмысленные действия ребенка (на основе знаний структурных компонентов умений и коммуникативной деятельности), а также способность правильно строить свое поведение, управлять им согласно целям общения» [40].

Т.Г. Киселёва, Ю.А. Стрельцова и Б.Г. Мосалёва выделяют следующие коммуникативные навыки:

- умение восприятия и понимания речи окружающих;
- верная реакция на речь окружающих;
- умение соблюдать очередность в беседе;
- способность посредством языка удовлетворять целый ряд своих потребностей;
- способность объясняться;
- способность завязывать и поддерживать разговор [52].

В определении выделяются два компонента:

- коммуникативные навыки – это собственно осмысленные коммуникативные действия детей, основывающиеся на системе знаний и достигнутых умений и навыков,
- коммуникативные навыки – это способность детей управлять своим поведением, употреблять самые разумные приемы и способы действий в решении различных коммуникативных задач.

Коммуникативные навыки – навыки, необходимые для социального взаимодействия. К ним относятся: возможности речи (вербальной и невербальной), системы пара– и экстралингвистических средств

(интонация, паузы), оптико-кинетические возможности (жесты, мимика, пантомимика).

Развитие коммуникативных навыков происходит за счёт использования различных средств общения.

Все средства проявления коммуникативных навыков подразделяются на две большие подгруппы:

– вербальные (речь, слушание и чтение). Таким образом, рассмотрим формы вербальных средств общения. Диалог – это разговор двух или нескольких лиц. Монолог – развёрнутое высказывание одного лица. Полилог – разговор многих участников.

– невербальные (мимика, жесты, пантомимика). Невербальное общение, наиболее известное как язык поз и жестов, включает в себя все формы самовыражения человека, которые не опираются на слова.

Е.О. Шишова, по нашему мнению, предлагает наиболее точное определение, коммуникативных навыков. Коммуникативные навыки – автоматизированные компоненты сознательных действий, способствующих быстрому и точному отражению коммуникативных ситуаций.

Таким образом, проанализировав литературные источники и выделив главные определения авторов, мы можем заметить схожесть между понятиями «коммуникация» и «речевая коммуникация», «речевой навык» и «коммуникативные навыки».

В понятие «речевая коммуникация» более детально рассматривается речь в ее содержательном, смысловом и эмоциональном характере, а также подчеркивается, что речь может быть разных форм и средств. Между двумя другими понятиями мы можем выделить автоматизацию действий, а также гибкость и сознательность речевых навыков. На основании этого формируем авторское понятие «коммуникативно-речевые навыки».

Коммуникативно-речевые навыки – это автоматизированные речевые операции взаимодействия, характеризующиеся содержанием, смыслом и эмоциями, при разнообразных формах и средствах общения, сопровождаемые гибкостью и сознательностью.

Развитие коммуникативно-речевых навыков будет напрямую связано с развитием речи, общения и мышления. От развития речи и мышления будет зависеть дальнейшее выстраивание коммуникации, а также ситуация общения будет намного масштабней и успешней.

М.И. Лисина в первые 7 лет жизни выделила 4 формы общения: ситуативно-личностную, ситуативно-деловую, внеситуативно-познавательную, внеситуативно-личностную.

Ситуативно-личностная (непосредственно-эмоциональная) форма возникает примерно в два месяца и существует до конца первого полугодия жизни. В раннем возрасте для ребенка очень важен эмоциональный контакт с близкими, так как это гарантирует выживание ребенка и удовлетворение всех его первичных потребностей.

Ситуативно-деловая (предметно-действенная) существует у детей в возрасте от 6 мес. до 3 лет. Большую роль здесь играет ведущая предметная деятельность, так как общение выстраивается в совместной работе в ходе предметной деятельности.

Внеситуативно-познавательная форма общения возникает в 3-4 года. Познание физического мира ребенком с помощью деятельности со взрослым.

Внеситуативно-личностная форма общения возникает в пять - шесть лет. Самостоятельное теоретическое и практическое познание, в этой форме ведущая роль взрослого в стремлении к сопереживанию и взаимопониманию.

В развитии коммуникации отмечаются определенные стадии и закономерности.

Р.С. Немов указывает, что ребенок замечает способность к чувственному общению с людьми уже на 3-ем месяце жизни (комплекс оживления), а к годовалому возрасту его экспрессия становится настолько богатой, что, собственно, позволяет очень быстро усваивать вербальный язык общения, воспользоваться звуковой речью. Главные этапы, которые проходит онтогенетическое формирование общения у человека практически до поступления в школу:

1. Возраст от самого рождения до 2-3 месяцев: биологическое по содержанию, контактное общение, служащее средством удовлетворения органических потребностей ребенка. Главное средство общения - примитивная мимика и простая жестикация.

2. Возраст от 2-3 месяцев до 8-10 месяцев: исходный шаг познавательного общения, имеющее отношение к делам, связанным с началом функционирования главных органов чувств и появлением потребности в свежих эмоциях.

3. Возраст от 8-10 месяцев приблизительно до 1,5 года: зарождение координированного, вербально-невербального общения, обслуживающего когнитивные потребности. Переход к применению языка как средства общения.

4. Возраст от 1,5 года до 3 лет: появление делового и игрового общения, связанного с происхождением предметной деятельности и игры. Начальный этап разделения делового и личного общения.

5. Возраст от 3 до 6-7 лет. Развитие произвольности в выборе и применении разнообразных естественных, данных от природы либо приобретенных средств общения. Становление сюжетно-ролевого общения, порождаемого включением в сюжетно-ролевые игры [13].

Дошкольный возраст носит конкретный характер общения. Дети в собственных высказываниях постоянно подразумевает явное, как правило, близкого человека. Следовательно, в дошкольном возрасте происходит

овладение главными средствами языка, но даже это делает возможность для осуществления общения, опирающегося на личные средства[7].

А.Г. Рузская отмечает, что осознанное умение понимать и ставить такие коммуникативные задачи развивается, по мнению многих авторов, не раньше дошкольного возраста. В предыдущие возрастные периоды можно говорить исключительно о формировании речемыслительных функций, способность же к коммуникативной деятельности отсутствует[38].

Исследования А.В. Запорожца и Д.Б. Эльконина показали, что собственно коммуникативное формирование личности в данный период носит до некоторой степени стихийный характер. К семи годам дети владеют простыми умственными операциями конкретно-действенного характера, причинными взаимосвязями, могут связно объяснить идеи, используют грамматически, лексически и фонетически верную речь. Конкретно в данном возрасте вырабатывается интеллектуальная регулирующая намечающая функция речи, формируется умение ориентировать собственную речь на партнера и ситуацию общения, а также отбирать языковые средства согласно с ними[17,56].

Иначе говоря, у ребенка происходит активное формирование продуктивной устно-речевой деятельности, делаются посылы для выработки умения оказывать коммуникативное действие на партнера общения. Эти соотношения рецептивных и продуктивных видов речевой деятельности в литературе отсутствуют, хотя вполне очевидно, что устные формы коммуникации (говорение и слушание) преобладают в развитии дошкольника.

Е.О. Смирнова, говоря о специфике общения шести-семилетнего дошкольника со сверстниками отмечала, что у многих (но не у всех) детей складывается внеситуативно-деловая форма общения. К 6 – 7- ми годам значительно вырастает количество внеситуативных контактов. Приблизительно половина речевых обращений к ровеснику приобретает

внеситуативный характер. Дошкольники рассказывают друг другу про то, где они были, и собственно, что видели, делятся собственными проектами либо предпочтениями, выделяют оценки качествам и действиям других. В данном возрасте вновь делается вероятным «чистое общение», не опосредованное предметами и действиями с ними. Ребята могут длительное время общаться, не совершая при всем этом практически никаких действий. Впрочем, несмотря на данную возрастающую направленность к внеситуативности, общение в данном возрасте случается в перспективе общего дела, то есть единой игры или же продуктивной деятельности (потому эта форма общения и сохранила название деловой)[41].

В.С. Мухина считает, что, подражая родителям и близким людям (идентифицируясь с ними), дети бессознательно перенимают стиль общения, который становится его натурой. Владеющая речевой культурой и холодная в собственных чувственных проявлениях семья развивает у детей тот же тип общения. Недисциплинированная, на взгляд речевой культуры и эмоциональных проявлений семья, получит в собственном ребенке слепок своих изъянов в общении. Самый успешный стиль общения, когда взрослый и дети стоят друг по отношению к другу в позиции дружеского понимания. Конкретно такой стиль общения вызывает у детей положительные эмоции, уверенность в себе, выделяет осознанные ценности совместной работы и гарантирует удовлетворенность при определенной работе[7].

Как подчеркивает А.К. Маркова, к концу старшего дошкольного возраста с развитием логической и коммуникативной функций речи, с выработкой произвольности и рефлексии формируется умение логично и связно строить высказывание[21].

По мнению А.Г. Арушановой, в продуктивных видах речевой деятельности, впервые появляется дифференциация методов воздействия на партнеров общения, хотя данная дифференциация остается довольно

низкой по сравнению со следующими возрастными группами, признаки связности, логичности, каузальности, предикативной структуры высказывания[4].

В общем, коммуникативно-речевой навык детей дошкольного возраста нарастает с помощью накопления языковых средств и важных количественных изменений в речемыслительной и коммуникативной деятельности.

Итак, в процессе анализа специальной литературы мы выяснили, что личность становится способной к истинной коммуникативной работе не раньше дошкольного возраста. На ранних этапах онтогенеза ребенку присуще формирование только речемыслительных функций. В дошкольном возрасте формирование коммуникативно-речевых навыков детей происходит особенно активно, что связано с расширением спектра социальных контактов личности. Последнее акцентирует внимание на значимость приобретения дошкольником общественного навыка (а именно, опыта коммуникации) для дальнейшей эффективной жизнедеятельности.

1.2 Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня

Речевое недоразвитие у детей дошкольного возраста выражается в разной степени: от полного отсутствия речевых средств общения до развернутой речи с отдельными элементами лексико-грамматического и фонематического недоразвития [7].

Существует два главных подхода к классификации общего недоразвития речи. Первый подход - клинический, наиболее полно представлен в работах Е.М. Мастюковой. Второй подход – психолого-педагогический, был предложен Р.Е. Левиной [25].

Е.М. Мастюкова в своих работах выделяет три варианта ОНР:

Неосложненный вариант общего недоразвития речи, когда отсутствуют явно выраженные указания на поражение центральной нервной системы. Недоразвитие всех компонентов речи у детей сопровождается «малыми неврологическими дисфункциями», такими, как недостаточная регуляция мышечного тонуса, неточность двигательных дифференцировок и пр.; у детей наблюдается некоторая эмоционально-волевая незрелость, слабая регуляция произвольной деятельности и так далее.

Осложненный вариант общего недоразвития речи, когда собственно речевой дефект сочетается с рядом неврологических и психопатологических синдромов, таких как синдром повышенного черепного давления, цереброастенический и неврозоподобный синдромы, синдромы двигательных расстройств и прочее. У детей этой группы отмечается крайне низкая работоспособность, нарушение отдельных видов гнозиса и праксиса, выраженная моторная неловкость.

Грубое и стойкое недоразвитие речи, обусловленное органическим поражением речевых зон коры головного мозга. Как правило, эту группу составляют дети с моторной алалией.

В рамках психолого-педагогического подхода условно выделяют четыре уровня недоразвития речи. Первые три уровня выделены и подробно описаны Р.Е.Левиной, четвертый уровень представлен в работах Т. Б. Филичевой [47].

Третий уровень речевого развития с точки зрения Р.Е. Левиной определяется как «развернутая фразовая речь с элементами фонетического и лексико-грамматического недоразвития» [26]. Характеризуется тем, что обиходная речь детей оказывается более или менее развернутой, грубых лексико-грамматических и фонетических отклонений нет, имеются лишь отдельные пробелы в развитии фонетики, лексики и грамматического строя. Дети этого уровня речевого развития вступают в контакты с окружающими, но лишь в присутствии родителей (воспитателей),

вносящих соответствующие пояснения. Свободное общение крайне затруднено. Экспрессивная речь детей может служить средством общения в особых условиях, требующих постоянной помощи и побуждения в виде дополнительных вопросов, подсказок. «Вне специального внимания к речи дети малоактивны, в редких случаях являются инициаторами общения, не обращаются с вопросами к взрослым, не оречевляют игровые ситуации». Это обуславливает недостаточную коммуникативную направленность. В устной речи детей на этом этапе речевого развития обнаруживаются отдельные аграмматичные фразы [48].

Из литературных источников мы отметили, что у детей с общим недоразвитием речи третьего уровня наряду с недостаточностью звукопроизносительной стороны речи наблюдаются обычно нерезко выраженные нарушения внимания, памяти, интеллектуальной деятельности, эмоционально-волевой сферы (повышенная эмоциональная возбудимость, истощаемость нервной системы), легкие двигательные расстройства и замедленное формирование ряда высших корковых функций. В дошкольном и школьном возрасте дети двигательны беспокойны, склонны к раздражительности, колебаниям настроения, суетливости, часто проявляют грубость, непослушание. Двигательное беспокойство усиливается при утомлении, некоторые склонны к реакциям истероидного типа. Для многих детей характерно замедленное формирование пространственно-временных представлений, оптико-пространственного гнозиса, фонематического анализа, конструктивного праксиса.

Как отмечают авторы Г.Р. Шашкина, Л.П. Зернова, И.А.Зими́на в учебном пособии «Логопедическая работа с дошкольниками», общее недоразвитие речи возникает при наиболее сложных, системных нарушениях речи — алалии и афазии. Общее недоразвитие речи может также отмечаться при фонационных расстройствах (ринолалии и дизартрии), когда диагностируется не только нарушение фонетической

стороны речи, но одновременно и недостаточность фонематического восприятия и лексико-грамматической стороны речи[54].

Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина отмечают, что в каждом конкретном случае, специфика ведущего дефекта накладывает свой отпечаток на дефицитность того или иного компонента [48].

У детей с алалией выявляется несформированность не только речевой деятельности, но и ряда моторных и психических функций. Выявляется общая моторная неловкость, неуклюжесть, дискоординация движений, замедленность или расторможенность движений. У детей отмечается недоразвитые высших психических функций, особенно на уровне произвольности и осознанности. Как реакция на речевую недостаточность отмечаются замкнутость, негативизм, неуверенность в себе, повышенная раздражительность, обидчивость, склонность к слезам. Афазия отличается от алалии тем, что возникает всегда вследствие органического поражения определенных участков коры больших полушарий мозга, притом в период более или менее сложившейся речи, в возрасте не ранее 2,5—3 лет [28,29].

При ринолалии, стремясь произносить звуки более внятно, дети напрягают мимическую мускулатуру, мышцы губ, языка и крыльев носа, что еще больше ухудшает общее впечатление от речи. Неточная артикуляция и искаженное звучание звуков сопровождается вторичным нарушением слуховой дифференциации и фонематического анализа. Ограничение речевых контактов у детей с ринолалией приводит к недостаточной сформированности словарного запаса и грамматической стороны речи, т. е. общему недоразвитию речи [21].

У детей с ОНР и дизартрией наблюдается стойкое полиморфное нарушение звукопроизношения и недостаток просодической стороны речи в сочетании с недоразвитием фонематического слуха. В результате при обследовании отмечается бедный словарь, выраженные ошибки в грамматическом строе, невозможность связного высказывания,

значительные трудности при усвоении слов различной слоговой структуры. Все дети этой группы демонстрируют несформированность слуховой и произносительной дифференциации. Показательно игнорирование в речи предлогов [51].

Т.Н. Волковская, Г.Х. Юсупова отмечают, что внимание детей с общим недоразвитием речи третьего уровня характеризуется недостаточной устойчивостью быстрой истощаемостью, что определяет тенденцию к снижению темпа деятельности в процессе работы [54]. Ошибки присутствуют на протяжении всей работы и не всегда самостоятельно замечаются и устраняются детьми. Такие дети испытывают затруднения при классификации предметов, обобщении явлений и признаков. Нередко их суждения и умозаключения бедны, отрывочны, логически не связаны друг с другом. Объем зрительной памяти практически не отличается от нормы.

