



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

Сюжетно-ролевая игра как средство развития речи детей старшего
дошкольного возраста с нарушениями зрения.

Выпускная квалификационная работа по направлению
44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование
«Дошкольная дефектология»
Заочная форма обучения

Проверка на объем заимствований:

62,53 % авторского текста
Работа реценз. к защите
рекомендована/не рекомендована
« 1 » 03 2023 г. ч. 1
зав. кафедрой СПП и ПМ

Дружинина Л.А.

Выполнила студентка:

Петровнина Екатерина

Григорьевна

Факультета инклюзивного и
коррекционного образования,
Группы ЗФ-506-102-5-2

Научный руководитель:

к.п.н., доцент кафедры СПП и ПМ
Лысова Анна Анатольевна

Челябинск

2023

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	2
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ РЕЧИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	4
1.1 Проблема развития речи в психолого-педагогической литературе....	4
1.2 Закономерности развития речи у детей на этапе дошкольного возраста	13
1.3. Своеобразие речи у детей с нарушениями зрения.....	19
1.4. Возможности сюжетно-ролевой игры как средства развития речи дошкольников с нарушениями зрения	29
Выводы по 1 главе.....	34
ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ	37
2.1 Методики изучения речи детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения	37
2.2 Состояние речи детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения.....	41
2.3 Коррекционная работа по развитию речи детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения в процессе сюжетно- ролевой игры	47
Выводы по 2 главе.....	60
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	62
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ.....	65

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Проблема речевого развития у детей с ограниченными возможностями здоровья дошкольного возраста приобретает все большую значимость. Это подчёркивается тем, что в федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования одной из приоритетных образовательных областей является именно речевое развитие обучающихся.

Особое внимание заслуживает развитие речи у дошкольников с нарушениями зрения. Учёные считают, что недостаточность чувственной основы слова отражается на формировании умения строить высказывание. (Л.С. Выготский, Л.С. Волкова, М.И. Земцова, А.Г. Литвак, В.А. Феокистова и др.). Речь также имеет особенности, выражающиеся в её монотонности, немодулированности, малопонятности для окружающих. Отрицательное влияние этих недостатков на общение данной категории людей обуславливает необходимость проведения специальной коррекционной работы по их устранению, а недостаточная разработанность этого вопроса определяет актуальность выбранной нами темы исследования.

В коррекционной педагогике и специальной психологии накоплен материал, который свидетельствует о том, что недостаточность чувственной основы слова отражается на формировании умения строить высказывание (Л.С. Выготский, Л.С. Волкова, М.И. Земцова, А.И. Зотов, Н.С. Костючек, Ю.А. Кулагин, В.З. Кантор, Н.А. Крылова, А.Г. Литвак, В.А. Феокистова и др.).

Для детей старшего дошкольного возраста ведущим видом деятельности является сюжетно - ролевая игра. Дети реализуют в ней различные стороны жизни, особенности взаимоотношений взрослых, уточняют свои знания об окружающей действительности [3]. Сюжетно-ролевая игра имеет большое значение и для речевого развития ребенка. Дошкольники, находясь в игровой среде, общаются друг с другом, совместно

решают поставленные речевые задачи. Поэтому использование сюжетно-ролевых игр в педагогическом процессе позволяет решать многие задачи по преодолению недостатков речи ребёнка с нарушениями зрения.

Цель исследования: теоретически изучить и практически разработать содержание работы по коррекции недостатков речи детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения с использованием сюжетно-ролевой игры.

Объект исследования: развитие речи детей дошкольного возраста.

Предмет исследования: содержание коррекционной работы по развитию речи детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения с использованием сюжетно-ролевой игры.

Задачи исследования:

1. Изучить и проанализировать психолого-педагогическую литературу по проблеме исследования.
2. Выявить особенности развития речи детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения.
3. Составить и реализовать комплекс сюжетно-ролевых игр по развитию речи старших дошкольников с нарушением речи.

Методы исследования: теоретические – изучение и анализ психологической, педагогической, специальной литературы по теме исследования; эмпирические – констатирующий и формирующий эксперименты, количественный и качественный анализ экспериментальных данных.

Экспериментальная база: исследование проводилось на базе Муниципального автономного дошкольного образовательного учреждения "Детский сад № 440" г. Челябинска. В исследовании участвовали дети старшего дошкольного возраста в количестве 6 человек.

Данная работа по своей структуре состоит из: введения, двух глав, выводов по главам, заключения, списка литературы.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ РЕЧИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

1.1 Проблема развития речи в психолого-педагогической литературе

Ребёнок начинает своё развитие с первых дней жизни, в этом периоде он получает информацию о мире вокруг себя. Результатом этого является его рост и формирование личности в будущем. Одним из важнейших аспектов в этом процессе является родной язык, который играет существенную роль в становлении как психических, так и эмоциональных функций ребёнка.

Язык и речь детей дошкольного возраста являются комплексными процессами, в которых заложены такие аспекты, как мышление, воображение, память и эмоции. В психологии, философии и педагогике они рассматриваются как важный узел психического развития человека. Проблемы развития речи детей дошкольного возраста изучали многие учёные, среди которых выделяются Л.С. Выготский, А.А. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, Е.И. Тихеева, С.Л. Рубинштейн, О.И. Соловьева и другие. Они изучали речевой процесс в различных аспектах и высказывали свои гипотезы и теории по поводу его развития.

Следует отметить, что значение родного языка в становлении личности ребёнка нельзя недооценивать. Важно обеспечить изучение и развитие родного языка с самого детства, чтобы ребёнок мог использовать его в дальнейшей жизни в полной мере.

Рассмотрим, как раскрывается понятие «речь» в психолого - педагогической литературе, и какое значение она имеет для развития.

А.А. Леонтьев рассматривает речь как деятельность, которая заключается в «распределении» действительности при помощи языка познавательных задач, выделенных ходом общественной практики. Эта деятельность общения, коммуникативная деятельность. Речь может

выступать как орудие планирования речевых или неречевых действий. Раскрывая структуру, которую имеет любое речевое высказывание, А.А. Леонтьев отмечает целый ряд умений: быструю ориентировку в условиях общения, умение спланировать свою речь и выбрать содержание, а для этого надо найти языковые средства для его передачи и уметь обеспечить обратную связь, иначе общение будет неэффективным и не даст ожидаемых результатов. При этом важнейшее средство приобретения речевых навыков - это лёгкость перенесения единиц языка на новые, ещё не встречавшиеся сочетания. Вот здесь и вступает в силу так называемое чувство языка, которое даёт ребёнку возможность применять речевые навыки на незнакомом языковом материале, отличить правильные грамматические формы от неправильных. Если ребёнок мгновенно ориентируется в языковом материале и относит новое слово к какому-то классу явлений языка, уже известных ему (например, определение рода или числа), то можно говорить о развитии у него чувства языка [15, с. 101].