Также, мы хотим обратить внимание на то, что речевая недостаточность сказывается на развитии памяти. При относительно сохранной смысловой, логической памяти у детей снижена вербальная память, страдает продуктивность запоминания по сравнению с нормально говорящими детьми [13]. Т.А. Ткаченко в своей работе делает акцент на том, что детям с общим недоразвитием речи третьего уровня трудно восстанавливать порядок расположения даже четырех предметов после их перестановки; они не замечают неточностей в рисунках-шутках; не всегда выделяют предметы или слова по заданному признаку. Еще труднее сосредоточить и удержать внимание на чисто словесном материале вне наглядной ситуации [34].

У детей данной категории отмечается недостаточность различных видов восприятия и в первую очередь слухового, зрительного, пространственного [13]. Недостаточность базового слухового восприятия влияет на формирование фонематического слуха, а в дальнейшем -

фонематического восприятия. Нарушения фонематического восприятия отмечаются у всех детей с общим недоразвитием речи.

Психическое развитие детей с общим недоразвитием речи третьего уровня протекает более благополучно, чем развитие речи [13]. Их отличает критичность к речевой недостаточности. Филичева Т. Б., Чиркина Г. В. утверждают, что «первичная патология задерживает формирование потенциально сохранных умственных способностей, препятствуя нормальному функционированию речевого интеллекта»[53,58].

Б.Ф. Ломов обращает свое внимание на то, что особенности познавательной деятельности и эмоционально-волевой сферы детей с общим недоразвитием речи проявляются не только на занятиях, но и в игровой, бытовой и прочей деятельности [48]. Обращает на себя внимание и невысокий уровень развития игровой деятельности дошкольников: бедность сюжета, процессуальный характер игры, низкая речевая активность. Если воспитатель не будет контролировать игру, то игра может приобрести неорганизованный характер [53]. Часто дети не могут выбрать игру, что говорит о недостаточной сформированности у них навыков совместной деятельности. Если они выполняют какую-либо общую работу по поручению взрослого, то каждый ребенок стремится сделать все по-своему, не ориентируясь на партнера, не сотрудничая с ним. Подобные факты говорят о слабой ориентации дошкольников с ОНР на сверстников в ходе совместной деятельности, о низком уровне их коммуникативных умений, навыков сотрудничества [53].

Таким образом, у детей с общим недоразвитием речи третьего уровня нарушены все компоненты речевой системы, высших психических функций, эмоционально-волевой сферы, моторики, также отмечается несформированность средств, форм, функций речевой и языковой деятельности, что отрицательно сказывается на развитии коммуникативно-речевых навыков.

1.3 Проявления нарушений коммуникативно-речевых навыков у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня

При изучении детей с ОНР III уровня основное внимание следует обратить на состояние познавательной активности и особенно языковых средств общения: во многих исследовательских работах акцентируется наличие стойких лексико-грамматических и фонетико-фонематических нарушений, ограничивающих возможности спонтанного формирования коммуникативно-речевых умений и навыков у детей (И.Т. Бласенко, Б.М. Гриншпун, Г.В. Гуровец, Р.Е. Левина, А.Ф. Спирина, Г.В. Чиркина, С.Н. Шаховская и др.) [56].

Дефекты речи в той или иной степени отрицательно влияют на все психическое развитие ребенка. В зависимости от индивидуальных особенностей и характера речевых расстройств у детей может отмечаться некоторое отставание в развитии двигательной сферы, снижение уровня познавательной деятельности, недостаток когнитивно-мнестических функций, ограниченные возможности распределения внимания и т.д. (О.И. Усанова)[57].

Р.Е. Левина отмечает, что общение детей с ОНР друг с другом отличается целым рядом особенностей от общения их нормально развивающихся сверстников. Общение со сверстниками у детей с ОНР носит эпизодический характер. Большинство детей предпочитает играть в одиночку. В тех случаях, когда дети играют вдвоем, их действия часто носят несогласованный характер [22].

Разговорная речь дошкольников с общим недоразвитием речи оказывается бедной, малословной, тесно связанной с определенной ситуацией вследствие недостаточности речемыслительной деятельности, так как страдает процесс формирования языковых умений и навыков, не формируются обобщенные представления о языковых единицах

различных уровней и особенностях их функционирования: фонемах, лексемах, грамматических формах и конструкциях, закономерностях построения высказывания [14].

Л.Г. Соловьева отмечает, что в речи детей преобладают вопросы общего типа («да – нет» вопросы) с односложными ответами, что приводит к сужению темы диалогов; употребление в качестве побуждения категоричных форм (приказов, запретов, указаний) – вызывает невербальную реакцию партнера – действие (или отказ от него) [43].

И.Ю. Кондратенко выделяет в речи детей неспособность адекватно выразить эмоционально-смысловое содержание высказывания, выборочное и фрагментарное использование эмоционально-экспрессивной лексики [3].

Л.Ф. Спирина отмечает, что коммуникативная деятельность детей с ОНР отличается целым рядом особенностей. Большинство детей предпочитает играть в одиночку. При выполнении практических заданий, предполагающих совместную деятельность, сотрудничество наблюдается крайне редко, дети почти не общаются друг с другом [44].

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

У детей с общим недоразвитием речи чрезвычайно медленно образуются и закрепляются речевые формы, отсутствует самостоятельность в речевом творчестве; у них наблюдается стойкое фонетическое недоразвитие, доминирование в речи имен существительных, недостаточное употребление слов, обозначающих действия, признаки и отношения, пониженная речевая активность, бедность речевого общения. Владея достаточно большим запасом слов для

построения высказываний с целью налаживания общения с окружающими, дети с ОНР фактически лишены возможности словесной коммуникации, т.к. усвоенные речевые средства не рассчитаны на удовлетворение потребности в общении. Тем самым создаются дополнительные трудности для налаживания межличностных отношений.

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

О.Н. Двуреченская, Е.Е. Дмитриева указывают на характерную особенность речи детей с ОНР III уровня, проявляющуюся в доминировании пропущенных информативно-констатирующих ситуативных речевых высказываний, обусловленную бедными потребностями и мотивами, побуждающими детей к общению. Кроме этого, авторами отмечено в общении детей доминирование несоциальных высказываний, что свидетельствует об отсутствии устойчивого интереса к явлениям социального мира, внимание детей фокусируется на действиях, предметах и явлениях физического мира [12].

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

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

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

По мнению Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной, у детей с речевым недоразвитием стойкие лексико-грамматические и фонетико-фонематические нарушения заметно ограничивают возможности спонтанного формирования речевых умений и навыков, обеспечивающих процесс говорения и приема речи. Характерным является несовершенство структурно-семантической организации контекстной речи [49].

В.К. Воробьева отмечает, что дети испытывают трудности при программировании высказывания, синтезировании отдельных элементов в структурное целое, отборе языкового материала для той или иной цели. Трудности общения проявляются в несформированности основных форм коммуникации, смещении иерархии цели общения, снижении потребности в нем. Недостаточность вербальных средств общения лишает возможности взаимодействия между детьми, становится препятствием в формировании игрового процесса [52].

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

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

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

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

–нарушения диалоговых навыков: нарушение лексико-грамматической стороны речи вызывает сложности в формировании связной (монологической и диалогической) речи, т.е. у детей недостаточно сформированы навыки задавать вопросы, отвечать на вопросы в соответствии с темой и ситуацией общения, сообщать собеседникам свое мнение, выражать просьбы, советы, предложения, сообщать о своих чувствах, делиться новостями, вести диалог в соответствии с правилами речевого этикета [49].

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

объяснения. Они лучше ориентируются в инструкциях, направленных на предметную деятельность[50].

В общении со сверстниками старшие дошкольники с ОНР III уровня демонстрируют низкий уровень инициативы, неспособность к организации сотрудничества, развитию диалога. В контактах доминируют стремление продемонстрировать себя, удовлетворение потребности в признании сверстника [38].

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

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

Трудности коммуникации, обусловленные несформированностью эмпатичных умений, проявляются в низкой чувствительности к сверстнику и его переживаниям, отсутствии потребности во взаимопонимании и сопереживании сверстнику. Это связано с тем, что недоразвитие речи оказывает значительное влияние на эмоциональную сферу [34].

Таким образом, рассмотрев взгляды разных исследователей на проблему особенностей развития коммуникативно-речевых навыков у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня, можем сделать

вывод о том, что: у детей имеется неспособность самостоятельной организации речевого взаимодействия, сотрудничества со сверстниками и взрослыми; сложность в овладении вербальными и невербальными средствами общения; несформированность умения сопереживать и сочувствовать партнеру.

В силу дефекта речи круг общения ограничен, отмечаются недостатки вербальных и невербальных средств коммуникации; нарушения формирования базовых коммуникативных функций; нарушения диалоговых умений и навыков.

1.4 Использование сюжетно-ролевой игры в коррекции общего недоразвития речи III уровня

Дети дошкольного возраста познают окружающий мир с помощью игры, поэтому игра является ведущей деятельностью в этом возрасте. В процессе игры ребенок развивается морально и физически, развивается память, внимание, мышление, а также речевые процессы, обеспечивающие гармоничное развитие личности в целом. А.Н. Леонтьев отмечает, что с развитием психики ребенка происходят важнейшие изменения, а внутри ведущей деятельности развиваются те психические процессы, которые позволяют ребёнку перейти к новой ступени развития [24].

Нарушение коммуникации, у детей с общим недоразвитием речи III уровня в первую очередь сказывается в отношении вербального общения. Такие нарушения отражаются и на характере ребенка, это проявляется в неуступчивости и агрессии в общении со сверстниками. Поэтому игра, в этом случае, будет являться необходимым условием для развития и коррекции речи, психических процессов и личности в целом [53].

В сюжетно-ролевой игре совершенствуется вся личность ребенка, развивается его сознание в окружающем мире. В игре ребенок осознаёт

себя, учится подчинять свои действия определенным правилам поведения, действует по образцу, и учится контролировать свои мимолетные стремления.

Д.Б. Эльконин считает что, дети дошкольного возраста в процессе сюжетно-ролевой игре должны брать на себя роли взрослых и в обобщенной форме в специально создаваемых игровых условиях воспроизводить деятельность взрослых и отношений между ними [15].

Сюжетно-ролевая игра способствует формированию произвольности психических процессов. Отмечается, что в игре дети сосредотачиваются лучше и запоминают больше, чем в любых других условиях.

Цель сюжетно-ролевой игры – деятельность, а мотив – содержание деятельности, такая игра управляема как взрослым, так и детьми. С позиции логопеда ролевую игру можно рассматривать как форму организации коррекционного процесса. Для логопедов цель игры – формирование, развитие и автоматизация речевых навыков. Сюжетно-ролевая игра относится к обучающим играм, она определяет выбор языковых средств и форм, способствует развитию речевых навыков, позволяет выбирать стиль общения между детьми при различных ситуациях. Исходя из этого ролевая игра это упражнение для формирования речевых операций, наполненных смыслом и содержанием.

Во время занятий с применением средств сюжетно – ролевой игры ребенку предлагается выполнить задание и игровая ситуация способствует этому, ребенок не чувствует напряжения и дискомфорта, потому что играет. В каждой игре присутствует структура: игровая задача (замысел, содержание, игровые действия, правила, результат игры).

В процессе игры взрослому важно разговаривать с детьми, вызывая потребность у детей обращаться с вопросами по поводу той или иной игрушки, вещи, в результате чего у не говорящего ребенка появляется потребность в речевом общении, ему хочется попросить взрослого о чем-

либо, сообщить ему что-то. Таким образом, в сюжетно-ролевой игре развивается речевая активность детей [58].

Л.С. Выготский отмечает: играя, ребенок учится «осознавать свои собственные действия, осознавать, что каждая вещь имеет значение» [15,5].

Речевое развитие детей будет происходить успешнее в игре, так как сюжетно-ролевая игра будет стимулировать их к общению в данный момент и в дальнейших игровых или социальных ситуациях[58].

Р.И. Жуковская, Н.Ф. Комарова, Д.В. Менджерицкая, П.Г. Саморукова, Д.Б. Эльконин отмечают, что игра должна актуализировать знания, которые есть в запасе ребенка.

Методические приемы, используемые педагогами в ситуации игры, способны решать задачи для постепенного развития речевых навыков. Для этого в детских садах разрабатывается перспективное планирование, в которое включаются основные лексические темы, необходимые для ребенка на данном этапе развития, а на их основе сюжетно-ролевые игры[58].

У детей с общим недоразвитием речи III уровня интерес к игре значительно снижен, в сравнении с их сверстниками. Для поддержания интереса и помощи в игре потребуется большее участие взрослого.

Также существует значимая особенность игровой деятельности детей с ОНР – это недостаточная потребность и затруднения в общении с партнерами по игре, несформированность у детей форм коммуникации, что отражается в особенностях поведения при игре. Так, дети не всегда обращаются к партнерам по игре, называя их по имени, недостаточно и неэффективно общаются друг с другом для согласования дальнейших действий, не выслушивают партнера, не могут внимательно отследить действия партнеров и подстроиться к ним. В целом можно сказать, что коммуникативные возможности детей с ОНР характеризует неумение

ориентироваться в ситуации игрового общения, недостаточность в игре речевой активности и речевого сопровождения игровых действий[30].

На формирование игровой деятельности детей влияет не только речевое недоразвитие, но и недостаточное развитие образного мышления, общей и ручной моторики, незрелость сложных произвольных форм моторной и пространственной координации, недостаточный уровень сформированности высших психических функций, воображения и наблюдательности, понимания возможности различных позиций и точек зрения. Согласно данным Р.Е. Левиной и Н.А. Никашиной, «патологии мозговых систем оформляют не только картину речевого недоразвития, но и всю психическую деятельность ребенка, что способствует затруднению его контакта с окружающими, возникновению частых реакций негативизма, склонности к образованию стереотипов, отрицательного отношения к новому, трудностей при переключении с одного вида деятельности на другой, медлительности всех психических процессов, скованности и неловкости моторики», что в целом не может отрицательно не сказаться и на формировании у детей игровой деятельности [25].

Трудности в понимании обращенной речи присущи детям с общим недоразвитием речи, поэтому в ходе игры взрослому важно знать понимает его ребенок или нет, для этого нужно задавать вопросы по ходу деятельности игры[58].

Для успешного запоминания и усвоения названия предметов ребенку важно самому манипулировать ими, при этом слушая взрослого о том, как правильно производить действия в ходе определенной игры. Для взрослого при этом важно – все действия обозначать словами. Ребенок должен сразу же получить предмет манипуляции, чтобы подражать взрослому, не прерывая игру[58].

Руководствуя сюжетно-ролевой игрой, воспитатель или логопед оценивает действия и порядок их выполнения. Когда ребенок наблюдает,

разнообразные действия и при этом слышит разное обозначение их словом, у него развивается чувство языка.

В. И. Селиверстов указывает, что одну игру можно использовать для решения разных задач, таких как: обогащение словаря, закрепление, обобщения изученного детьми материала. При этом нередко единая сюжетная линия проходит через все этапы занятия. На фронтальных логопедических занятиях с применением сюжетно-ролевых игры способствуют развитию речевых операций, выборе форм и средств общения, а также характеризующиеся смыслом и содержанием. Элементы сюжетно-ролевых игр также можно использовать при проведении физкультминуток, логоритмики.

На логопедических занятиях по формированию коммуникативно-речевых навыков у детей с общим недоразвитием речи III уровня включение элементов сюжетно-ролевой игры способствуют формированию для автоматизации речевых операций.