Физиологической основой развития речи является учение И.П. Павлова о двух сигнальных системах высшей нервной деятельности человека, объясняющее механизм формирования речи. Речевая деятельность обеспечивается разными, очень сложными физиологическими механизмами в зависимости от содержания различных речевых явлений (называние предметов, понимание слов, фразовая речь и т.д.). При восприятии и воспроизведении речи происходит прежде всего бессознательный или сознательный выбор слов на основе их значения. В физиологии слово рассматривается как особый сигнал, замещающий непосредственные сигналы: ощущения, восприятия и представления, а язык в целом – как вторая сигнальная система [19, с. 65].

Лингвистическую основу развития речи составляет учение о языке, как знаковой системе. При этом решается вопрос о различии и взаимосвязи понятий «язык» и «речь». Речь представляет собой разные формы применения языка в различных ситуациях общения. Она трактуется как

деятельность, включённая в общую систему деятельности человека. Речь без усвоения языка не возможна, в то время как язык может существовать и развиваться относительно независимо от человека, по законам, не связанным ни с его психологией, ни с его поведением. Языкознание изучает язык как абстрактную систему, как систему в единстве всех его уровней: фонетического, лексического, словообразовательного, морфологического и синтаксического [5, с. 98].

Психологический аспект развития речи опирается на положение Л.С. Выготского, что развитие речи тесно связано с развитием мышления и сознания. Рассматривая проблему формирования понятий, Выготский говорил, что накопление ассоциаций и групп представлений не приводит к их образованию, «понятие невозможно без слов, мышление в понятиях невозможно вне речевого мышления» [2, с. 95].

Большое значение взаимодействию речи и мышления придавал А.В. Запорожец. Приводя примеры исследований речи детей раннего возраста, он подчёркивал, что только в дошкольном возрасте складывается сложная система речевых связей. Запорожец отмечал, что «речь, слово, лишённое смысловой функции, не связанное с мыслью, перестаёт быть речью, словом превращается в пустой звук. Речь и мышление находятся в единстве, и без учёта этого не могут быть правильно поняты ни мышление, ни речь» [7, с. 65].

С.Л. Рубинштейн так говорил о взаимодействии мышления и речи: «Речь – не просто внешняя одежда мысли, которую она сбрасывает или одевает, не изменяя этим своего существа. Речь, слово служит не только для того, чтобы выразить, вынести во вне, передать другому уже готовую без речи мысль. В речи мы формулируем мысль, но, формулируя её, мы сплошь и рядом её формируем. Речь здесь нечто большее, чем внешнее орудие мысли; она включается в самый процесс мышления как форма, связанная с его содержанием. Мышление и речь, не отождествляясь, включаются в единство одного процесса. Мышление в речи не только выражается, но по

большей части оно в речи и совершается» [34, с. 48]. Именно в тот момент, когда ребёнок находит новое речевое решение в какой-либо конкретной ситуации, происходит развитие языковой способности. И здесь важнейшей задачей становится обучение, формирование у ребёнка этой способности, основой которой является семантический компонент.

При рассматривая педагогические основы, Ян Амос Коменский, великий славянский педагог, когда устанавливал последовательность изучения разных дисциплин, считал, что сначала надо освоить язык (грамматику), затем реальные науки и, наконец, риторику. Работы К.Д. Ушинского до настоящего времени не потеряли свою значимость. Именно ему принадлежит мысль о том, что родной язык составляет главный, центральный предмет, входящий во все другие предметы и собирающий их результат. Все педагогические исследования, относящиеся к вопросам развития речи детей, обращаются к наследию Ушинского, так как ему принадлежат произведения, подчёркивающие роль родного языка в воспитании ребёнка и раскрывающие конкретные методы обучения [13, с. 55].

Е.И. Тихеева на основе идей Л.Н. Толстого и особенно К.Д. Ушинского разрабатывала методики развития речи. Она считала, что владеть всеми видами и проявлениями речи – значит владеть орудием умственного развития человека. Большой вклад в разработку проблемы развития речи так же внесла А.М. Леушина, которая предлагала вскрыть сильные позитивные стороны детской речи, уяснить для себя все богатство её потенциальных возможностей для того, чтобы, опираясь на них, развивать то, что уже имеется в детской речи [26, с. 59].

Связь между речевым и интеллектуальным развитием детей имеет особенно яркий проявление в формировании связной речи, которая представляет из себя логичную, содержательную и последовательную речь. В формировании связной речи у дошкольников наблюдается взаимосвязь речевого и эстетического аспектов. Связное высказывание отражает

умственный, эмоциональный и эстетический уровень развития ребёнка, а также даёт понимание того, насколько он владеет грамматическим строем своего языка.

Овладение связной речью имеет огромное значение для детей дошкольного возраста, особенно в контексте овладения богатым словарным запасом языка и языковыми законами и нормами. При этом, практическое применение усвоенного материала и умение составлять связный рассказ являются необходимыми навыками. Такое практическое применение увеличивает понимание окружающего мира и обогащает лексический запас ребенка.

По мнению Т.А. Ладыженской, под связной речью в широком смысле слова следует понимать любую единицу речи, составные языковые компоненты которой (знаменательные и служебные слова, словосочетания) представляют собой организованное по законам логики и грамматического строя данного языка единое целое [27]. С.В. Алабушева под связной речью понимает развёрнутое изложение определённого содержания, которое осуществляется логично, последовательно, точно, правильно и образно. Это показатель общей речевой культуры человека [2]. А.М. Бородич считает, что связная речь – это смысловое развёрнутое высказывание (ряд логически сочетающихся предложений), обеспечивающее общение и понимание людей [7]. Как отмечает О.С. Ушакова, связная речь – это речь, которая требует обязательного развития таких качеств, как связность, целостность, которые тесно связаны между собой и характеризуются коммуникативной направленностью, логикой изложения, структурой, а также определённой организацией языковых средств [44]. Согласно исследованиям, Л.С. Выготского связная речь неотделима от мира мыслей: связность речи – это связность мыслей. В связной речи отражается логика мышления ребёнка, его умение осмыслить воспринимаемое и правильно выразить его. По тому, как ребёнок строит свои высказывания, можно судить об уровне его речевого развития [8].

Синонимами к термину «связная речь» выступают термины «высказывание», «текст». Высказывание – это и речевая деятельность, и результат этой деятельности: определённое речевое произведение, большее, чем предложение. Его стержнем является смысл, отмечает Т.А. Ладыженская [27].

Основная функция связной речи – коммуникативная, она осуществляется в двух основных формах – диалоге и монологе.

Т.А. Ладыженская, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Е.И. Тихеева, О.С. Ушакова рассматривают диалогическую и монологическую речь в плане их противопоставления [27; 28; 37; 41; 44]. Авторы предлагают различать данные виды речи по коммуникативной направленности, лингвистической и психологической природе.