Такие игры способствуют развитию выбора форм и средств общения между детьми. При планировании таких логопедических занятий необходимо предусмотреть возможности выбора детьми разных вариантов речевых высказываний в контексте выполняемой роли. С помощью сюжетно-ролевых игр можно упражнять детей в правильном использовании предлогов, падежей, обогащении словаря.

Исследование Л. Г. Соловьевой, показало, что применение сюжетно-ролевых игр включающих разноплановые жизненные ситуации развивают чувство эмпатии, расширяют спектр вербальных средств, что способствует обогащению речи эмоциями. Эмоциональная лексика выражает характеристику своих и чужих чувств, эмоциональное состояние и оценку события в целом. Постепенно речь детей становится выразительной, присутствует последовательность изложения мыслей, в своих высказываниях дети используют различные паралингвистические средства общения: мимику, пантомимику. В

результате использования средств сюжетно – ролевой игры при целенаправленной работе с детьми с общим недоразвитием речи III уровня в словаре появляются слова обозначающие эмоции, происходит их автоматизация и введение в экспрессивную речь. В процессе реализации основной цели достигается расширение диапазона эмоциональной лексики за счет нюансирующих лексем, что позволяет дошкольникам свободно владеть данной лексикой и применять ее в речи. Систематически, поэтапно, организованная коррекционная работа с использованием средств сюжетно-ролевых игр у детей с общим недоразвитием речи III уровня по формированию эмоциональной лексики позволяет качественно и количественно изменить уровень их лексического развития и речевого общения в целом.

Таким образом, на основе выше сказанного, мы можем сказать, что сюжетно-ролевая игра в коррекции общего недоразвития речи и формированию коммуникативно-речевых навыков будет занимать высокую позицию. Так как, организованная сюжетно-ролевая игра будет влиять на развитие значения и функции слова, основу для переноса словесного значения и будет мощным фактором речевого развития ребенка с общим недоразвитием речи.

Сюжетно-ролевой игра будет способствовать развитию не только внешней (эмоциональной), но и смысловой стороны речи, автоматизации речевых операций обогащению словаря, приобретению навыков в средствах и формах общения, расширению его значения, вследствие чего большей гибкостью и содержательностью.

Выводы по 1 главе

Формирование коммуникативно-речевых навыков занимает важную роль в процессе становления речи детей старшего дошкольного возраста.

Анализ литературных источников позволил нам составить авторское определение «коммуникативно-речевых навыков».

Коммуникативно-речевые навыки— это автоматизированные речевые операции взаимодействия, характеризующиеся содержанием, смыслом и эмоциями, при разнообразных формах и средствах общения, сопровождаемые гибкостью и сознательностью.

Коммуникативно-речевой навык детей дошкольного возраста нарастает с помощью накопления языковых средств и важных количественных изменений в речемыслительной и коммуникативной деятельности.

На ранних этапах онтогенеза ребенку присуще формирование только речемыслительных функций. В дошкольном возрасте формирование коммуникативно-речевых навыков детей происходит особенно активно, что связано с расширением спектра социальных контактов личности. Последнее акцентирует внимание на значимость приобретения дошкольником общественного навыка (а именно, опыта коммуникации) для дальнейшей эффективной жизнедеятельности.

Нарушение всех компонентов речевой системы детей с общим недоразвитием речи третьего уровня сочетается в особенностями развития высших психических функций, эмоционально-волевой сферы, моторики, также отмечается несформированность средств, форм, функций речевой и языковой деятельности, отмечаются недостатки вербальных и невербальных средств коммуникации; нарушения формирования базовых коммуникативных функций; нарушения диалоговых умений и навыков.

Особенности развития коммуникативно-речевых навыков у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня: у детей имеется неспособность самостоятельной организации речевого взаимодействия, сотрудничества со сверстниками и взрослыми; сложность в овладении вербальными и невербальными средствами общения; несформированность умения сопереживать и сочувствовать партнеру.

В силу дефекта речи круг общения ограничен, отмечаются недостатки вербальных и невербальных средств коммуникации; нарушения формирования базовых коммуникативных функций; нарушения диалоговых умений и навыков.

Сюжетно-ролевая игра в коррекции общего недоразвития речи третьего уровня и формированию коммуникативно-речевых навыков занимает высокую позицию. Так как, организованная сюжетно-ролевая игра будет влиять на развитие значения и функции слова, основу для переноса словесного значения и будет мощным фактором речевого развития ребенка с общим недоразвитием речи. А также сюжетно-ролевая игра поможет проработать и дальнейший опыт общественных навыков.

Сюжетно-ролевой игра будет способствовать развитию не только внешней (эмоциональной), но и смысловой стороны речи, автоматизации речевых операций обогащению словаря, приобретению навыков в средствах и формах общения, расширению его значения, вследствие чего большей гибкостью и содержательностью.

ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ИЗУЧЕНИЮ КОММУНИКАТИВНО-РЕЧЕВЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ

2.1 Организация и содержание диагностики коммуникативно-речевых навыков у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня

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

Для анализа высказывания детей нами были определены параметры коммуникативно-речевых навыков с учетом диагностических критериев представленных методик.

Для выявления коммуникативно-речевых навыков у детей мы использовали следующие методики:

- методика «Рукавички» для изучения общения со сверстниками в совместной деятельности (Г.А. Цукерман);
- исследование умений вести диалог (И.А. Бизикова).

Кроме того, были включены параметры оценивания коммуникативно-когнитивных компонентов речи, представленные в методике С.Г. Щербак(Приложение1).

Оценивание коммуникативно-речевых навыков проводилось по следующим параметрам:

- форма речевой ориентировки на партнера;
- выстраивание диалога;
- применяемые средства общения;

– коммуникативно-когнитивный компонент (лексика, акцентирующая внимание на теме высказывания, передающая собственную оценку, уточняющую смысл высказывания; нарушения построения высказывания (речевые сбои, повторы, коррекции, пояснения, фальстарт); просодика: логическое ударение, изменение мелодики речи)

– приёмы общения.

Рассмотрим содержание данных методик.

Методика Г.А. Цукерман «Рукавички» для изучения общения со сверстниками в совместной деятельности (Г.А. Цукерман).

Цель: выявление уровня сформированности действий по согласованию усилий в процессе организации и осуществления сотрудничества(кооперация).

Изучались коммуникативно-речевые навыки во взаимодействии детей в процессе совместной деятельности: раскрашивание «Рукавичек» по заданию, в образовательном процессе; в свободной деятельности взаимодействие детей между собой в образовательном посредством метода наблюдения.

Для анализа коммуникативно-речевых навыков детей использовались параметры речи характеризующие ее лингвистический, лингво-когнитивный и коммуникативно-когнитивный (Щербак С.Г.)[55], (Приложение 1).

Методика изучения умения вести диалог (И.А. Бизиковой): изучение умений вести диалог.

Цель: проверить способность ребенка общаться с собеседником.

Процедура проведения: педагог в естественных условиях наблюдает за детьми, следуя критериям диагностики: умение задавать вопросы; умение отвечать на вопросы в соответствии с темой и ситуацией общения; умение сообщать собеседникам свое мнение; умение выражать просьбы, советы,

предложения; умение сообщать о своих чувствах, делиться новостями; умение вести диалог в соответствии с правилами речевого этикета.

Нами были определены параметры определяющий общий уровень сформированности коммуникативно-речевых навыков у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня, исходя из критериев оценивания по обеим методикам (оценка критериев в баллах, приведена в таблице 1):

Таблица 1 – Критерии оценивания уровня сформированности коммуникативно-речевых навыков у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня

№	Параметры	Показатели	Критерии оценивания
1	Форма речевой ориентировки на партнера	Зрительный контакт, обращается только с вопросом; не обращаясь по имени, или только касается, или дотрагивается для привлечения внимания; обращение к партнеру по имени, с полным высказыванием своих чувств, мыслей или желаний.	1 балл – отсутствие ориентировки; 2 балла – частичная ориентировка; 3 балла – полное ориентирование на партнера.
2	Выстраивание диалога	Инициативность высказываний, ответственность высказываний – партнер отвечает действием или словом на инициативу сверстника, активная ответная позиция – инициатор разговора отвечает на реплики и действия соседа.	1 балл – качества отсутствуют; 2 балла – качества проявляются ситуационно и редко; 3 балла – качества проявляются постоянно и ярко.
3	Применяемые средства общения	Качество языкового материала (фраза или предложение), правильность построения высказывания. Если ребенок изъясняется предложением простое оно или сложное, распространенное или нет.	1 балл – единичные высказывания (отдельные слова); 2 балла – диалогический цикл; 3 балла – сопряженный цикл.
4	Коммуникативно-когнитивный компонент	Вопрос – запрос информации, комментарий, обсуждение, побуждение к действию, лексика, акцентирующая внимание на теме высказывания, передающая собственную оценку, просодика (логическое ударение, изменение мелодики речи, коррекция, пояснения, фальстарт).	1 балл – не отвечает на высказывания, лексика отсутствует; 2 балла – комментирует свои действия, отмечается неадекватное использование лексики, просодики; 3 балла – наличие всех коммуникативно-семантических типов высказывания, отсутствуют нарушения построения высказывания.
5	Приёмы общения	Адресованность, доброжелательность, аргументированность, бесконфликтность.	1 балл – качества отсутствуют, ребенок может быть инициатором конфликта; 2 балла – доброжелательное общение; 3 балла – наличие всех этих качеств.

Эксперимент проводился индивидуально с каждым ребенком; при этом осуществлялась качественная и количественная оценка результатов выполнения заданий по заданным критериям.

На основе этих показателей были определены оценочные баллы сформированности коммуникативных навыков у детей в направлении отсамого высокого к самому низкому, данные представлены ниже.

– высокий уровень (28–42 балла): ребенок обращается к сверстнику или взрослому называя его по имени, при диалогическом общении ориентируется на партнера, инициативно к нему обращается и отвечает словом и действием на его высказывания. Общение между детьми разворачивается в виде ряда взаимосвязанных высказываний (диалогических циклов и сопряженных циклов). Дети обращаются друг к другу с вопросами, побуждающими, комментирующими и рассуждающими высказываниями. Дети общаются доброжелательно, обращаются друг к другу адресовано. О наиболее высоком уровне свидетельствует наличие в общении детей взаимосвязанных высказываний в форме сопряженных циклов, возникновение обсуждений и рассуждений, аргументированных высказываний. У детей отмечается наличие лексики, акцентирующей внимание на теме высказывания, передающей собственную оценку, уточняющую смысл высказывания, отсутствует нарушения построения высказывания, в речевом общении используются компоненты просодики (логическое ударение, изменение мелодики речи),

– средний уровень (13–27 баллов): ребенок не обращается по имени, может задавать некоторые вопросы или просить что-то, эпизодически ориентируется на находящегося рядом коммуникативного партнера, может попросить что-то, отвечает на его высказывания в основном практическими действиями. Комментирует свои действия и действия партнера. Общение доброжелательное. В речевом общении детей отмечается неадекватное использования лексики, акцентирующей внимание на теме высказывания, передающей собственную оценку,

уточняющую смысл высказывания, а также неадекватное использование компонентов просодики (логическое ударение, изменение мелодики речи),

– низкий уровень (0–12 баллов): ребенок не обращает внимания на партнера. Действует молча либо комментирует свои действия, ни к кому прямо не обращаясь. Не отвечает на высказывания партнера либо может вступать с ним в конфликтные отношения. В речевом общении детей отсутствует лексика, акцентирующая внимание на теме высказывания, передающая собственную оценку, уточняющая смысл высказывания, отсутствуют компоненты просодики (логическое ударение, изменение мелодики речи), имеются нарушения в построении высказывания (речевые сбои, повторы, коррекции, пояснения, фальстарт).

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

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

Экспериментальная работа направлена на изучения особенностей коммуникативно-речевых навыков у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня. Диагностика была организована на базе МАОУ «ОЦ «НЬЮТОН» г. Челябинска» ОСП ДС «Вишенка». В эксперименте приняли участие 10 детей с ОНР III уровня, имеющих клиническое заключение: дизартрия, стертая дизартрия, регулярно посещающих детский сад. Диагностика проводилась с 1 по 15 сентября 2021 г. согласно годовому планированию.

Исследование коммуникативно-речевых навыков у детей старшего дошкольного возраста мы проводили по следующим методикам:

– методика «Рукавички» для изучения общения со сверстниками в совместной деятельности (Г.А. Цукерман)

– методика изучения умения вести диалог (И.А. Бизикова).

В таблице 2 представлено логопедическое заключение обследуемых детей.

Таблица 2 – Характеристика экспериментальной группы

№	Ф.И. ребенка	Возраст	Заключение ПМПК
1	Миша З.	5,4 лет	ОНР IIIуровня Стертая дизартрия
2	Никита С.	5.6 лет	ОНР IIIуровня Стертая дизартрия
3	Рома М.	5,9 лет	ОНР IIIуровня Дизартрия
4	Есения Д.	5,5 лет	ОНР IIIуровня Стертая дизартрия
5	Мира Ж.	5,1 лет	ОНР III уровня Дизартрия
6	Злата М.	5,8 лет	ОНР IIIуровня Стертая дизартрия
7	Саша Н.	5,3 лет	ОНР III уровня Дизартрия
8	Женя И.	5,10 лет	ОНР III уровня Дизартрия
9	Соня У.	5,9 лет	ОНР IIIуровня Стертая дизартрия
10	Вера Л.	5,2 лет	ОНР IIIуровня Стертая дизартрия

Исследование коммуникативно-речевых навыков у детей старшего дошкольного возраста мы проводили по следующим методикам:

– методика «Рукавички» для изучения общения со сверстниками в совместной деятельности (Г.А. Цукерман)

– методика изучения умения вести диалог (И.А. Бизикова).

Параметры изучения коммуникативно-речевых навыков: форма речевой ориентировки на партнера; выстраивание диалога; применяемые средства общения; коммуникативно-когнитивный компонент; приёмы общения.

В процессе анализа результатов констатирующего эксперимента нами были зафиксированы результаты количественного и качественного анализа изучения коммуникативно-речевых навыков исследуемой группы

детей, в образовательном процессе (методика «Рукавички» для изучения общения со сверстниками в совместной деятельности (Г.А. Цукерман)) и в свободной деятельности (методика изучения умения вести диалог (И.А. Бизикова)), которые представлены в таблицах (Таблица 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12).

Таблица 3 – Результаты обследования коммуникативно-речевых навыков у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня в результате совместной деятельности в образовательном процессе

Параметр	Ф.И. ребенка									
	Миша З.	Никита С.	Рома М.	Есения Д.	Мира Ж.	Злата М.	Саша Н.	Женя И.	Соня У.	Вера Л.
	Баллы									
Форма речевой ориентировки на партнера	1	2	1	1	1	2	1	1	1	2
Выстраивание диалога	1	2	1	1	1	2	1	1	1	2
Применяемые средства общения	1	2	1	1	1	2	1	1	1	2
Коммуникативно-когнитивный компонент	1	2	1	1	1	2	1	1	1	2

Далее осуществим качественный и количественный анализ первого параметра коммуникативно-речевых навыков у детей экспериментальной группы.

Анализируя параметр – форма речевой ориентировки на партнера, необходимо отметить, что у большинства детей (70 % – Миша З., Рома М., Есения Д., Мира Ж., Саша Н., Женя И., Соня У.) при выполнении задания отсутствовал зрительный контакт, отсутствовало обращение по имени, высказывание просьбы не было (дети старались самостоятельно собрать картинку, не считались с темпом выполнения задания и действиями

ребенка-партнера). Только у трех детей (30 % – Никита С., Злата М., Вера Л.) прослеживалась частичная ориентировка на партнера-ребенка, в основном эти дети при выполнении задания ориентировались на взрослого (дети обращались к педагогу за помощью, ожидали одобрение с его стороны, иногда смотрели на выполнение данного задания ребенком-партнером без каких-либо уточняющих вопросов или обращений).