Диалогическая речь представляет собой особенно яркое проявление коммуникативной функции языка, отмечает Т.А. Ладыженская [27]. Для диалога свойственны определённые черты, такие как использование разговорной лексики и фразеологии, а также особенности построения предложений. Они могут быть как простыми, так и сложными, а главное – краткими и недоговорёнными. Кроме того, диалог часто сопровождается кратковременным предварительным обдумыванием и обрывистостью высказываний. Связность диалога обеспечивается двумя собеседниками. Е.И. Тихеева отмечает, что для диалога типично использование шаблонов и клише, речевых стереотипов, устойчивых формул общения, привычных, часто употребляемых и как бы прикреплённых к определенным бытовым положениям и темам разговора [41].

О.С. Ушакова считает владение связной монологической речью высшим достижением речевого воспитания дошкольников. Монолог, по мнению автора, вбирает в себя освоение звуковой культуры языка, словарного состава, грамматического строя и происходит в тесной связи с развитием всех сторон речи – лексической, грамматической, фонетической [44]. А.А. Леонтьев, сопоставляя особенности диалогической и

монологической речи, раскрывает особенности последней и отмечает такие её черты [28]:

1. Монологическая речь – это относительно развёрнутый вид речи, так как мы вынуждены не только назвать предмет, но и описать его.

2. Монологическая речь является активным и произвольным видом речи (говорящий должен иметь содержание и уметь в порядке произвольного акта построить на основе внеречевого содержания своё высказывание).

3. Монологическая речь – организованный вид речи (каждое высказывание говорящий заранее планирует или программирует), поэтому она требует специального речевого воспитания.

Э.П. Короткова выделяет ряд разновидностей устной монологической речи или «функционально - смысловые» типы. В старшем дошкольном возрасте основными видами, в которых осуществляется монологическая речь, являются описание, повествование и рассуждение [26].

Описание – это специальный текст, который начинается с общего определения и названия предмета или объекта; затем идёт перечисление признаков, свойств, качеств, действий; завершает описание итоговая фраза, дающая оценку предмету или высказывающая отношение к нему. По мнению А.М. Бородич, описание отличается статичностью, не жёсткой структурой, позволяющей варьировать, переставлять местами его компоненты [7].

Повествование – сообщение о фактах, находящихся в отношениях логической последовательности. Т.А. Ладыженская выделяет структуру повествования – начало, середина, конец (завязка, кульминация, развязка) – должна быть выдержана четко [27]. Работа над формированием представлений о структуре повествования развивает у детей умение анализировать структуру художественного текста и переносить усвоенные навыки в самостоятельное словесное творчество.

Рассуждение – особый вид высказывания, отражающий причинно-следственную связь каких-либо явлений (фактов). По мнению С.И. Карповой, в структуру монолога - рассуждения входят: тезис (начальное предложение),

доказательство выдвинутого положения и вывод, который из него следует [22]. В таком виде высказывания у детей развиваются умения рассуждать, логически мыслить, объяснять, доказывать, делать выводы, обобщать высказанное. Приведённые виды высказываний могут встречаться в связанных текстах дошкольников в смешанном виде, когда элементы описания или рассуждения включаются в повествование и наоборот, отмечает О.Е. Гвоздев [11].

А.М. Бородич считает, что развитие связной речи, изменение её функций, являются следствием усложняющейся деятельности ребёнка и зависят от содержания, условий, форм общения с окружающими. Речь развивается параллельно с развитием мышления, они неразрывно связаны друг с другом [7]. В дошкольном детстве ребёнок овладевает, прежде всего, диалогической речью, которая имеет свои специфические особенности, проявляющиеся в использовании языковых средств, допустимых в разговорной речи, но неприемлемых в построении монолога, который строился по законам литературного языка. Только специальное речевое воспитание подводит ребёнка к овладению связной речью, которая представляет собой развёрнутое высказывание, состоящее из нескольких или многих предложений, разделённых по функционально - смысловому типу на описание, повествование, рассуждение.

Формирование связности речи, развитие умений содержательно и логично строить высказывание является одной из главных задач речевого воспитания дошкольника. Все исследователи, изучающие проблему развития связной речи, обращаются к характеристике, которую дал ей С.Л. Рубинштейн. Он утверждает, что развитие связной речи ребёнка происходит в тесной взаимосвязи с освоением звуковой стороны, словарного состава, грамматического строя языка.

Важной составной частью работы по развитию речи является развитие образной речи. Воспитание интереса к художественному слову, умение использовать средства художественной выразительности в самостоятельном

высказывании приводит к развитию у детей поэтического слуха, и на этой основе развивается его способность к словесному творчеству [37].

По определению С.Л. Рубинштейна, связной называет такую речь, которая может быть понята на основе её собственного предметного содержания [37]. В овладении речью, считает Л.С. Выготский, ребёнок идёт от части к целому: от слова к соединению двух или трёх слов, далее – к простой фразе, ещё позже – к сложным предложениям. Конечным этапом является связная речь, состоящая из ряда развёрнутых предложений [8]. Работа по развитию связной речи строится с учётом возрастных особенностей детей при этом важно учитывать индивидуальные особенности речевого развития каждого ребёнка (эмоциональность, непосредственность и в то же время точность и правильность звукового и грамматического оформления текста).

Л.И. Божович, Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, А.В. Запорожец выделяют три основных показателя развития связной речи [6; 8; 10; 20]:

- содержательность (достоверность, глубина, полнота, доступность);
- логика выражения;
- форма выражения (эмоциональность изложения, структура высказывания, иными словами, умение выразить свои мысли в речи).

Наблюдая за различными явлениями окружающей жизни, ребёнок учиться находить и правильно объяснять взаимосвязь предметов и их изменений в соответствии со временем, обстоятельствами, т.е. объяснять сущность явления. Он начинает использовать предложения, включающие сочинение и подчинение. Методы и приёмы, подбираемые нами для развития связной речи, обеспечивают сознательное, глубокое и прочное усвоение родного языка, отмечает Н.В. Елкина [18].

Таким образом, анализ точек зрения учёных под понятием «речь» позволил понимать сложную систему знаков, позволяющую обозначить различные явления внешнего и внутреннего мира и следовательно, выразить и осознать их. Даже в первых детских словах имеются элементы обобщения,

отражающие работу мысли. Осваивая речь, ребёнок овладевает знаковой системой, которая становится мощным средством развития мышления, сознания, управления собственным поведением. Связная речь является одним из компонентов речи. Большинство учёных под связной речью понимают развёрнутое изложение определённого содержания, которое осуществляется логично, последовательно, точно, правильно и образно; смысловое развёрнутое высказывание (ряд логически сочетающихся предложений), обеспечивающее общение и понимание людей. Основная функция связной речи – коммуникативная, она осуществляется в двух основных формах: диалоге и монологе. Основными видами, в которых осуществляется монологическая речь, являются описание, повествование и рассуждение. Связная речь имеет огромное значение в развитии детей дошкольного возраста, так как она предполагает овладение богатейшим словарным запасом языка, овладение грамматическим строем, а также практическое их применение, практическое умение пользоваться усвоенным языковым материалом, а именно умение полно, связно, последовательно и понятно окружающим передать содержание готового текста или самостоятельно составить связный рассказ.