Анализ второго параметра – выстраивание диалога, мы выяснили, что большинство детей (70 % – Миша З., Рома М., Есения Д., Мира Ж., Саша Н., Женя И., Соня У.) во время задания молчали, или комментировали собственные действия без обращения к партнеру-сверстнику или взрослому (например, Женя И. комментировал свои действия, не обращаясь к ребенку-партнеру: «Варежка стала красной» и др. Мира Ж. и Женя И. в основном выполняли задание молча). Только трое детей экспериментальной группы (30 % – Никита С., Злата М., Вера Л.) в диалогическом общении обращались к партнеру-взрослому, отвечали на его высказывания.

Характеризуя анализ третьего параметра – применяемые средства общения, было выявлено, что у детей (70%– Миша З., Рома М., Есения Д., Мира Ж., Саша Н., Женя И., Соня У.) в основном выполняли задание молча отмечались лишь единичные высказывания, состоящие в основном из одного-двух слов («Смотри», «Дай синий», «Я устал», «Хочу домой» и др.), или комментировали собственные действия без обращения к партнеру-сверстнику или взрослому (например, Женя И. комментировал свои действия, не обращаясь к партнеру: «Варежка стала красной» и др. Мира Ж. и Женя И.). У двух детей (30 % – Никита С., Веры Л., Златы М.) мы отметили наличие диалогического цикла – двух взаимосвязанных высказываний с партнером-взрослым (например, «Дай красный карандаш», «Я хочу подарить эту рукавичку маме» и др.).

При анализе четвертого параметра – коммуникативно-когнитивный компонент высказываний детей, мы выяснили, что большинство детей (70 % – Миша З., Рома М., Есения Д., Мира Ж., Саша Н., Женя И., Соня У..) не отвечали на высказывания (молча продолжали выполнять задания, никак не реагируя на высказывания ребенка-партнера, или иногда реагируя действием). В ситуации ребенок-взрослый, отвечали одним словом («не хочу», «дай», «помоги»). Остальные дети (30 % – Никита С., Вера Л., Злата М.) комментировали свои действия, а также использовали в речи такой тип коммуникативных высказываний с взрослым-партнером, как вопрос (например, «Рукавичка будет синей», «Помоги найти карандаш» и др.).

Анализируя пятый параметр – приёмы общения, необходимо сказать, что большинство детей – (90 % – Миша З., Рома М., Есения Д., Мира Ж., Злата М., Саша Н., Женя И., Соня У., Вера Л.) могут перебивать партнера, вступать у детей отсутствуют такие качества, как адресованность, доброжелательность, аргументированность, бесконфликтность (например, Женя И.: «Отдай карандаш! (пытается забрать себе больше карандашей) – Соня У.: «Не дам!»). Лишь один ребенок (10 % – Никита С.) показал доброжелательное общение, однако мальчик не всегда соблюдал очередность высказываний, реплик в диалоге с партнером-взрослым.

Таким образом, анализ результатов констатирующего эксперимента коммуникативно-речевых навыков, в образовательном процессе (методика «Рукавички» для изучения общения со сверстниками в совместной деятельности (Г.А. Цукерман)) свидетельствует о (70% – Миша З., Рома М., Есения Д., Мира Ж., Саша Н., Женя И., Соня У..) случаев низкого уровня сформированности коммуникативно-речевых навыков детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня и только (30% % – Никита С., Вера Л., Злата М.) среднего.

Далее рассмотрим анализа результатов констатирующего эксперимента изучения коммуникативно-речевых навыков исследуемой группы детей, в свободной деятельности (методика изучения умения вести диалог (И.А. Бизикова)).

Таблица 8 – Результаты обследования коммуникативно-речевых навыков у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня в результате свободной деятельности в образовательном процессе

Параметр	Ф.И. ребенка									
	Миша З.	Никита С.	Рома М.	Есения Д.	Мира Ж.	Злата М.	Саша Н.	Женя И.	Соня У.	Вера Л.
	Баллы									
Форма речевой ориентировки на партнера	1	2	1	1	1	2	1	1	1	2
Выстраивание диалога	1	2	1	1	1	2	1	1	1	2
Применяемые средства общения	1	2	1	1	1	2	1	1	1	2
Коммуникативно-когнитивный компонент	1	2	1	1	1	2	1	1	1	2
Приёмы общения	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1

Далее осуществим качественный и количественный анализ первого параметра коммуникативно-речевых навыков у детей экспериментальной группы.

Анализируя параметр – форма речевой ориентировки на партнера, необходимо отметить, что у большинства детей (70 % – Миша З., Рома М., Есения Д., Мира Ж., Саша Н., Женя И., Соня У.) в свободной деятельности чаще всего отсутствует зрительный контакт, отсутствует обращение по имени, высказывание просьбы не сформировано (например: Мира Ж.: «лови мяч», при этом не ориентируясь на кого-то из детей, может бросить

в детей предмет). Только у трех детей (30 % – Никита С., Злата М., Вера Л.) прослеживалась ориентировка на партнера-ребенка, на партнера-взрослого, эти дети ждут одобрения со стороны партнера-взрослого, в разных действиях (например: постройка башни из кубиков, собственного рисунка).

При анализе второго параметра – выстраивание диалога, мы выяснили, что большинство детей (70 % – Миша З., Рома М., Есения Д., Мира Ж., Саша Н., Женя И., Соня У.) не проявляют инициативность высказываний, чаще всего это комментарии собственных действий без обращения к партнеру-сверстнику или взрослому, или единичные высказывания, отсутствует активная ответная позиция на вопросы взрослого. Либо эта просьба, в которой не всегда присутствует зрительный контакт к тому, к кому ребенок обращается (например Мира Ж.: «хочу пить»).

Трое человек экспериментальной группы (30 % – Никита С., Злата М., Вера Л.) в диалогическом общении могут обращаться к партнеру-сверстнику и партнеру-взрослому, отвечать на его высказывания короткими фразами («да, нет, не хочу»).

Характеризуя наличие третьего параметра – применяемые средства общения, было выявлено, что у детей (70% – Миша З., Рома М., Есения Д., Мира Ж., Саша Н., Женя И., Соня У.) отмечались лишь единичные высказывания в свободной деятельности с ребенком-партнером, состоящие в основном из одного-двух слов («Уйди», «Дай», «Не надо» и др.). У трёх детей (30 % – Никиты С., Веры Л., Златы М.) мы отметили наличие диалогического цикла – двух взаимосвязанных высказываний с партнером-взрослым и партнером-ребенком (например, «я хочу с тобой поиграть», «дай мне куклу» и др.). В речи детей, в большинстве случаев, присутствуют простые предложения.

Анализ четвертого параметра – коммуникативно-когнитивный компонент высказываний детей, мы выяснили, что большинство детей (70 % – Миша З., Рома М., Есения Д., Мира Ж., Саша Н., Женя И., Соня У.) не отвечали на высказывания ребенка-партнера, из данного количество детей у двух детей (Мира Ж., Соня У.) присутствовали комментарии собственных действий. В ситуации ребенок-взрослый, ответ отсутствовал, либо отвечали одним словом («не хочу», «дай», «помоги»). Остальные дети (30 % – Никита С., Вера Л., Злата М.) комментировали свои действия, а также использовали в речи такой тип коммуникативных высказываний с ребенком-партнером, как вопрос (например, «Будем играть?», «Будешь врачом?» и др.). В ситуации ребенок-взрослый комментировали свои действия, например Никита С. говорил «я беру эту машинку», «машинку катаю» и др.

При анализе лексики в свободной деятельности, нарушений построения высказывания, а также просодики важно отметить, что в речевом общении у большинства детей экспериментальной группы отмечались трудности выбора логического ударения (70 % – Миша З., Рома М., Есения Д., Мира Ж., Саша Н., Женя И., Соня У.), лексических средств (70 % – Миша З., Рома М., Есения Д., Мира Ж., Саша Н., Женя И., Соня У.). Изменение порядка слов в высказывании для выделения новой информации, уточнения информации и привлечения внимания слушающего (все дети – Миша З., Никита С., Рома М., Есения Д., Мира Ж., Злата М., Саша Н., Женя И., Соня У., Вера Л.). У детей отсутствует интонационное деление в соответствии с семантикой высказывания, а короткие паузы используются для дополнительного вдоха.

Анализируя пятый параметр – приёмы общения, необходимо сказать, что большинство детей – (90 % – Миша З., Рома М., Есения Д., Мира Ж., Злата М., Саша Н., Женя И., Соня У., Вера Л.) могут перебивать партнера, вступать с ним в конфликтные отношения, у детей отсутствуют такие качества, как адресованность, доброжелательность,

аргументированность, бесконфликтность (например, Мира Ж.: «Отдай! (пытается забрать себе игрушку) и т.д.). Один ребенок (10 % – Никита С.) показал доброжелательное общение, однако мальчик не всегда соблюдал очередность высказываний, реплик в диалоге.

Представим сводную таблицу результатов количественного и качественного анализа в результате совместной и свободной деятельности в образовательном процессе (Таблица 13).

Таблица 13 – Результаты обследования коммуникативно-речевых навыков у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня в результате совместной (1) и свободной (2) деятельности в образовательном процессе

Параметр	Ф.И. ребенка																			
	Миша З.		Никита С.		Рома М.		Есения Д.		Мира Ж.		Злата М.		Саша Н.		Женя И.		Соня У.		Вера Л.	
	Баллы																			
	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2
Форма речевой ориентировки на партнера	1	1	2	2	1	1	1	1	1	1	2	2	1	1	1	1	1	1	2	2
Выстраивание диалога	1	1	2	2	1	1	1	1	1	1	2	2	1	1	1	1	1	1	2	2
Применяемые средства общения	1	1	2	2	1	1	1	1	1	1	2	2	1	1	1	1	1	1	2	2
Коммуникативно-когнитивный компонент	1	1	2	2	1	1	1	1	1	1	2	2	1	1	1	1	1	1	2	2
Приёмы общения	1	1	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Общий балл	10		20		10		10		10		18		10		10		10		18	
Уровень	Низкий		Средний		Низкий		Низкий		Низкий		Средний		Низкий		Низкий		Низкий		Средний	

Полученные результаты обследования коммуникативно-речевых навыков показали, что средний уровень сформированности коммуникативно-речевых навыков выявлен у 30 % от общего количества

детей (3 детей – Никита С., Злата М., Вера Л.). Эти дети в качестве главного партнера выбирают взрослого, эпизодически ориентируясь на ребенка-партнера. Дети проявляют инициативу, отвечают на высказывания партнера преимущественно практическими действиями, комментирует свои действия и действия партнера, преимущественно доброжелательное отношение проявил только один ребенок (Никита С.). Отмечается неадекватное использование лексических средств и просодики.

Низкий уровень сформированности коммуникативно-речевых навыков был выявлен у 70 % от общего количества детей (7 детей – Миша З., Рома М., Есения Д., Мира Ж., Саша Н., Женя И., Соня У). Коммуникативно-речевые навыки этих детей характеризуются тем, что дети, действуют молча либо комментирует свои действия, ни к кому прямо не обращаясь. Не используют формы и средства общения, не отвечают на высказывания партнера либо могут вступать с ним в конфликтные отношения. Эпизодически отвечают на высказывания партнера простой фразой или единичным высказыванием, могут вступать с ним в конфликтные отношения, при построении высказывания отсутствует логическое ударение, изменение мелодики речи.

Высокий уровень сформированности коммуникативно-речевых навыков у детей экспериментальной группы выявлен не был.

Общие баллы сформированности коммуникативно-речевых навыков в свободной и совместной деятельности образовательного процесса у детей экспериментальной группы представлен с помощью диаграммы ниже (рисунок 1).

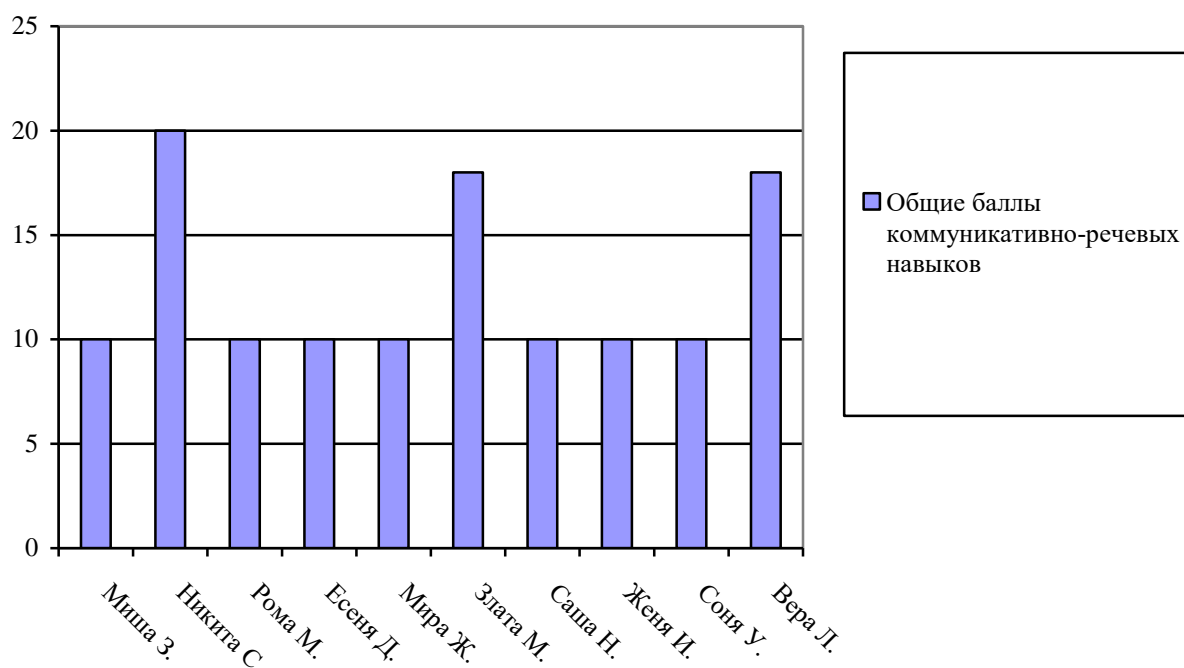


Рисунок 1 – Обобщенные результаты уровня сформированности коммуниктивно-речевых навыков у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня

Таким образом, результаты констатирующего этапа исследования свидетельствуют о преимущественно низком уровне сформированности коммуниктивно-речевых навыков детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.

Были выявлены следующие особенности коммуниктивно-речевых навыков у детей данной категории:

- трудности речевой ориентировки на партнера (дети экспериментальной группы с низким уровнем с трудом организуют диалогическое общение, не обращают внимание на партнера преобладает доминирование субъект-объектного отношения к партнеру по общению);
- трудности выстраивания диалога (у детей отмечается неспособность к развитию партнерского диалога, не развиты умения организовывать содержание диалога и диалогические отношения (инициативность, активность, воздействие), подбирать средства общения,

задавать вопросы и отвечать на вопросы, комментировать свое высказывание);

– трудности применения средств общения (отсутствие сопряженного цикла, отмечались лишь единичные высказывания в процессе взаимодействия);

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

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

Выделенные нами особенности коммуникативно-речевых навыков у детей изучаемой категории позволяют определить задачи и направления дальнейшей коррекционной работы и использование сюжетно-ролевой игры для их реализации

Выводы по 2 главе

Таким образом, для изучения особенностей коммуникативно-речевых навыков у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня мы взяли за основу изучение коммуникативно-речевых навыков детей в ситуации речевого общения «ребенок – взрослый» и «ребенок – ребенок».

Для анализа высказывания детей нами были определены параметры коммуникативно-речевых навыков и составлена программа обследования.

В процессе анализа результатов констатирующего эксперимента нами были определены следующие особенности коммуникативно-речевых навыков:

средний уровень сформированности коммуникативно-речевых навыков (30 % детей) – в качестве главного партнера выбирают взрослого,

эпизодически ориентируясь на ребенка-партнера; проявляют инициативу, отвечают на высказывания партнера преимущественно практическими действиями, неадекватное использование лексических средств и просодики; способность комментировать свои действия и действия партнера, преимущественно доброжелательное отношение проявил только один ребенок (Никита С.).

низкий уровень сформированности коммуникативно-речевых навыков (70 % детей) – дети, действуют молча либо комментирует свои действия, ни к кому прямо не обращаясь, не используются формы и средства общения, нет ответа на высказывания партнера либо могут вступать с ним в конфликтные отношения, эпизодические ответы на высказывания партнера простой фразой или единичным высказыванием, конфликтность, при построении высказывания отсутствует логическое ударение, изменена мелодика речи;

Таким образом, результаты констатирующего этапа исследования свидетельствуют о преимущественно низком уровне сформированности коммуникативно-речевых навыков детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.

Выделенные нами особенности коммуникативно-речевых навыков у детей изучаемой категории позволяют определить задачи и направления дальнейшей коррекционной работы и использование сюжетно-ролевой игры для их реализации.

ГЛАВА 3. ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ КОММУНИКАТИВНО-РЕЧЕВЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ

3.1 Психолого-педагогические условия формирования коммуникативно-речевых навыков у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня

Проведенный анализ уровня сформированности коммуникативно-речевых навыков продемонстрировал недостаточный уровень развития коммуникативно-речевых навыков у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня, что препятствует полноценной адаптации и развитию. Результаты констатирующего эксперимента показали необходимость разработки специальных условий формирования коммуникативно-речевых навыков детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня с включением сюжетно-ролевой игры в коррекционно-педагогическую работу.

Специальные условия формирования коммуникативно-речевых навыков детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня определили в соответствии с задачами ПАООП и рассмотрели включение сюжетно-ролевой игры в коррекционно-педагогическую работу.

Создание предметно-пространственной развивающей образовательной среды.

В соответствии с ФГОС дошкольного образования нами была организована развивающая предметно-пространственная среда, которая обеспечивает максимальную реализацию образовательного потенциала пространства, материалов, оборудования и инвентаря для развития детей дошкольного возраста в соответствии с особенностями каждого

возрастного этапа, охраны и укрепления их здоровья, учёта особенностей и коррекции недостатков их развития.

Среда дошкольной образовательной организации носит развивающий характер и способствует проявлению разных видов активности (познавательной, игровой, социальной), формированию личностно-ориентированных отношений между педагогами и детьми, коммуникативных навыков дошкольников в процессе взаимодействия со сверстниками.

Создание игровой предметно-развивающей среды, побуждала детей дополнять предложенные педагогом игры, а также дети самостоятельно разворачивали игры в игровом уголке. Самостоятельно строили автобус, пожарную машину, корабль, поезда из игровых и бытовых предметов (мягкие модули, крупный строительный конструктор, стульчики, сервировочные столы) для дальнейшей игры (интегрировали с образовательной областью «Познавательное развитие» — раздел «Конструирование»)[28].

Самостоятельные игры детей и игры с участием логопеда, воспитателя и психолога по различным темам, способствовали обогащению социально-бытового опыта дошкольников. Проигрывали сюжетные линии, соединяли две-три сюжетные линии в единую игру, например, «Семья» и «Транспортные средства», «Магазин» и «Почта» (интеграция с разделами «Представления о мире людей и рукотворных материалах», «Безопасное поведение в быту, социуме, природе», «Труд»)[28].

Развивающая предметно-пространственная среда включала в себя организацию уголка сюжетно-ролевой игры, а также наличие игровых атрибутов и предметов-заместителей. Уголки сюжетно-ролевой игры были тематические и отражали потребности детей в проигрывании определенных сюжетов, интересных для старшего дошкольного возраста. Например, в группе был оформлен уголок для сюжетно-ролевой игры

«Театр сказки», «Салон красоты», «В кафе», «Азбука дорожного движения», «Почтальон», «Скорая помощь» и другие (наиболее полный перечень сюжетно-ролевых игр для формирования коммуникативно-речевых навыков – Приложение 2). Активно включали в игры правила. В такой игре формировали способность поступать не импульсивно, а согласно принятым условиям, устойчиво удерживать контекст общения, это составляло важнейшую сторону психологической готовности детей к школе. В играх с правилами дети учились содержательному общению со взрослыми и сверстниками, т. е. учебному сотрудничеству.

Среди игровой атрибутики использовали детские поделки, применяемые в играх (деньги, кошельки из бумаги, таблетки, бланки для рецептов и многие другие).

Для развития у детей ролевых действий необходимо было умение перевоплощаться. Использовали для этого костюмы и атрибуты для сюжетно-ролевых игр, игр-драматизаций доступных для детей. Использовали разные виды театров – это помогало развивать творческую самостоятельность детей в передаче образа персонажа, желание попробовать себя в разных ролях, воспитывало артистические качества. Привлекали к оформлению игровых зон самих детей, вместе с ними изготавливали атрибуты, обыгрывали их.

Для формирования коммуникативно-речевых навыков был оформлен лэпбук по развитию речи, где размещены различные сюжетные и предметные картинки. Дети самостоятельно могли составлять загадки-описания, рассказы по картинкам. Повторять названия предметов, их признаки, действия, а также классификацию предметов.

В режимные моменты дети совместно с воспитателем отгадывали пословицы, инсценировали их, играли в игры «закончи пословицу», «закончи предложение», «составь рассказ», «доскажи сказку» и другие.

В группе была создана картотека пальчиковых игр, логопед на фронтальных занятиях использовала пальчиковые игры из данной картотеки в соответствии с годовым планированием, воспитатель после закрепляла изученные пальчиковые игры в режимных моментах.

Для восполнения словарного запаса заучивали стихотворения, для этого использовали необычный приём: зарисовка стихов. На каждое слово или маленькое словосочетание придумывали картинку. Глядя на эти схемы – рисунки детям легко было воспроизвести текстовую информацию.

Организованная нами предметно-пространственная развивающая образовательная среда, способствовала выполнению педагогических ориентиров, таких как:

- интерес детей к творческим играм, желание поиграть в новую игру и наполнить знакомую игру новым содержанием;

- использование в играх знаний, полученных в ходе экскурсий, наблюдений, знакомства с художественной литературой, картинным материалом, народным творчеством, историческими сведениями, мультфильмами и т. п.;

- закрепление ролевых действий и реплик в соответствии с содержанием игры и умения переносить эти игровые действия на ситуации, тематически близкие знакомой игре;

- возможность детей обыграть сюжеты, играть роли в соответствии с их желаниями и интересами;

- использование детей новых по содержанию игр различных натуральных предметов и их модели, предметы-заместители;

- интерес детей изготавливать атрибуты для игры;

- развитие воображения детей в ходе подвижных, сюжетно-ролевых и театрализованных игр с помощью воображаемых действий, возможность применения разнообразных средств общения;

- моделирование различных построек из крупного и мелкого строительного материала, которые могут быть использованы в процессе строительно-конструктивных, сюжетно-ролевых и театрализованных игр;
- создание воображаемой игровой ситуации, инициативность в высказываниях, участие в роле и действие в соответствии с нею, проявление соответствующих эмоциональных реакций по ходу игры, а также возможность по-разному использовать просодические компоненты речи, в зависимости от роли в игре;
- проявление отношений партнерства, взаимопомощи, взаимной поддержки, выстраивание диалога в соответствии с контекстом ситуации игры;
- отражение в играх своего жизненного опыта, включение в игры и игровые ситуации;
- инициативность детей в дидактических играх, формирование у них умения организовать и вести игру;
- формирование речевой, интеллектуальной, эмоциональной и физической готовности к обучению в школе[28].

Данные ориентиры напрямую перекликаются с выделенными нами параметрами коммуникативно-речевых навыков и способствуют их формированию.

Использование специальных дидактических пособий, методик и других средств обучения.

Для непосредственной передачи навыков и умений от воспитателя к воспитаннику использовали специальные дидактические пособия (Приложение 3). Именно с их помощью детям было проще всего усваивать сложные знания, так как у детей подключались различные сенсорные группы: зрение, осязание, слух, иногда даже обоняние. Все это способствовало лучшему усвоению, пониманию и запоминанию изучаемого материала.

Немаловажную роль играл и тот факт, что применение таких пособий проходило в легкой игровой форме. Дети не ощущали давления со стороны взрослых, легко запоминали информацию, лучше контактировали со сверстниками и с воспитателем именно в игре. Эти условия обеспечили наглядные пособия.

Такие пособия изготавливали воспитатели. При этом учитывали, чтобы готовое изделие отвечало определенным целям занятий, использовали с учетом принятой методики воспитания.

Реализацию комплексного взаимодействия, творческого и профессионального потенциала специалистов образовательных организаций.

Реализация комплексного взаимодействия как профессиональное общение специалистов, в ходе которого происходил не только обмен информацией, но и организация совместных действий, позволяющая педагогам реализовать общую деятельность, ориентированную на единый результат. Организация взаимодействия обеспечивала постановку единых целей и задач, направленных на определение путей помощи детям и их реализацию командой единомышленников – педагог–воспитатель–логопед–психолог–мед. работник.

Организационное поле взаимодействия включало в себя педагогическую, социально-педагогическую, психолого-педагогическую и медико-педагогическую составляющие и объединяло усилия педагогов, логопедов, психологов, в решении поставленных целей и задач.

Педагогическая составляющая взаимодействия была направлена на формирование общей культуры, обеспечение уровня подготовки детей, соответствующего требованиям государственного образовательного стандарта, с учетом особых образовательных потребностей.

Социально-педагогическая составляющая взаимодействия способствовала социализации детей, предупреждению нежелательных форм поведения детей.

Психолого-педагогическая составляющая взаимодействия способствовала сохранению психологического и соматического здоровья детей, раскрытию резервных возможностей личности.

Медико-педагогическая составляющая взаимодействия способствовала укреплению здоровья детей, обеспечивала профилактику перегрузок, нервных срывов.

Целостность составляющих определяется их взаимозависимостью и подчинением общей цели.

План комплексного взаимодействия, проведенный на базе МАОУ «ОЦ «НЬЮТОН» г. Челябинска» ОСП ДС «Вишенка» представлен в приложении (Приложение 4).

Проведение групповых и индивидуальных коррекционных занятий с логопедом, психологом, а также комплексные занятия.

Проведение групповых и индивидуальных занятий, педагог–воспитатель–логопед–психолог–мед. работник позволило, во – первых, учитывать не только речевые, но и индивидуально – психологические особенности детей, а также их компенсаторные возможности; во – вторых, четко сформулировать объективное заключение о развитии ребенка и в – третьих, наметить индивидуальные и групповые программы коррекционной работы на долгосрочную перспективу. Таким образом, согласованность действий воспитателя, логопеда, психолога, комплексные занятия специалистов позволяют эффективно скорректировать имеющиеся нарушения формирования коммуникативно-речевых навыков, что помогло детям легко адаптироваться в дошкольной среде, успешно развиваться и обучаться дальше.

Пример интегрированного занятия по формированию коммуникативно-речевых навыков с использованием сюжетно-ролевой игры, проведенного в ходе эксперимента в приложении (Приложение 5).

Обеспечение эффективного планирования и реализации в организации образовательной деятельности, самостоятельной деятельности детей, режимных моментов с использованием вариативных форм работы, обусловленных учетом структуры дефекта детей.

Такой системный подход к пониманию специальных условий образования, обеспечивающих эффективность коррекционной работы с детьми по формированию коммуникативно-речевых навыков, позволил оптимально решить задачи их обучения и воспитания в дошкольном возрасте[36].

С учетом системного подхода были разработаны принципы логопедической работы:

1. Принцип деятельностного подхода, определяющий содержание и построение логопедической работы по развитию коммуникативно-речевых навыков у детей дошкольного возраста с учетом ведущей деятельности – игровой.

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

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

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

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

С учетом специальных условий был разработан план коррекционно-педагогической работы, по формированию коммуникативно-речевых навыков у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

Содержание коррекционно-педагогической работы по формированию коммуникативно-речевых навыков у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня средствами сюжетно-ролевой игры

Цель коррекционной работы – формирование коммуникативно-речевых навыков у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня средствами сюжетно-ролевой игры с учетом специальных условий для создания коррекционно-педагогического образовательного процесса.

В соответствии с поставленной целью обозначены следующие задачи:

1. Формировать у детей навык речевой ориентировки на партнера.
2. Формировать навыки выстраивать диалогические отношения: навыки развивать партнерский диалог со сверстником, организовывать содержание диалога и диалогические отношения (инициативность, активность, воздействие, активная ответная позиция).
3. Развивать у детей навыки применять средства общения для диалога, задавать вопросы, отвечать на вопросы распространенными предложениями.

4. Учить детей адекватно использовать в речевом общении лексику акцентирующую внимание на теме высказывания, просодику (логическое ударение, изменение мелодики речи).

5. Воспитывать у детей доброжелательность по отношению к партнеру по общению, бесконфликтность.

Коррекционно-педагогическая работа по формированию коммуникативно-речевых навыков у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня средствами сюжетно-ролевой игры проводилась поэтапно.

Подготовительный этап логопедической работы – создание предметно-пространственной развивающей среды; подбор диагностических пособий и условий, подбор сюжетно-ролевых игр, диагностический этап, выстраивание плана взаимодействия между педагогами ДООУ, также на данном этапе отбирались темы игровых сюжетов согласно тематическому планированию и интересов детей.

Содержательный этап логопедической работы – проведение групповых и индивидуальных занятий, комплексных занятий направленных на формирование коммуникативно-речевых навыков в соответствии с поставленными задачами: ориентироваться на партнера, звать по имени, задавать вопросы и отвечать на вопросы, комментировать свое высказывание, высказывать просьбы, экспрессивную речь, формировать коммуникативно-речевые навыки детей в процессе межличностного общения через использование сюжетно-ролевых игр (Приложение 4).

Заключительный этап коррекционно-педагогической работы включал в себя повторную диагностику коммуникативно-речевых навыков и был направлен на самостоятельную работу детей, разыгрывание дальнейших сюжетов, обобщение полученных знаний.

Нами были подобраны сюжетно-ролевые игры для использования в логопедической работе по развитию коммуникативно-речевых навыков у

детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня, которые представлены в приложении («Театр сказки», «Салон красоты», «В кафе», «Азбука дорожного движения», «Почтальон», «Скорая помощь» и другие). Данные игры проводились нами в режимных моментах.

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

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

- использование сюрпризных моментов (получение письма, посылки, телеграммы, приезд и встреча гостя и т. п.) с целью поддержания интереса детей к игре,
- чтение книг по теме игры, обсуждение сюжета, поступков героев, тематические беседы,
- проведение экскурсии по теме игры,
- наблюдение за трудом взрослых в ближайшем окружении ребенка (врача, медсестры, повара, швеи и т. д.),
- проведение бесед о различных профессиях, сопровождаемых рассматриванием соответствующих иллюстраций,
- оказание детям помощи в организации игровой обстановки,
- внесение новых атрибутов, уточнение их значения, вариантов применения, привлечение детей к изготовлению и оформлению атрибутов,
- поручение детям поговорить с родителями по теме игры после чего дети делятся друг с другом тем, что узнали,
- обсуждение с детьми плана сюжетно-ролевой игры с использованием карт-схем.

Например, в процессе предварительной работы для проведения сюжетно-ролевой игры «Цирк», мы подготовили соответствующие атрибуты, мы организовали рассматривание с детьми иллюстраций по лексической теме «Профессии», прослушивали песни: «Цирк», «Шапито»,

«Клоуны и дети», «Куда уехал цирк», уточнили особенности и режим работы цирка, прочитали рассказ «Девочка на шаре» В. Драгунского. Организовали поход детей в цирк, где они смогли увидеть цирковых артистов, после ребята делились своими впечатлениями о посещении цирка (Приложение 5).