1.2 Закономерности развития речи у детей на этапе дошкольного возраста

Речь возникает при наличии определённых биологических предпосылок и прежде всего нормального созревания и функционирования центральной нервной системы. Однако речь является важнейшей социальной функцией, поэтому для её развития одних биологических предпосылок недостаточно, она возникает только при условии общения ребёнка со взрослым. При этом ведущее значение имеет общение ребёнка с эмоционально близким для него взрослым (матерью).

В работах А. Н. Гвоздева, Г. Л. Розенгард–Пупко, Д. Б. Эльконина, А. А. Леонтьева, Н. Х. Швачкина, В. И. Бельтюкова и др. подробно описано становление речи у детей, начиная с самого раннего детства.

Анализ научной литературы позволил сделать вывод о том, что процесс овладение ребёнком речью как средством общения от рождения и до поступления в школу проходит три основных этапа. [17]

На первом (довербальном) этапе, охватывающем первое полугодие жизни, ребёнок ещё не понимает речи окружающих и не умеет говорить сам, но здесь постепенно складываются условия, обеспечивающие овладение речью в последующем. Ребёнок реагирует не на слово, т.е. не на смысл сказанного, поскольку оно является для него лишь звуковым раздражителем. Реакция возникает на силу звука, интонацию, тембр голоса, совокупность параллельно действующих раздражителей и, как правило, завершается двигательным актом. Понятно, что успешность «прохождения» этого этапа развития речи зависит, прежде всего, от состояния сенсорных систем ребёнка и, прежде всего, слуховой и зрительной.

На втором этапе – возникновения речи – осуществляется переход от полного отсутствия речи к её появлению. Этот этап служит переходной ступенью между двумя эпохами в общении ребёнка с окружающими людьми – довербальной и вербальной. Несмотря на такое промежуточное положение, он растянут во времени, и охватывает обычно около года – от второй половины первого до второй половины второго года жизни. Основное содержание второго этапа составляют два события: возникает понимание речи окружающих взрослых, и появляются первые вербализации – период **лепета**, или послоговой речи [59, с.86].

Третий этап охватывает все последующее время вплоть до 7 лет, когда ребёнок овладевает речью и все более совершенно и разнообразно использует её для общения с окружающими взрослыми. Это этап развития речевого общения. За этот длительный срок ребёнок проходит громадный путь, овладевая к его концу словом и научившись с большим искусством

применять его для общения. Речевое общение развивается по двум основным линиям: во-первых, изменение содержания общения и развитие соответствующих этому функций речи как средства общения; во-вторых, овладение произвольной регуляцией речевыми средствами.

Коммуникативный фактор влияет на развитие речи у детей на всех трёх этапах её становления, но такое влияние неодинаково проявляется и сказывается на каждом из этих этапов.

Интересна периодизация развития речи, представленная А.Н. Гвоздевым. Учёный предлагает в развитии речи от года до семи лет различать три периода.

Первый период – период предложений, состоящих из аморфных слов – корней; 1 год 3 месяца – 1 год 8 мес., произносятся однословные предложения – слоги; 1 год 8 месяцев – 1 год 10 месяцев – произносятся предложения из нескольких слов–слогов.

Второй период – период усвоения грамматической структуры предложения: 1 год 10 месяцев – 2 года 1 месяц – в предложениях употребляются полные слова, но без окончаний или с неправильными окончаниями; 2 года 1 месяц – 2 года 3 месяца предложениях употребляются оформленные слова: усваиваются падежные окончания существительных, прилагательных, личные окончания глаголов; 2 года 3 месяца – 3 года – в предложениях употребляются служебные слова для выражения синтаксических отношений.

Третий период – период усвоения грамматической системы русского языка: 3 года – 7 лет – совершенствуются грамматическая структура и звуковая сторона речи, создаются предпосылки для обогащения словаря [32, с.85].

Можно сделать вывод, что в речи ребёнка последовательно развиваются: синтаксический строй предложения (а также выразительность его интонации); морфологическая оформляемость слов; звуковой состав слов.

Следует отметить, что в период между тремя и семью годами речь ребёнка интенсивно обогащается грамматическими формами, и при достаточном развивающем потенциале речевой среды он может в совершенстве усвоить грамматический строй родного языка и его фонетическую систему, что делает возможным быстрое обогащение словаря. К шести годам дети постигают основные закономерности изменения слов и соединения их в предложении. Но в речи старших дошкольников ещё встречаются морфологические ошибки, они неправильно изменяют слова по числам и падежам, например: «У меня нет перчатков», «Она не нашла подругов» и др. Развитие речи в лингвистическом аспекте можно изобразить линейно следующим образом: крики – гуление – лепет – слова – словосочетания – предложения – связный рассказ.

При этом в соответствии с возрастной шкалой специалисты придерживаются следующих характеристик:

- крики – возникают самостоятельно – с рождения до 2-х месяцев;
- гуление – стихийно не возникает, его появление обусловлено общением ребёнка с взрослым – с 2 до 5–7 месяцев;
- лепет – его длительность от 16–20 до 30 недель (4–7,5 месяцев);
- слова – переход к пользованию словами осуществляется на фоне продолжающегося лепета – с 11–12 месяцев;
- словосочетания – после усвоения двухсложных и трехсложных слов – с 1 года 7 месяцев до 1 года 9 месяцев;
- предложения – конструирует в условиях наглядной ситуации с 2 лет, с 2 лет 6 месяцев появляются вопросы «где? куда?», с 3 лет – «почему? когда?»;
- связный рассказ – появляется с воспроизведением коротких рассказов, стихов, потешек с 3 лет, постепенный переход к самостоятельному составлению рассказов по картинке, об игрушках – с 4 лет, овладение элементами контекстной речи с 5 лет [28, с.87].

В литературе вопросам поэтапности становления речи при её нормальном развитии уделяется достаточно много внимания. Г. Л. Розенгард–Пупко рассматривает 2 этапа формирования речи: до двух лет – подготовительный; от двух лет и далее – этап самостоятельного становления речи [22, с.84]. Опираясь на исследования А.А. Леонтьева можно выделить следующие периоды речевого развития [32, с.72].:

1. Подготовительный (с момента рождения – до 1 года);
2. Преддошкольный (от года до 3 лет);
3. Дошкольный (от 3 до 7 лет);
4. Школьный (от 7 до 17).

Первое осмысление слова появляется в речи ребёнка к концу первого года жизни. Однако, во–первых, их недостаточно – всего около 10 слов (мама, папа, деда, ням–ням и.т.п.), во–вторых, ребёнок очень редко употребляет их по своей инициативе. К полутора годам ребёнок использует в активной речи примерно сто слов, к двум годам словарь увеличивается до трехсот слов и более. Примерно в середине второго года жизни в развитии речи ребёнка происходит существенный сдвиг: он начинает активно использовать к этому времени накопленные слова в целях обращения к взрослому.

Появляются первые предложения, характерная особенность этих предложений состоит в том, что входящие в них слова употребляются в неизменной форме: исё мака (ещё молока), мама бобо (мама больно). Предложения включают два слова, три и четыре слова появляются позже. С этого момента начинается один из важнейших этапов овладения родным языком – овладения грамматической структурой языка. Усвоение грамматики происходит интенсивно, и основные грамматические закономерности ребёнок усваивает к трём годам. К трём годам словарь ребёнка возрастает до тысячи и более слов. В состав словаря входят все части речи (существительные, глаголы, прилагательные, местоимения,

числительные, наречия), служебные слова (предлоги, союзы, частицы) междометия.

Владение родным языком – это не только умение правильно построить предложение. Ребёнок должен научиться рассказывать: не просто называть предмет (Это – яблоко), но и описать его, рассказать о каком–то событии, явлении, о последовательности событий. Такой рассказ состоит из ряда предложений. Они, характеризуя существенные стороны и свойства описываемого предмета, события, должны быть логически связаны друг с другом и развёртываются в определённой последовательности, чтобы слушающий полно и точно понял говорящего. В этом случае мы будем иметь дело со связной речью, то есть с речью содержательной, логичной, последовательной, достаточно хорошо понятной самой по себе, не требующей дополнительных вопросов и уточнений.

В формировании связной речи отчётливо выступает тесная связь речевого и умственного развития детей, развития их мышления, восприятия, наблюдательности. Чтобы хорошо и связно рассказывать о чем –нибудь, нужно ясно представлять себе объект рассказа (предмет, событие), уметь анализировать и отбирать основные свойства и качества, устанавливать причинно–следственные, временные и другие отношения между предметами и явлениями [9, с.12].

Связная речь как бы вбирает в себя все достижения ребёнка в овладении родным языком, в освоении его звуковой стороны, словарного состава, грамматического строя. Это не значит, однако, что развивать связную речь ребёнка можно только тогда, когда он очень хорошо усвоил звуковую, лексическую и грамматическую стороны языка. Формирование связной речи начинается раньше. Ребёнок может не уметь ещё чисто произносить все звуки, не владеть большим объёмом словаря и сложными синтаксическими конструкциями, но работа по развитию связной речи уже должна начаться.

Таким образом, речь постепенно формируется в процессе психического онтогенеза ребёнка. Развитие речи в лингвистическом аспекте можно изобразить линейно следующим образом: крики – гуление – лепет – слова – словосочетания – предложения – связный рассказ. Опираясь на исследования А.А. Леонтьева можно выделить следующие периоды речевого развития [32, с.72].:

1. Подготовительный (с момента рождения – до 1 года);
2. Преддошкольный (от года до 3 лет);
3. Дошкольный (от 3 до 7 лет);
4. Школьный (от 7 до 17).

В каждом периоде становление и развитие речи испытывает влияние многочисленных и разнообразных факторов. Решающую роль играют факторы коммуникативного характера. Ребёнок начинает говорить только в ситуации общения и только по требованию взрослого партнёра. Именно в общении со взрослым перед ребёнком встаёт особая разновидность коммуникативной задачи – понять обращённую к нему речь взрослого и произнести вербальный ответ, используя связную речь.

1.3. Своеобразие речи у детей с нарушениями зрения

Научные работы российских и зарубежных учёных раскрывают, каким образом нарушение зрения влияет на речевое развитие детей в дошкольный период: слабовидение обеспечивает недоразвитие речи. Исследования Л.С. Волковой, Т.Б. Хватцева, Л.И. Солнцевой, Т.П. Головиной, К.Р. Веcker свидетельствуют о тесной взаимосвязи между речевым развитием и деятельностью зрительного анализатора у данной категории детей.

Зрение имеет большое значение при ориентации человека в окружающем мире и реализации многих сторон его жизнедеятельности. Нарушение зрения определяет все течение психофизического развития детей с нарушением зрения. На сегодняшний день в педагогической практике

многих стран используют простое деление детей с патологиями зрения на слепых и лиц с ослабленным зрением, слабовидящих [9].

Слепые дети подразделяются на полностью слепых и детей с остаточным зрением, где острота зрения равна 0,05 и ниже.

Слабовидящие дети, в свою очередь, делятся на детей с пониженным зрением (зачастую присутствует косоглазие и амблиопия) и на детей со снижением остроты зрения от 0,05 до 0,2 с очковой коррекцией.

Независимо от разновидности глазных патологий, всегда поражается центральное зрение. Центральным зрением принято называть остроту зрения. Если нарушена острота зрения, соответственно, затруднён процесс рассматривания мелких предметов, восприятие формы, цвета и величины.

Причинами слепоты могут быть как врождённые, так и приобретённые факторы. Если говорить о слепоте как врождённом дефекте, то причинами являются наследственность, а также различные повреждения или заболевания плода в период внутриутробного развития. Что касается приобретённой слепоты, то здесь можно выделить заболевания центральной нервной системы как основополагающий фактор, а также различные осложнения после травм и перенесённых инфекций.

У слабовидящих детей, как правило, острота зрения может быть достаточно высокой, если нет прогрессии. Причиной слабовидения у данной категории детей могут быть заболевания глаз на фоне общего соматического ослабления организма, различные нарушения рефракции. Слабовидящие дети зачастую имеют такие формы нарушений как близорукость, гиперметропия (дальнозоркость) и астигматизм. Дети с пониженным зрением в основном имеют такие нарушения как косоглазие и амблиопия и составляют наиболее многочисленную группу детей с нарушением зрения [19]. На сегодняшний день косоглазие и амблиопия - это самые часто встречающиеся и распространённые глазные патологии среди детей дошкольного возраста.

Помимо первичного дефекта зрения в виде заболевания зрительной сенсорной системы у большинства детей присутствуют отклонения, называемые вторичными. Отсутствие зрения или его отклонения от нормы могут вызывать трудности овладения сенсорными эталонами. Дети испытывают трудности при определении цвета предмета, его формы и величины. Это ведёт к трудностям формирования целостного образа восприятия, к снижению запаса конкретных представлений об объектах и явлениях окружающего мира и лишению возможности полноценного взаимодействия с окружающей действительностью. Помимо этого, в качестве вторичных отклонений в развитии будут выступать и специфические особенности познавательной, эмоциональной и личностной сфер [23].

Нарушения зрения сказываются и на развитии психических процессов.

А. Г. Литвак отмечает, что восприятие - это психический процесс отражения предметов или явлений действительности, непосредственно воздействующих на органы чувств, в совокупности их свойств и качеств, в результате чего в сознании возникает целостный образ объекта. Исследования восприятия слабовидящих показывают, что формирование представлений у них осуществляется более медленно и информативно беднее, чем у нормально видящих детей. При зрительной ориентации в окружающей действительности процессы анализа и синтеза протекают у слабовидящих детей так же, как и у детей при нормальном зрении. Сначала они определяют отдельные признаки и свойства, характеризующие предмет, пытаются анализировать, сравнивать их, а затем делают вывод, но на этом и кончается сходство. Дело в том, что при глубоком нарушении зрения у них значительно меньше информации о сенсорных эталонах формы, цвета, величины и пространственных признаках. Из-за низкой остроты зрения они тратят больше времени на рассматривание [11].