Для преодоления у детей трудностей речевой ориентировки на партнера в начале каждой игры мы организовывали распределение ролей между детьми. Наличие роли в игре означало, что в своем сознании ребенок отождествлял себя с тем или иным человеком и действовал в игре от его имени. Роль выражалась в действиях, речи, мимике, пантомиме. При возникновении трудностей с распределением ролей, мы предлагали ребенку уступить товарищу, либо установить очередность.

Например, при организации сюжетно-ролевой игры «Школа» на начальном этапе мы подготовили предметно-пространственную среду, подготовили атрибуты, уточнили с детьми названия специальности работников школы, в первую очередь – учителей, уточнили, что детям предстоит выполнять инструкции учителя, а в случае непослушания учитель может вызвать родителей к директору. Затем мы предложили детям распределить роли между собой: учитель, директор, завуч, ученик.

С целью формирования выстраивания диалога определялась тема диалога в рамках сюжетно-ролевой игры, определялись и отработывались основные реплики. В процессе логопедической работы на фронтальных, индивидуальных и комплексных занятиях большое внимание уделялось формированию полноценных ролевых взаимоотношений детей в процессе сюжетно-ролевой игры. Для этого мы беседовали с детьми о правилах общения. Например, в процессе сюжетно-ролевой игры «Азбука дорожного движения», мы беседовали с детьми о правилах поведения пешеходов на дорогах города, рассказывали о последовательности сигналов светофора, какой разрешающий сигнал демонстрирует возможность переходить дорогу в специально отведенном месте, а какой

запрещает. Также мы проводили беседу о том, как нужно вести себя велосипедистам на дорогах и тротуарах города.

Мы побуждали детей обращаться с вопросами по поводу той или иной игрушки. Когда ребенок наблюдает разнообразные действия, и при этом действия подкреплены речью со стороны педагога, у него развивается чувство языка и глагольный словарь. Таким образом, одновременно демонстрируются образцы речевого поведения.

Необходимым условием успешного развития коммуникативно-речевых навыков детей в сюжетно-ролевой игре является подбор и изготовление разнообразных атрибутов. Обращение в игре атрибутов, которые дети изготавливали самостоятельно, ставило детей перед необходимостью – бережно относиться к предмету и охотнее с ним взаимодействовать.

Следовательно, в игре, кроме коммуникативно-речевых навыков, определяемых особенностями взятой на себя роли, появляются коммуникативно-речевые навыки согласования совместных действий. Кроме того, дети овладевали навыками слушать другого человека, с уважением относиться к его мнению, интересам; умением вести простой диалог со сверстниками, отстаивать своё мнение, принимать участие в коллективных делах, принимать и оказывать помощь и т.д.

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

Учитель-логопед, наблюдая за воспитателями и детьми в процессе сюжетно-ролевых игр, отмечала положительные моменты, а также анализировала те виды работ, которые были неудачными и не дали ожидаемого результата. Именно такие посещения показывали учителю-логопеду картину коррекционно-педагогической работы, расширяли

представления о методах, приемах, технологиях сюжетно-ролевых игр, которые использовали воспитатели.

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

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

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

В процессе проведения сюжетно-ролевой игры нам важно было воспитать у детей доброжелательность по отношению к партнеру по

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

Таким образом, мы провели коррекционно-педагогическую работу по формированию коммуникативно-речевых навыков у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня, используя средства сюжетно-ролевой игры. Сюжетно-ролевая игра является основным средством формированием коммуникативно-речевых навыков, так как в процессе данного вида деятельности происходит общение со сверстниками, формируется социальное сознание ребенка.

3.2 Анализ результатов контрольного эксперимента

Контрольный эксперимент проводился с целью проверки эффективности коррекционно-педагогической работы. Для этого повторно проведена диагностика коммуникативно-речевых навыков детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня

Для выявления эффективности коррекционно-педагогической работы по формированию коммуникативно-речевых навыков у детей, мы провели повторную диагностику.

Таблица 13 – Результаты обследования коммуникативно-речевых навыков у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня в совместной (1), свободной (2) деятельности, в образовательном процессе (контрольный эксперимент)

Параметр	Ф.И. ребенка																			
	Миша З.		Никита С.		Рома М.		Есения Д.		Мира Ж.		Злата М.		Саша Н.		Женя И.		Соня У.		Вера Л.	
	Баллы																			
	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2
Форма речевой ориентировки на партнера	2	2	3	3	2	2	2	2	1	1	3	3	2	2	2	2	2	2	2	2
Выстраивание диалога	2	1	3	3	1	1	1	1	1	1	3	3	1	1	1	1	2	1	2	2
Применяемые средства общения	1	1	3	3	1	1	1	1	1	1	3	3	1	1	1	1	1	1	2	2
Коммуникативно-когнитивный компонент	1	1	3	3	1	1	1	1	1	1	3	3	2	1	1	1	1	1	2	2
Приёмы общения	1	1	2	2	1	1	2	2	1	1	2	1	1	1	1	1	2	1	1	1
Общий балл	13		30		12		14		10		27		13		12		14		18	
Уровень	Средний		Высокий		Низкий		Средний		Низкий		Высокий		Средний		Низкий		Средний		Средний	

Полученные результаты изучения коммуникативно-речевых навыков показали средний уровень их сформированности у 50 % от общего количества детей (5 детей – Миша З., Есения Д., Вера Л., Саша Н., Соня У.).

После проведения коррекционно-педагогической работы, на контрольном эксперименте дети, которые ранее демонстрировали низкий уровень (Миша З., Саша Н., Соня У.), продемонстрировали навыки выстраивания диалога, на контрольном эксперименте диалог выстраивался с помощью фраз или простых предложений в совместной деятельности, в свободной деятельности находится рядом с воспитателем или в одиночестве, в свободной деятельности дотрагивались для привлечения внимания или обратится с вопросом в совместной деятельности. Проявляли инициативу в свободной деятельности, отвечали на высказывания партнера преимущественно практическими действиями или фразой, комментировали свои действия и действия партнера при выполнении совместного задания, общение в рамках проведения эксперимента в совместной деятельности доброжелательно к партнеру-ребенку обращалась только одна девочка (Соня У.). В отношении коммуникативно-когнитивного компонента один ребенок (Саша Н.) использовал логическое ударение при оречевлении фраз в совместной деятельности. В некоторых случаях отмечалось неадекватное использование лексических средств и просодики.

Низкий уровень сформированности коммуникативно-речевых навыков был выявлен у 30 % от общего количества детей (3 детей – Рома М., Мира Ж., Женя И.). Коммуникативно-речевые навыки этих детей остались на прежнем уровне, дети, чаще всего действовали молча либо, ни к кому прямо не обращаясь, но у двух детей (Рома М., Женя И.) появился зрительный контакт в совместной свободной деятельности во время контрольного эксперимента. Не использовали формы и средства общения, чаще всего использовали фразу или уже заученную реплику (например: «не хочу, не буду») не отвечали на высказывания партнера словесно, агрессия в поведении у детей (Рома М., Женя И.) снизилась ввиду зрительно контакта, как способа коммуникации, так воспитатель понимал, что дети хотят что-либо. Эпизодически могли отвечать на высказывания

партнера- взрослого в совместной деятельности, в свободной деятельности были увлечены играми в одиночестве.

Высокий уровень сформированности коммуникативно-речевых навыков на этапе контрольного эксперимента был выявлен у 20% детей (Никита С., Злата М.), эти дети могли позвать партнера по имени и полностью ответить на заданные вопросы в совместной и сводной деятельности, были инициаторами в общении, смогли построить диалог и правильно поставить логическое ударение, в высказываниях этих детей был смысл и информативность. Один ребенок (Никита С.) проявлял доброжелательное отношение в ходе совместной и сводной деятельности, девочка (Злата М.) стала инициатором конфликта в свободной деятельности.

На основе полученных результатов мы можем сделать вывод, что отмечается положительная тенденция в формировании коммуникативно-речевых навыков у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III (количество детей с высоким уровнем увеличилось на 20%).

Обобщенные данные сформированности коммуникативно-речевых навыков в свободной и совместной деятельности образовательного в ходе констатирующего и контрольного эксперимента у детей представлены на Рисунке 2.

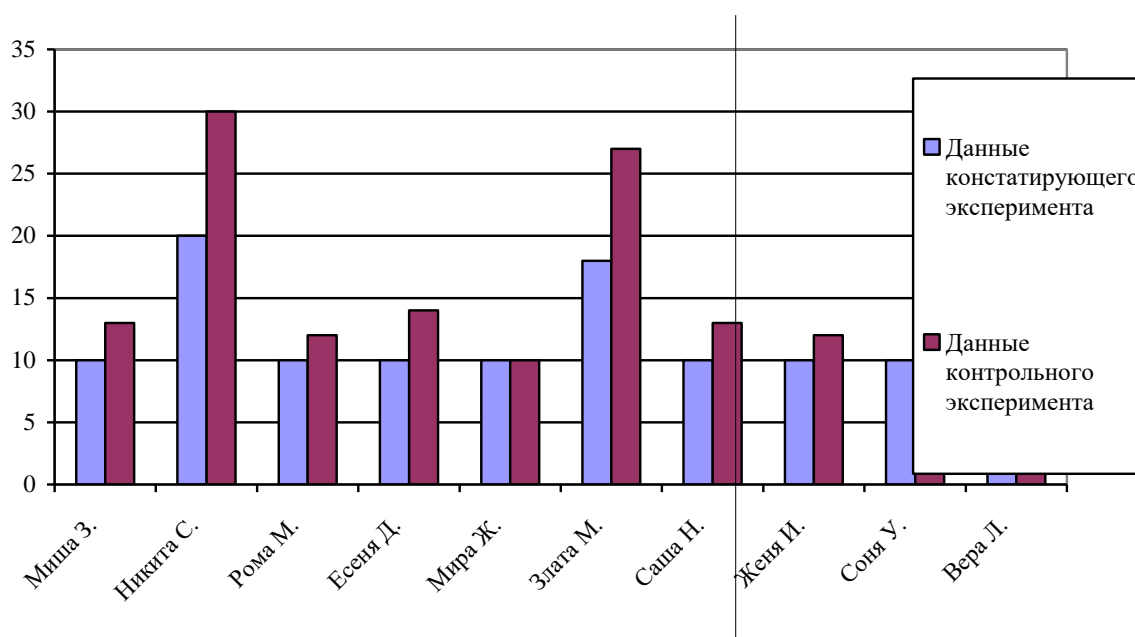


Рисунок 2 – Общие баллы сформированности коммуникативно-речевых навыков в свободной и совместной деятельности образовательного хода констатирующего и контрольного эксперимента у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня

Таким образом, полученные результаты показали эффективное использование специальных условий с включением сюжетно-ролевой игры в коррекционно-педагогическую работу для формирования коммуникативно-речевых навыков детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.

Выводы по 3 главе

С целью выполнения третьей задачи данной работы нами были определены и рассмотрены специальные условия включения сюжетно-ролевой игры в коррекционно-педагогическую работу.

Специальные условия для создания коррекционно-педагогического образовательного процесса определили в соответствии с задачами ПАООП:

- создание предметно-пространственной развивающей образовательной среды;
- использование специальных дидактических пособий, методик и других средств обучения;
- реализацию комплексного взаимодействия, творческого и профессионального потенциала специалистов образовательных организаций;
- проведение групповых и индивидуальных коррекционных занятий с логопедом, психологом, а также комплексные занятия;
- обеспечение эффективного планирования и реализации в организации образовательной деятельности, самостоятельной

деятельности детей, режимных моментов с использованием вариативных форм работы, обусловленных учетом структуры дефекта детей.

С учетом специальных условий был разработан план коррекционно-педагогической работы, по формированию коммуникативно-речевых навыков у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

Таким образом, был построен коррекционно-педагогический процесс с использованием средств сюжетно-ролевых игр для формирования коммуникативно-речевых навыков у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.

Сюжетно-ролевая игра является основным средством формированием коммуникативно-речевых навыков, так как в процессе данного вида игры происходит общение со сверстниками, формируется социальное сознание ребенка.

Контрольный эксперимент проводился с целью проверки эффективности коррекционно-педагогической работы. Для этого повторно проведена диагностика коммуникативно-речевых навыков детей старшей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня

На основе полученных результатов мы сделали вывод, о положительной динамике формирования коммуникативно-речевых навыков у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III (количество детей с высоким уровнем увеличилось на 20%).

Таким образом, полученные результаты показали, что коррекционно-педагогическая работа, проведенная нами была эффективной и способствовала формированию коммуникативно-речевых навыков детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Формирование коммуникативно-речевых навыков занимает важную роль в процессе становления речи детей старшего дошкольного возраста.

Коммуникативно-речевые навыки – это автоматизированные речевые операции взаимодействия, характеризующиеся содержанием, смыслом и эмоциями, при разнообразных формах и средствах общения, сопровождаемые гибкостью и сознательностью.

Коммуникативно-речевой навык детей дошкольного возраста нарастает с помощью накопления языковых средств и важных количественных изменений в речемыслительной и коммуникативной деятельности.

Особенности развития коммуникативно-речевых навыков у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня: у детей имеется неспособность самостоятельной организации речевого взаимодействия, сотрудничества со сверстниками и взрослыми; сложность в овладении вербальными и невербальными средствами общения; несформированность умения сопереживать и сочувствовать партнеру.

В силу дефекта речи круг общения ограничен, отмечаются недостатки вербальных и невербальных средств коммуникации; нарушения формирования базовых коммуникативных функций; нарушения диалоговых умений и навыков.

Для выявления уровня коммуникативно-речевых навыков у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня мы взяли за основу ситуации речевого общения «ребенок – взрослый» и «ребенок – ребенок».

Для выявления коммуникативно-речевых навыков у детей мы использовали следующие методики:

- методика «Рукавички» для изучения общения со сверстниками в совместной деятельности (Г.А. Цукерман);
- исследование умений вести диалог (И.А. Бизинова).

Для данных методик были адаптированы параметры оценивания, приведенные в методике С.Г. Щербак в приложении 1. Оценивание коммуникативно-речевых навыков проводилось по следующим параметрам: форма речевой ориентировки на партнера; выстраивание диалога; применяемые средства общения; коммуникативно-когнитивный компонент (лексика, акцентирующая внимание на теме высказывания, передающая собственную оценку, уточняющую смысл высказывания; нарушения построения высказывания (речевые сбои, повторы, коррекции, пояснения, фальстарт); просодика: логическое ударение, изменение мелодики речи); приёмы общения.

Результаты констатирующего этапа исследования показали преимущественно низкий уровень сформированности коммуникативно-речевых навыков детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.

Выделенные нами особенности коммуникативно-речевых навыков у детей изучаемой категории позволяют определить задачи и направления дальнейшей коррекционной работы и использование сюжетно-ролевой игры для их реализации.

С целью выполнения третьей задачи данной работы нами были определены и рассмотрены специальные условия включения сюжетно-ролевой игры в коррекционно-педагогическую работу.

Специальные условия для создания коррекционно-педагогического образовательного процесса определили в соответствии с задачами ПАООП:

1. Создание предметно-пространственной развивающей образовательной среды.
2. Использование специальных дидактических пособий, методик и других средств обучения.
3. Реализацию комплексного взаимодействия, творческого и профессионального потенциала специалистов образовательных организаций.

4. Проведение групповых и индивидуальных коррекционных занятий с логопедом, психологом, а также комплексные занятия;
5. Обеспечение эффективного планирования и реализации в организации образовательной деятельности, самостоятельной деятельности детей, режимных моментов с использованием вариативных форм работы, обусловленных учетом структуры дефекта детей.