Специфические особенности развития памяти проявляются в следующем: дети не до конца понимают запоминаемый наглядный материал. Для слабовидящих характерен довольно большой спектр индивидуальных

отличий в объеме памяти, скорости запечатления в соотношении всевозможных видов памяти по сравнению с нормой. Объем кратковременной слуховой памяти у всех категорий детей с нарушением зрения достаточно высокий (53,5% у слепых, 50% у слабовидящих при кратковременной и 20,7% и 20,2% - при долговременной памяти). Объем кратковременной и долговременной осязательной памяти у слепых и частично видящих школьников, также как и при слуховой, является высоким [12, с. 48].

Многие зарубежные тифлопсихологи (Верт, Крогиус, Штумпф), делая упор на свои исследования, утверждали, что память слепых развита лучше, чем у нормально видящих. Современные исследования показали, что при недостатках зрения не имеется какого-либо «изощрения» процессов памяти (В. А. Лони́на и другие). Эти исследования говорят о том, что слепые и слабовидящие испытывают проблемы в процессе запоминания, сохранения и воспроизведения, а также о том, что все эти процессы проходят у них своеобразно. Вместе с тем было установлено, что формирование памяти происходит по одним и тем же закономерностям с нормой [22].

Развитие речи у зрячих и лиц с нарушениями зрения происходит принципиально идентично, однако отсутствие зрения или его глубокое нарушение меняет взаимодействие между анализаторами, благодаря чему происходит перестройка связей и при становлении речи она вступает в иную систему связей, чем у зрячих. Речь слабовидящего развивается и усваивается в ходе общения с людьми и предметами окружающего мира, но имеет свою специфику формирования - меняется темп развития, происходит нарушение словарносемантической стороны речи, появляется «вербализм», накопление значительного количества слов, не связанных с определенным содержанием. Многими тифлопсихологами и тифлопедагогами отмечается замедленность формирования речи на начальном этапе её развития (Л. С. Волкова, З. Г. Ермолович, С. Л. Жильцова, М. И. Земцова, П. С. Костючек, Н. А. Крылова,

Л. И. Солнцева), что связано с недостаточно активным взаимодействием с окружающей действительностью [29].

В отечественной тифлопсихологии давно имеет место быть мнение о том, что мышление является одним из главных факторов психологической компенсации зрительного дефекта и процесса формирования способов познания окружающей действительности [34]. А. Г. Литвак высказывает мысль о том, что мышление, являющееся обобщенным и опосредованным отражением существенных признаков, связей и отношений объективного мира, высшей ступенью познавательной деятельности, возникает и развивается на основе чувственного отражения. Мышление влияет на процессы чувственного познания, проявляющиеся в осознанности и обобщенности образов. Абсолютная или же частичная потеря функций зрения ведет к снижению полноты, точности и дифференцированности чувственного отображения окружающего мира, что в свою очередь в той или другой степени воздействует на процесс умственного развития [22].

Недостаточное количество внешних впечатлений оказывает негативное влияние на формирование внимания. Совместная деятельность со зрячими требует большей самостоятельности и умения управлять своей деятельностью. Развитие внимания связано со становлением свойств личности в условиях активной деятельности и осуществляется по тем же закономерностям, что и у нормально видящих. Чтобы успешно выполнить тот или иной вид деятельности важно развитие определенных свойств внимания. Не смотря на своеобразие, такие качества внимания, как активность, направленность, широта, переключение, интенсивность, сосредоточенность, устойчивость, способны к достаточно высокому развитию, достигая и превышая уровень его развития у нормально видящих [29].

Эмоции и чувства проявляются в индивидуальной оценке человека к окружающей действительности, обусловленный тем, насколько полно отражается мир вокруг него и что именно является объектом отражения.

Исследования показывают, что нарушения зрения не влияют на общее качество эмоциональной сферы, но могут повлиять на демонстрацию конкретных эмоций и их внешнее выражение [30]. Нарушения зрения также являются причиной изменения в определенных чертах характера и индивидуальных потребностях, вызывая у детей эмоциональные переживания, появляющиеся при их удовлетворении или неудовлетворении.

Эмоции и чувства имеют одну локализацию и тесно взаимосвязаны между собой, хотя отличаются по характеру отношения уровней психической деятельности [22]. Выразительность эмоций осуществляется посредством мимики, интонации и тембра голоса. Исследования Г. В. Григорьевой показали, что дети дошкольного возраста с патологией зрения воспринимают и понимают эмоциональные состояния значительно хуже, чем зрячие дети, и это отличие наблюдается как при восприятии эмоций, так и при их воспроизведении. Вся совокупность отклонений психического развития ребенка с нарушенным зрением приводит к нарушениям эмоционально-волевой сферы, проявляющиеся в неуверенности, скованности, снижении познавательного интереса, замкнутости, проявлении беспомощности в различных видах деятельности, социальных коммуникациях, снижении различных желаний. Неудачи и трудности, с которыми ребенок сталкивается в обучении, в игре, в овладении двигательными навыками, пространственной ориентировке, вызывают сложные переживания и негативные реакции, проявляющиеся в неуверенности, пассивности, самоизоляции, неадекватном поведении и даже агрессивности. Многие дети, имеющие нарушение зрения, имеют астеническое состояние, которое снижает потребность ребенка в игровой деятельности, провоцирует нервное напряжение, создает повышенную утомляемость. Нахождение в стрессовых ситуациях у детей с депривацией зрения случается гораздо чаще, чем у сверстников без нарушений зрения.

Таким образом, нарушения зрения мешают детям в познании окружающего мира, сужают их социальные контакты. В своих исследованиях

Л.С. Волкова и Л.И. Солнцева отмечают, что отсутствие наглядных представлений о внешней среде ведёт к обеднению их устной речи, к недостаточному развитию её образной стороны, ограничивает словарный запас. Вместе с тем устная речь уточняет и направляет чувственное отражение действительности. Активная совместная деятельность слабовидящего ребёнка со взрослым помогает дошкольнику связать слова с предметами деятельности, в результате чего все меньше остаётся пробелов чувственного познания окружающего мира. Большой чувственный опыт зрительного восприятия мира помогает ребёнку научиться обобщать значения слов, что в свою очередь ведёт к формированию предметных значений слов и правильному использованию грамматических категорий [5, с. 78].

В своих исследования Л.И. Солнцева отмечает, что при патологии зрения у дошкольников страдает зрительная память, дети не умеют конкретизировать значения многих непонятных для них слов, поэтому обеднено развитие их устной речи. Л.С. Волкова отмечает влияние плохого зрения на систему речи в целом и её ведущих компонентов: фонетического, лексического, грамматического [5]. Исследования, которые провела Л.С. Волкова, позволили ей выделить четыре уровня сформированности речи у данной категории детей.

Первый уровень. Речь не выполняет коммуникативной функции, состоит из отдельных слов, присутствует эхолалия, отсутствует фонематический анализ и синтез.

Второй уровень. Отмечается бедность пассивного и активного словаря, не развиты обобщающие понятия, связная речь аграмматична, характерны множественные нарушения звукопроизношения.

Третий уровень. Ограниченность активного словаря, трудности в употреблении грамматических категорий. Неумение составлять развёрнутый рассказ, наблюдается косноязычие. Фонематический анализ не сформирован.

Четвёртый уровень. Дефекты устной речи в единичных нарушениях звукопроизношения [2].

Л.С. Волкова отмечает, что, не имея конкретных представлений, ребёнок может часто правильно произносить слова, но значения этих слов таит в себе вербальный характер. Зачастую слово прикрепляется к определённой ситуации, процессу разного рода деятельности, предмету и теряет своё значение. Учёным были выделены следующие особенности речи, характерные для слабовидящих детей: непонимание смысловой стороны слова, вербализм, эхолоалия, отсутствие развернутых высказываний [2].

С.А. Покутнева, изучая развитие связной устной речи слабовидящих детей, пришла к выводу, что речевой акт зависит напрямую от состояния зрения испытуемых. В ходе эксперимента было обнаружено, что спонтанная устная речь у слабовидящих детей была значительно ниже нормы по всем показателям, в отличие от детей с нормальным зрением. Ею были выделены следующие недостатки связной речи, это и неумение вычленять главную информацию, присутствие фрагментарности, в рассказах не было анализа событий, нет динамики. [9].

Трудности в овладении устной речью у данной категории детей, учёные связывают с когнитивными трудностями в определении явлений внешнего мира, что приводит к их слабому языковому развитию [12]. Они отмечают, что первыми в устной речи используются заученные фразы, продуктивное использование данных фраз появляется позже, по мере речевого развития слабовидящих. Первые сочетания слов у детей с нарушением зрения показывают чёткий переход от заученных наизусть фраз к элементарным конструкциям, а затем начинается процесс обобщения и схематизация заученных предложений [13].

Функция мышления тесно связана с речевой деятельностью ребёнка, помогает ему выражать свои мысли через слова. Мышление является наглядно - действенным процессом в познавательной деятельности слабовидящего дошкольника. Пытаясь мыслить, ребёнок свои продуманные

мысли облекает в слова, те в свою очередь в предложения, формируя устную речь. Мыслительная деятельность помогает ребёнку рассуждать, сопоставляя разные мысли, правильно проводить анализ и синтез единого целого, мысленно разделять различные предметы, признаки и явления, имеющие быть в жизни ребёнка. Учёные (Т.П. Головина, Л.И. Плаксина, Л.И. Солнцева и др.), изучающие речевое развитие слабовидящих детей, отмечали, что зрительная патология значительно влияет на осуществление мыслительных операций у таких детей. Анализирующее восприятие при патологии зрительного анализатора протекает замедленно, фрагментарно, многоступенчато, что приводит к нарушению синтеза целостности образов, предметов и явлений, в конечном итоге, затрудняя развитие речи.

С.А. Покутнева, исследуя особенности развития устной речи у слабовидящих детей, выявила, что при составлении развёрнутых рассказов дети испытывают затруднения в установлении логических связей между частями, они не могут выразить единую мысль. В рассказах часто повторяются одни и те же слова, в устной речи наблюдается вербализм, отсутствие развёрнутых предложений, так как мало используется прилагательных. Зато часто в своей речи дети используют местоимения и неправильно применяют предложно - падежную форму имени существительного. Устная речь слабовидящего ребёнка зачастую выстроена грамматически неверно, наблюдается своеобразный порядок расстановки слов, все важные слова стоят в начале предложения, это зависит от того, в какой последовательности формируются мысли ребёнка. [9]. При слабовидении у детей нарушена словарно - семантическая сторона речи, видны признаки формализма из-за употребления значительного количества слов. Значения употребляемых слов у детей с нарушением зрения имеют очень узкие границы, когда одно слово обозначает один предмет или только одно явление, либо наоборот, когда одно слово имеет общее отвлечённое понятие, непривязанное ни к какому признаку и свойству предмета.

Л.С. Волковой, Л.И. Сонцевой и другими была замечена ещё одна характерная особенность речи слабовидящих детей: их устная речь носит монотонный характер, так как возникают трудности в нехватке средств эмоциональной сферы, таких как мимика, жесты, интонации.

Е.В. Орлова провела обследование речевых и неречевых функций слабовидящих детей с нарушениями речи. У детей обнаружены общее недоразвитие речи, фонетико - фонематическое недоразвитие речи, чаще встречаются дизартрия, алалия. Речевые средства общения недостаточно взаимодействуют с неречевыми средствами, такими как мимика и пантомимика. Мимика лица у таких дошкольников очень ослаблена, вялая, маловыразительная, все жесты смазаны. Дети из-за своего плохого зрения не могут различать различные жесты и мимику других людей, поэтому сами мало используют эти невербальные средства общения, тем самым делая свою устную речь бедной и маловыразительной [2; 10].

Таким образом, осуществив анализ научных исследований состояния речи у детей с нарушениями зрения, мы выявили следующее: из-за нарушения деятельности зрительного анализатора речь детей с патологией зрения характеризуется определёнными особенностями: отсутствием необходимого запаса слов; вербализмом, то есть нарушением смысловой стороны слова; эхολалией - автоматическим (не контролируемым) повторением ребёнком чужих слов, полных фраз или их частей и даже целых предложений; общим и фонетико - фонетическим недоразвитием речи. Дошкольники с нарушением зрения характеризуются малым запасом предметных и пространственных представлений, неумением обозначать в речи воспринимаемые пространственные признаки и направления пространства. Умение выделять признаки предметов, находить обобщающие слова значительно отстаёт от нормы. В результате недостаточности предметных образов действительности отмечается сложность удержания в речевой памяти развёрнутых высказываний и правильного грамматического конструирования предложения. Наблюдается качественное снижение

речевого развития при выполнении заданий на описание объектов реального мира.

1.4. Возможности сюжетно - ролевой игры как средства развития речи у старших дошкольников с нарушениями зрения

Сюжетно - ролевая игра – важное средство развития речи вообще, и устной связной речи дошкольников в частности. Она позволяет моделировать различные жизненные ситуации, развивать навыки вербального и невербального общения, эмоционально - волевою сферу, содействовать взаимопомощи между детьми и их объединению.