С учетом специальных условий был разработан план коррекционно-педагогической работы, по формированию коммуникативно-речевых навыков у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

Цель коррекционной работы – формирование коммуникативно-речевых навыков у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня средствами сюжетно-ролевой игры с учетом специальных условий для создания коррекционно-педагогического образовательного процесса.

Коррекционно-педагогическая работа по формированию коммуникативно-речевых навыков у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня средствами сюжетно-ролевой игры состояла из трех последовательных этапов: подготовительный, содержательный и заключительный.

Систематическая, пошаговая, специально организованная коррекционно-педагогическая работа по формированию коммуникативно-речевых навыков у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня оказывает влияние на формирование навыков в соответствии с поставленными задачами: ориентироваться на партнера, звать по имени, задавать вопросы и отвечать на вопросы, комментировать свое высказывание, высказывать просьбы, обогащать экспрессивную речь, формировать коммуникативно-речевые навыки детей в процессе межличностного общения через использование сюжетно-ролевых игр (Приложение 4).

Контрольный эксперимент проводился с целью проверки эффективности коррекционно-педагогической работы. На основе полученных результатов мы сделали вывод, о том, что коммуникативно-речевые навыки у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III значительно улучшились.

Данная работа позволяет решить вопросы, связанные с оптимизацией

Коррекционно-педагогического обучения и воспитания дошкольников с общим недоразвитием речи, а также с подготовкой к успешной интеграции выпускников дошкольных учреждений в общеобразовательные школы.

Проведенное исследование указывает на перспективы в плане продолжения формирования коммуникативно-речевых навыков у старших дошкольников, а также дальнейшего усовершенствования коррекционно-педагогического процесса обучения детей, имеющих общее недоразвитие речи.

Таким образом, выдвинутая гипотеза подтверждена, цель нашей работы достигнута, задачи решены.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Алексеева М.М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников: учеб. пособие/ М.М.Алексеева, В.И. Яшина. – 3-е изд. — Москва : Академия, 2000. – 400 с.
2. Антонова М.В. Особенности общения старших дошкольников со сверстниками / М.В. Антонова // Дошкольное воспитание. – 1975. – № 10.– С. 28–33.
3. Арушанова, А.А. Коммуникативное развитие: проблемы перспектив /Арушанова А.А. // Дошкольное воспитание. – 2000. - № 2. – С.12 – 15
4. Арушанова А. Г. Речь и речевое общение детей: Книга для воспитателей детского сада : учеб. пособие / А.Г. Арушанова. – Москва: Мозаика-Синтез, 1999. – 272 с.
5. Белянин В. П. Введение в психолингвистику : учеб. пособие / В.П. Белянин. – Москва: ЧеРо, 2000. – 128 с.
6. Бизинова О.А. Развитие диалогической речи дошкольников в игре: учеб. пособие / О.А. Бизинова. –Москва :Скрипторий 2003, 2008. – 136 с. – ISBN 978-5-98527-107-2.
7. Волкова Л.С., Шаховская С.Н. Логопедия : учеб. пособие / Л.С. Волкова, С.Н. Шаховская. – Москва :Владос, 2012. — 364 с.
8. Воробьева В. К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи : учебное пособие / В. К. Воробьева – Москва : Московский психолого-социальный институт, 2016. – 233 с.
9. Гойхман О.Я. Речевая коммуникация : учеб. пособие / О.Я. Гойхман, Т.М. Надеина. – Москва : Инфа, 2001. – 272 с.
10. Словарь практического психолога : справочник/ сост. С. Ю. Головин. – Минск: Харвест, 2016. – 626с.
11. Грибова О.Е. Технология организации логопедического обследования : методическое пособие / О.Е. Грибова. – Москва : АСТ, 2013. – 215 с.

12. Двуреченская О.Н. Реализация деятельностного подхода к изучению коммуникативного развития старших дошкольников с общим недоразвитием речи / О.Н. Двуреченская, Е.Е. Дмитриева. // Дефектология. – 2018. – № 3. – С.19–29.
13. Денисова Н.Д. Диагностика эмоционально-личностного развития дошкольников 3-7 лет. ФГОС ДО : учеб. пособие / Н.Д. Денисова. – Волгоград : Учитель, 2015. – 196 с.
14. Дерманова И.Б. Диагностика эмоционально-нравственного развития : методическое пособие / И.Б. Дерманова. – Санкт-Петербург : Речь, 2002. – 46 с.
15. Жинкин Н. И. Язык. Речь. Творчество / Н. И. Жинкин.– Москва: Лабиринт, 1998. – 368 с.
16. Жукова Н.С. Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников: кн. для логопеда / Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева. – Екатеринбург : ЛИТУР, 2005. – 320с.
17. Запорожец А.В. Психология личности и деятельности дошкольника : учеб. пособие / А.В. Запорожец, Д.Б. Эльконин. – Москва: Просвещение, 2005. – 287с.
18. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе: учеб. пособие / И.А. Зимняя. – Москва : Академия, 1991. 219 с.
19. Зимняя, И.А. Педагогическая психология / И. А. Зимняя. – Москва : Академия, 2015. – 450с.
20. Ильин Е. П. Эмоции и чувства : учеб. пособие / Е.П. Ильин. – 2-е изд. – Санкт-Петербург: Питер, 2001. – 137 с.
21. Карельская Е.Г. Развитие общей моторики. Динамические паузы / Е. Г. Карельская // Дошкольное воспитание. – 2015 г. – URL: <http://xn----8sbheebacfvbl4aa.xn--p1ai/index.php/razvitie-obshey-motoriki.html> (дата обращения: 19.02.2022).

22. Ковшиков В. А. Психолингвистика. Теория речевой деятельности : учеб. пособие / В.А. Ковшиков, В. П. Глухов. – Москва : АСТ, 2007. – 120 с.
23. Кондратенко И.Ю. Проблема усвоения системы лексических значений у дошкольников с общим недоразвитием речи, отражающих их эмоциональные состояния и оценки / И.Ю Кондратенко. // Дефектология. – 2001. – № 6. – С.41–47.
24. Лабунская В.А. Экспрессия человека: общение и межличностное познание : учеб. пособие / В. А. Лабунская. – Ростов-на-Дону : Феникс, 1999. – 608с.
25. Левина Р. Е. Основы теории и практики логопедии : учеб. пособие / Р. Е. Левина, Л. Ф. Спирина, Н. А. Никашина. – Москва : Альянс, 2013. – 366 с.
26. Лалаева Р.И. Нарушения речи и система их коррекции в процессе логопедической работы во вспомогательной школе : учеб. пособие / Р.И.Лалаева, 1988.
27. Лозован, Л.Я. Формирование коммуникативных умений младших школьников : монография / Л.Я.Лозован. – Москва: ИСМО РАО, 2018. – 141 с.
28. Примерная адаптированная основная образовательная программа для дошкольников с тяжелыми нарушениями речи / Л. Б. Баряева, Т.В. Волосовец, О. П. Гаврилушкина, Г. Г. Голубева [и др.] ; Под. ред. проф. Л. В. Лопатиной. — Санкт-Петербург., 2014. — 386 с.
29. Лурия А.Р. Язык и сознание : монография / А.Р. Лурия. – Москва :Наука, 1979.
30. Люсова Е. С. Особенности состояния игровой деятельности у дошкольников с общим недоразвитием речи / Е.С. Люсова // Специальное образование. – 2016. – №12. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-sostoyaniya-igrovoy-deyatelnosti-u-doshkolnikov-s-obshchim-nedorazvitiem-rechi> (дата обращения: 14.06.2022).

31. Маркова, А.К. Формирование мотивации учения : учеб. пособие /А.К. Маркова. – Москва: Просвещение, 2003. – 197с.
32. Мухина М.И. Феноменология развития : учеб. пособие /М.И. Мухина. – Москва: Просвещение, 2000. – 640с.
33. Немов Р.С. Психология : учеб. пособие / Р.С. Немов. – Москва: Просвещение, 2000. – 398с.
34. Нищева Н.В. Программа коррекционно-развивающей работы в логопедической группе детского сада для детей с общим недоразвитием речи (с 4 до 7 лет) : методическое пособие / Н.В.Нищева. – Санкт-Петербург : ДЕТСТВО- ПРЕСС, 2006. – 352с.
35. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка: 72500 слов и 7500 фразеологических выражений /С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. – Москва: Азъ, 1992.– 928 с.
36. Примерная адаптированная основная образовательная программа дошкольного образования детей с тяжёлыми нарушениями речи [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://fgosreestr.ru/registry/primernaya-adaptirovannaya-osnovnaya-obrazovatel'nayaprogramma-doshkolnogo-obrazovaniya-detej-s-tyazhyolyminarusheniyami-rechi/> (дата обращения 10.12.2022).
37. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии : учеб. пособие / С. Л. Рубинштейн. – Санкт-Петербург : Питер, 2002. – 720 с.
38. Рузская А.Г. Развитие общения дошкольников со сверстниками : учеб. пособие /А.Г. Рузская. – Москва : Просвещение, 2001. – 247с.
39. Рузская А.Г. Развитие речи. Игры и занятия с детьми раннего возраста : учеб. пособие /А.Г. Рузская. – Москва : Просвещение, 2007. – 169с.
40. Смирнова Е.О. Особенности общения с дошкольниками : учебное пособие / Е.О. Смирнова. – Москва : Академия, 2019. – 160с.

41. Смирнова Е.О. Общение дошкольников со взрослыми и сверстниками : учеб. пособие / Е.О. Смирнова. – Москва : МОЗАИКА - СИНТЕЗ, 2012. – 276с.
42. Соботович Е.Ф. Формирование правильной речи у детей с моторной алалией : учеб. пособие / Е.Ф. Соботович. – Киев : КГПИ, 1981. – 150 с.
43. Соловьева Л.Г. Особенности коммуникативной деятельности детей с общим недоразвитием речи / Л.Г. Соловьева. // Дефектология – 1996. – №1. – С.62–69.
44. Спирина Л. Ф. Учителю о детях с нарушениями речи : учеб. пособие / Л. Ф. Спирина, А. В. Ястребова. –Москва : Просвещение, 2006. – 112 с.
45. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования – Москва : Изд. Центр педагогического образования, 2014. – 32 с.
46. Филичева Т.Б. Содержание логопедической работы с детьми при общем недоразвитии речи // ФФН и ОНР нарушения речи у детей с сенсорной и интеллектуальной недостаточностью / Т.Б. Филичева. – Москва :Владос, 2013.
47. Филичева Т. Б. Коррекционное обучение детей пятилетнего возраста с общим недоразвитием речи : учеб. пособие / Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина. – Москва, 1991. – 44 с.
48. Филичева Т.Б. Формирование коммуникации дошкольников с общим недоразвитием речи в игровой деятельности // Современные проблемы науки и образования / Т.Б. Филичева, Т.В. Туманова. – 2014. – № 3.– С. 5–10.
49. Филичева Т.Б. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста : практическое пособие / Т. Б. Филичева, Г.В. Чиркина. – Москва: Айрис-пресс, 2005. – 224с.
50. Фотекова Т.А. Тестовая методика диагностики устной речи младших школьников : методическое пособие / Т.А. Фотекова. – Москва : Аркти, 2006. –55 с.

51. Чалых Н.А. Основные подходы к определению речевого навыка в современном научном знании / Н.А. Чалых, Е.А. Шибанова, О.П. Чалых, О.Л. Бурякова. // Теория и практика общественного развития. – 2014. – №4. – URL:<https://cyberleninka.ru/article/n/osnovnyye-podhody-k-opredeleniyu-rechevogo-navyka-v-sovremennom-nauchnom-znani>(дата обращения: 15.05.2022).
52. Черкасова Е.Л. Речевая коммуникация детей младшего школьного возраста:Изучение, диагностика, развитие : методическое пособие / Е.Л. Черкасова. –Москва :Национальный книжный центр, 2011. – 192 с.
53. Чиркина Г.В. Основные этапы нормального речевого развития ребенка / Г.В. Чиркина. – 2-е изд., испр. – Москва : АРКТИ, 2003. – 240 с.
54. Шашкина Г.Р.Логопедическая работа с дошкольниками : учеб. пособие / Г.Р. Шашкина, Л.П. Зернова, И.А. Зимина.– Москва : Академия, 2003.– 240 с.
55. Щербак С. Г. Формирование устной монологической речи у детей с минимальными дизартрическими расстройствами :проблемы и перспективы / С. В. Щербак.– Челябинск :Южно-Уральский научный центр РАО, 2020. –180 с.
56. Эльконин Д. Б Детская психология: учебное пособие /Д.Б. Эльконин. – Москва: Академия, 2004. – 312с.
57. Янченко И.В. К вопросу о первичных и вторичных нарушениях в структуре дефекта общего недоразвития речи /И.В. Янченко // Вестник Таганрогского института имени А. П. Чехова. – 2015. – №2. – URL:<https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-pervichnyh-i-vtorichnyh-narusheniyah-v-strukture-defekta-obshchego-nedorazvitiya>- (дата обращения: 14.01.2022).
58. Ястребова А. В. Коррекция заикания у учащихся общеобразовательной школы : пособие для учителей-логопедов / А.В. Ястребова. – Москва, 1980. – 104 с.

ПРИЛОЖЕНИЕ

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Параметры формирования устной монологической речи у детей с минимальными дизартрическими расстройствами

№	Параметры базовых компонентов устной монологической речи	Показатели
1.	Собственно лингвистический компонент	
	голос	Норма/легкая, умеренная, тяжёлая степень нарушения
	звукопроизношение	Нормированное/нарушенное/грубо нарушенное
	артикуляционный темп	Норма (2,5 – 4 слога в сек.)/медленный (>4 слогов в сек.)/быстрый (<2,5 слогов в сек.)
	слоговая структура слова	Нормированное/нарушенное/грубо нарушенное
	объём лексических средств;	среднее количество слов в высказывании (СКС)
	качественный состав лексики по лексико-грамматическим разрядам,	Разнообразие/недостаточность /резкое ограничение количества слов разных лексико-грамматических разрядов
	грамматические формы	Правильное употребление/ аграмматизмы
	грамматические конструкции	Полные/неполные грамматические конструкции, типы грамматических конструкций
2.	Лингво-когнитивный компонент	
	лексика для передачи информации	Общее количество слов, обеспечивающих полную /достаточную/недостаточную передачу информации
	количество синтагм в высказывании	Общее количество синтагм в

		высказывании
	длина синтагмы	Среднее количество слов в синтагме
	вербальные средства для передачи структуры монологического высказывания	Наличие / отсутствие лексико-грамматических средств, указывающих на композиционную структуру (зачин, основная часть, заключение)
	общий темп речи	Норма (2-4 слога в сек.) / медленный (< 2 слогов в сек.) / быстрый (> 4 слогов в сек.)
	паузация	Продолжительность, местоположение
	лексические и грамматические средства связи	Наличие / отсутствие
	логическая последовательность	Наличие /отсутствие нарушения последовательности
3.	Коммуникативно-когнитивный компонент	
	лексика, акцентирующая внимание на теме высказывания, передающая собственную оценку, уточняющую смысл высказывания	Наличие /отсутствие/неадекватное использование
	нарушения построения высказывания (речевые сбои, повторы, коррекции, пояснения, фальстарт)	Наличие / отсутствие / неадекватное использование
	инверсированный порядок слов в синтагме	Наличие / отсутствие / неадекватное использование
	длительное произнесение гласных звуков для выделения значимого слова	Наличие / отсутствие / неадекватное использование
	логическое ударение	Наличие / отсутствие / неадекватное использование
	изменение мелодики речи	Наличие / отсутствие / неадекватное использование
	интонационное завершение высказывания	нисходящий тон / нисходяще-ровный тон / восходяще-ровный тон
	активность, самостоятельность, осознанный интерес к общению	Наличие /недостаточность при включении в процесс общения и на

		протяжении всего высказывания / отказ от общения
	способность к обратной связи: реакция на поведение слушающего	Наличие / недостаточность / отсутствие вербальной и невербальной реакции
	оптико-кинетические (кинесика) и проксемические средства	Наличие / недостаточность / отсутствие

Примерный перечень сюжетно-ролевых игр для формирования коммуникативно-речевых навыков

«Семья»: «Большая уборка дома», «Выходной день в семье», «Папа, мама и дети на выставке в художественном салоне», «Поездка семьи на дачу», «Семья отправляется на корабле в путешествие», «Семья посещает дельфинарий», «Семья посещает магазин и игровой центр» и др.

«Транспортные средства»: «Поездка на поезде: Путешествие из Петербурга в Москву», «Путешествие по рекам и каналам на прогулочном катере», «Регулировщик и транспортные средства в городе», «Скорая помощь на дежурстве», «Строительство новой станции метро и открытие новой станции», «Экскурсионный автобус» и др.

«Магазин»: «В цветочном салоне», «На продуктовом рынке», «Покупаем костюмы и маски к новогоднему празднику», «Рабочий день продавцов и кассиров в супермаркете», «Спортивный магазин», «Центр моды», «Центр продажи игрушек и школьных принадлежностей» и др.

«Парикмахерская»: «Салон красоты», «Салон модных причесок», «Прически к празднику» и др.

«Будь здоров!»: «В аптеке», «В процедурном кабинете», «Вызов врача на дом», «Вызов скорой помощи», «Медицинская лаборатория», «На медицинском осмотре у врачей: ЛОР, окулист, невропатолог», «На приеме у врача в поликлинике», «Осмотр врача и посещение спортивного зала», «Посещение врача в поликлинике и покупка лекарств по рецептам в аптеке», «Скорая помощь увозит больного в больницу» и др.

«Школа»: «В магазин за школьными принадлежностями», «В школьной библиотеке», «Кукольный театр в гостях у школьников», «На уроке физкультуры», «На школьной спортивной площадке», «Обед в школьной столовой», «Урок — перемена», «Урок веселого счета», «Школьники на автобусной экскурсии по городу» и др.

«Почта»: «Пишем и отправляем письма с пожеланиями Деду Морозу в Великий Устюг», «Покупаем и отправляем поздравительную открытку другу», «Почтовый вагон» и др.

«Азбука дорожного движения»(сюжетно-дидактическая игра): «Азбука дорожной безопасности», «Движение на нерегулируемом перекрестке», «Моя улица», «Помощники на улице», «Улица полна неожиданностей» и др.

«Азбука пожарной безопасности»: «Вызов пожарных», «Магазин пожарного оборудования», «Пожарная команда выезжает на пожар», «Пожарные спасают пострадавших на пожаре», «Пожарные тушат пожар» и др.

«Космос»: «Космодром и космические станции», «На межпланетном корабле», «Путешествие на Луну», «Путешествие на Марс», «Строим космический корабль и отправляемся в космос», «Центр подготовки космонавтов» и др.

«Строители и инженеры»: «Автозавод», «Конструкторское бюро», «Строительство нового дома» и др.

«Театр»: «В музыкальной студии», «Драматический театр», «На концерте юмористов», «Театр моды» и др.

«Мы творим»: «В школе искусств», «Мастерская дизайнеров», «Открытие художественного салона», «Подготовка телевизионных передач в телецентре» и др.

Примерный перечень дидактических пособий логопеда в ДОУ

«Альбом для логопеда» (автор – О.Б. Иншакова). В нем представлен наглядный материал для обследования устной речи у детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста. Позволяет диагностировать нарушения слоговой структуры, звукопроизношения, словаря, фонематического анализа, синтеза и т.д.

«Психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста» (редакция Е.А. Стребеловой). Пособие содержит методики, которые направлены на определение уровня речевого и познавательного развития, а также обследование слуховой функции детей разных возрастов.

Приложение к пособию «Психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста» (редакция Е.А. Стребеловой). В нем представлен наглядный материал для комплексного психолого-педагогического обследования дошкольников и детей раннего школьного возраста.

«От рождения до школы. Примерная основная общеобразовательная программа дошкольного образования». Цель данной программы – комплексное развитие физических и психических качеств детей дошкольного возраста (с самого их рождения) с учетом индивидуальности каждого ребенка и их возраста.

«Дети с фонетико-фонематическим недоразвитием» (авторы – Т.В. Туманова, Т.Б. Чиркина). Это пособие используется в работе воспитателями и логопедами. В нем содержится характеристика специфики речевого развития детей 5-летнего возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием, основные способы их обследования. Также здесь освещаются вопросы содержания и организации коррекционной работы по преодолению ФФН у детей.

«Воспитание и обучение детей дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи» (авторы – Т.В. Туманова, Т.Б. Чиркина). Дети с ФФН – это наиболее распространенная категория детей с отклонениями речевого развития.

«Говорим правильно. Конспекты фронтальных занятий I-III периодов обучения в подготовительной к школе группе» (автор – О.С. Гомзьяк). В данном пособии приведены конспекты занятий и план. При этом каждое занятие комплексное, содержит упражнения разной степени сложности для развития, общей, мелкой и артикуляционной моторики, голоса, речевого дыхания, а также обучения грамоте и связной речи (всего три книги).

«Артикуляция звуков в графическом изображении». Здесь представлено 45 схем, в которых наглядно демонстрируется положение артикуляционных органов во время произношения согласных и гласных звуков.

«Индивидуальные логопедические занятия с дошкольниками. Методическое пособие» (автор – Е.А. Борисова). Здесь описывается вся специфика проведения индивидуальных занятий с детьми дошкольного возраста, у которых есть общее недоразвитие речи. В пособии много внимания уделяется постановке точных целей и тем занятий, применению качественного наглядного материала, а также плавному увеличению сложности используемых материалов.

«Домашняя тетрадь для логопедических занятий с детьми: пособие для логопедов и родителей» (автор – Ю.Б. Жихарева-Норкина). Содержит занятия в игровой форме для дошкольников и детей младшего школьного возраста. Занятия способствуют развитию обогащению словарного запаса, правильного звукопроизношения.

«Автоматизация звука в игровых упражнениях. Альбом дошкольника» (автор – Л.А. Комарова). Здесь представлена система упражнений, направленных на автоматизацию звуков у детей в возрасте от

4 до 7 лет. С помощью этого пособия можно сделать из монотонной работы по закреплению произношения звука увлекательное занятие, которое сможет увлечь ребенка. Помимо автоматизации, у ребенка будет развиваться мелкая моторика, улучшаться навыки чтения и воображение.

План комплексного взаимодействия по формированию коммуникативно-речевых навыков средствами сюжетно-ролевых игр

Диагностический этап:

- методика «Рукавички» для изучения общения со сверстниками в совместной деятельности (Г.А. Цукерман);
- исследование умений вести диалог (И.А. Бизинова).

Формирующий этап

Учитель-логопед формировал первичные коммуникативно-речевые функции у детей, а воспитатели закреплял сформированные коммуникативно-речевые навыки.

Обучение детей практическим действиям (через игры с дидактической игрушкой) проводил логопед на фронтальных занятиях, а дальнейшее развитие игры и ее обогащение осуществлял воспитатель.

Индивидуально и с подгруппами детей воспитатель формировал игровые умения у дошкольников. Он обучал ролевым умениям, развивал возможности их коммуникативно-речевых навыков между собой и с взрослыми. Например: «Экскурсия по городу», где все дети были пассажирами в автобусе и делали остановки в таких местах, как «Магазин игрушек» с возможностью купить игрушку, «Зоопарк», с возможностью покормить животных и рассказать о них, «Аптека» с приобретением необходимого оборудования и препаратов для лечения животных и т. п.

С целью формирования выстраивания диалога определялась тема диалога в рамках сюжетно-ролевой игры, определялись и отработывались основные реплики. В процессе логопедической работы на фронтальных, индивидуальных и комплексных занятиях большое внимание уделялось формированию полноценных ролевых взаимоотношений детей в процессе сюжетно-ролевой игры. Для этого мы беседовали с детьми о правилах общения. Например, в процессе сюжетно-ролевой игры «Азбука

дорожного движения», мы беседовали с детьми о правилах поведения пешеходов на дорогах города, рассказывали о последовательности сигналов светофора, какой разрешающий сигнал демонстрирует возможность переходить дорогу в специально отведенном месте, а какой запрещает. Также мы проводили беседу о том, как нужно вести себя велосипедистам.

В игры дети вовлекались постепенно. Вначале педагогам приходилось выполнять ведущие роли в игре, выступать в качестве организаторов игр.

Учитывали, что дети с ОНР быстро утомляются в игре. Педагоги, руководя игрой, переключали детей с одних движений на другие, чередуя подвижную и спокойную деятельность в зависимости от индивидуальных особенностей детей, а главное от речевых возможностей каждого.

Например, в сюжетно-ролевой игре «Магазин» воспитатель играл роль продавца, а в следующий раз он поручил эту роль одному из детей, а сам играл роль покупателя, направляя игру в этой роли. И каждый раз педагог расширял сюжет игры с помощью вопросов.

В группе была создана картотека сюжетно-ролевых игр. Ежедневно воспитатели проводили работу по созданию специальных условий для развития сюжетно-ролевой игры у детей. Учитывали, что у детей с ОНР снижено понимание обращенной речи и относительно низкий активный словарь, побуждали обращаться с вопросами по поводу той или иной игрушки или предмета, следили за тем, как ребенок понимает речь взрослого. Воспитатели, логопед, психолог и музыкальный инструктор просили назвать или показать предмет и игрушку, о которой идет речь в игре. Постоянно побуждали детей к общению друг с другом и комментированию своих действий.

Огромное значение для усвоения названий предметов и действий с ними являлось активное манипулирование ими самими детьми. Все действия с игрушками и предметами педагоги обозначали словами, тем самым речь обогащалась глаголами.

Подражая взрослым дети, играли с игрушками и одновременно слушали педагога, быстро запоминали ее название и действия с ней.

Педагоги давали качественную оценку действиям с игрушкой или предметом («Зяец прыгает высоко, умываем хорошо лицо и руки куклы, легко причесываем волосы кукле, высоко подбрасываем мяч и т. д.»).

Обращали внимание на порядок выполнения действий («Сначала развязываем пояс на платье, затем расстегиваем пуговицы, снимаем платье через голову, и т. п.»).

Учитель-логопед, наблюдал за воспитателями и детьми в процессе сюжетно-ролевой игры, отмечал положительные моменты, а также анализировал те виды работ, которые были неудачными и не давали ожидаемого результата. Именно такие посещения показывали учителю-логопеду картину коррекционно-педагогической работы, расширяли представления о методах, приемах, технологиях сюжетно-ролевых игр, которые использовали воспитатели.

В играх воспитатели выявляли словарный запас детей, умение строить фразу, просодику–после, данный передавались учителю-логопеду. Воспитатели учили детей выражать свои просьбы, желания, отвечать на вопросы полным предложением.

Для актуализации имеющихся у детей коммуникативно-речевых навыков учитель-логопед активно использовал на фронтальных занятиях игровые сюжеты. На индивидуальных занятиях учитель-логопед использовал: совместное придумывание рассказа или сказки.

Именно в сюжетно-ролевой игре, определяемой особенностями взятой на себя роли, формировались и проявлялись коммуникативно-речевые навыки.

Заключительный этап

На заключительном этапе проводилась оценка сформированности коммуникативно-речевых навыков посредством методик Г.А. Цукерман, И.А. Бизиковой.

Интегрированное занятие по формированию коммуникативно-речевых навыков с использованием сюжетно-ролевой игры «Цирк»

Задачи:

Закрепить знания детей о цирке и его работниках;

Закрепить навыки зрительного контакта и обращения в соответствии с ролью участника;

Воспитывать навыки интонационной выразительной речи, логического ударения (в ролевых диалогах);

Формировать целенаправленную воздушную струю;

Развивать речевое дыхание;

Воспитывать самоконтроль речи;

Воспитывать доброжелательность участников и очередность в игре.

Подготовка к игре:

Изготовление атрибутов	Обогащение впечатлениями	Обучение игровым приёмам
Изготовление билетов, программки циркового представления, афиш, строительство арены, изготовление костюмов.	Чтение стихов о цирке. Прослушивание песен «Цирк», «Шапито», «Клоуны и дети», «Куда уехал цирк». Чтение рассказа В. Драгунского «Девочка на шаре». Беседа: «Воспоминание о цирке».	Понимание воображаемой ситуации, закрепление навыков осуществления игровых действий по речевой инструкции, воспитание дружеских взаимоотношений.

Перспективный план подготовки к сюжетно-ролевой игре «Цирк»:

Сюжеты	Роли	Атрибуты	Игровые действия	Речевые обороты
Касса	Кассир	Билеты	Принимает плату, продает билеты, сдает сдачу	«Сколько вам билетов?»; «На какой ряд?»
Фойе	Администратор	Бейджик	Проверяет билеты, помогает найти место зрителям	«Предъявите билет»
Цирк	Клоун	Парик,	Смешат,	«Как я рад вас

		красный нос, шляпа, мыльные пузыри	развлекают, подражают, жонглируют	видеть»; «Почитаемая публика»
	Фокусник	Шляпа, мыльные пузыри, чемодан с двойным дном, бутылка с водой, крышки с красками, вата	Показывает фокусы	«Крибле, крабле, бумс. Ахалай, махалай! Абра-кадабра, симсалабим!»
	Силач	Гиря	Поднимает тяжести	«Я большой и сильный, ох- хо-хо-хо»
	Канатоходец	Канат, длинная верёвка	Ходит по канату	«Я ловкий и быстрый»
	Зритель	Свистульки	Аплодируют, смотрят, смеются, удивляются, свистят в свистульки	«Браво!Бис!»
Буфет	Буфетчица	Халат, шапочка	Продает соки и разные сладости	«Чтобы вы хотели купить?»

Ход игры:

Дети входят в группу. Стулья стоят перед экраном. Все садятся и начинают просмотр мультимедиа «Цирк! Цирк! Цирк!»

Логопед: «Дети, скажите, кто из вас был в настоящем, большом цирке? А вот я никогда не была... а мне так хочется в цирк!... А давайте поиграем все вместе в ЦИРК!»

«Дети занимают свои места. Артисты готовится к представлению. Зрители подходят к кассе, становятся в очередь, покупают билеты – карточки с написанными на них буквами.»

Звенит первый звонок. Зрители, показав свой билет администратору, проходят на свои места. На стульчиках лежат картинки. Дети садятся на тот стульчик, на котором лежит та картинка, название которой начинается на ту букву, которая написана на их карточке.»

Звенит второй звонок, администратор проверяет все ли на месте, все нашли свое место, помогает найти место, кто затрудняется. Звенит третий звонок. Цирковое представление начинается. Артисты выходят по очереди и показывают свой номер. Звенит звонок, администратор объявляет антракт. Зрители проходят в буфет, приобретают разные сладости.

Звучат 3 звонка. Все занимают свои места. Администратор объявляет об окончании представления».

После окончания игры воспитатель и логопед поддерживают разговоры детей о прошедшей игре, при этом отмечая ролевое и коммуникативно-речевое поведение отдельных участников игры, их игровое взаимодействие и взаимоотношения, а также использование средств игрового замещения, отмечает правильность произнесения звуков.

«Совместное обсуждение — что вам понравилось и запомнилось больше всего? Какие цирковые номера вы хотели бы посмотреть в следующий раз?»

Логопед предлагает детям выбрать звездочки.

Кому было интересно и весело – берут красную звёздочку,

Кому было интересно, но не весело – берут зеленую звездочку,

Кому было не интересно и не весело – берут синюю звёздочку.

Дети выбирают звёздочки. После окончания игры детям предлагается нарисовать свои впечатления и украсить свой рисунок выбранной звёздочкой.