Основной особенностью сюжетно - ролевой игры является наличие в ней воображаемой ситуации, которая складывается из сюжета и ролей. Сюжет (от фр. *sujet*, букв. – «предмет») – в литературе, драматургии, театре, кино, комиксах и играх – ряд событий (последовательность сцен, актов), происходящих в художественном произведении (на сцене театра) и выстроенных для читателя. То есть сюжет игры – это ряд событий которые объединены жизненно мотивированными связями. В сюжете раскрывается содержание игры – характер тех действий и отношений, которыми связаны участники событий. Роль – в широком смысле, это описание ограниченного множества действий, выполняемых кем-то или чем-то в рамках определённого процесса. Роль (искусство) – игра актёра, воспроизводящая героя произведения. Роль является основным стержнем сюжетно - ролевой игры. Чаще всего ребёнок принимает на себя роль взрослого. Наличие роли в игре означает, что в своём сознании ребёнок отождествляет себя с тем или иным человеком и действует в игре от его имени. Роль выражается в действиях, речи, мимике пантомиме. В сюжетно - ролевой игре дети вступают в реальные организационные отношения (договариваются о сюжете игры, распределяют роли и т. п.) В то же время между ними одновременно

устанавливаются сложные ролевые отношения (например, врач и пациент, парикмахер и клиент и т. д.)

Наиболее общий мотив сюжетно - ролевой игры – стремление ребёнка к совместной социальной жизни со взрослыми. Это стремление сталкивается с одной стороны с неподготовленностью ребёнка к его осуществлению, с другой – с растущей самостоятельностью детей. Это противоречие разрешается в сюжетно - ролевой игре: в ней ребёнок, принимая на себя роль взрослого, может воспроизводить его жизнь, деятельность и отношения.

Сюжетно - ролевая игра в своей развитой форме, как правило, носит коллективный характер, так как детское общество – это наиболее благоприятное условие для развития сюжетно - ролевых игр.

Однако у детей с нарушениями зрения сюжетно - ролевая игра протекает несколько своеобразно и отстаёт в развитии. Сюжетно - ролевая игра в данном случае характеризуется специфическими закономерностями, в основном вытекающими из трудностей формирования образов окружающего мира, возникающих на фоне зрительного дефекта. Значение сюжетно - ролевой игры в развитии детей с нарушениями зрения показана в различных аспектах: в формировании нравственных качеств, в формировании предметных и игровых действий, в развитии зрительного восприятия, в физическом развитии и ориентации в пространстве, в коррекции и развитии устной связной речи.

По мнению С. В. Проняевой, накопление социального опыта и развитие устной связной речи дошкольников с помощью сюжетно - ролевой игры возможно в соответствии с определёнными педагогическими условиями:

- 1) воспроизведение и опора на жизненные ситуации, детские впечатления повседневной жизни;
- 2) вызов личной заинтересованности каждого ребёнка и понимание им социальной значимости сюжетно - ролевой игры;

3) стимулирование активных действий детей, связанных с планированием и обсуждением различных вариантов участия, с ответственностью, самоконтролем и оценкой;

4) стимулирование взаимопомощи, вызывание потребности в сотрудничестве [8].

Мы считаем, что приведённые принципы и условия целесообразно учитывать при организации и построении сюжетно - ролевой игры детей с нарушениями зрения.

Очевидно, что для организации сюжетно - ролевых игр детей со зрительной патологией требуются специальные условия [2; 3]. По мнению Л. И. Плаксиной, для преодоления отставания в развитии игровой деятельности старших дошкольников с нарушениями зрения необходимо создавать условия, обеспечивающие детям правильное понимание и отражение в своих играх окружающего мира и поведения людей. При осуществлении руководства игрой, необходимо выстраивать этапы формирования всех операций, вербальных и предметных действий, неречевых и речевых средств общения как важных условий развития устной связной речи детей с нарушениями зрения [7].

Л. А. Дружинина, С. Л. Новосёлова, Л. Б. Осипова отводят большую роль взрослому, как помощнику в становлении устной связной речи старших дошкольников во время сюжетно - ролевых игр. Учёные считают, что важное значение приобретают обучающие сюжетно - ролевые игры, нацеленные на вычленение задач общения. Взрослый, выступая в роли одного из участников игры, побуждает детей к совместным обсуждениям, высказываниям, беседам, спорам, способствующим коллективному решению игровых задач, в которых отражается совместная общественно - трудовая деятельность людей [3; 4]. По мнению Л. Б. Осиповой, при организации обучающих сюжетно - ролевых необходимо создавать специальные условия для преодоления у детей с нарушениями зрения отрицательных эмоций и устранения таких черт характера, как застенчивость, неуверенность и пр.;

ставить перед детьми игровые задачи, которые способствуют развитию умения понимать и выражать различные эмоции. Кроме того, важно осуществлять обмен ролями между детьми, так как это развивает их представление друг о друге, совершенствует способность понимать эмоциональное состояние сверстника [2; 3].

Для развития устной связной речи дошкольников с нарушениями зрения И. Г. Корнилова предлагает реализовать сюжетно - ролевую игру следующим образом:

- организовать игровое пространство;
- распределить роли и выбрать атрибуты игры; – игра дошкольников должна быть самостоятельна;
- помощь взрослого в затруднительных ситуациях (забывание сюжета, его трансформация, смешение ролей, деструктивное направление игры, трудности в её завершении и т. п.);
- завершать игры гуманным разрешением проблемы и эмоциональной разрядкой детей [5].

С. В. Проняева с соавторами предлагают составление индивидуальных игровых маршрутов при организации сюжетно - ролевой игры, которые должны учитывать ведущий способ построения игровой деятельности (предметно - действенный, ролевой, сюжетосложение); игровую позицию ребёнка (режиссёр, исполнитель, декоратор и др.); предпочтения детей в выборе сюжета и содержания игры; уровень развития коммуникативных умений, а также личностные особенности ребёнка [9]. Мы считаем, что такой подход актуален для развития устной связной речи дошкольников с нарушениями зрения, в особенности для детей, имеющих наиболее выраженные затруднения в коммуникативной деятельности.

Таким образом, правильно организованная сюжетно - ролевая игра является успешным средством коррекционной работы по развитию речи старших дошкольников с нарушениями зрения, благотворно влияет на

формирование благополучных взаимоотношений, коммуникабельности, адекватного восприятия себя в коллективе сверстников.

Выводы по 1 главе

Таким образом, проанализировав теоретические аспекты развития речи у детей дошкольного возраста, можно сделать следующие выводы.

Во-первых, анализ точек зрения учёных под понятием «речь» позволил понимать сложную систему знаков, позволяющую обозначить различные явления внешнего и внутреннего мира и следовательно, выразить и осознать их. Осваивая речь, ребёнок овладевает системой, которая становится мощным средством развития мышления, сознания, управления собственным поведением. Связная речь является одним из компонентов речи. Большинство учёных под связной речью понимают развёрнутое изложение определённого содержания, которое осуществляется логично, последовательно, точно, правильно и образно; смысловое развёрнутое высказывание (ряд логически сочетающихся предложений), обеспечивающее общение и понимание людей. Основная функция связной речи – коммуникативная, она осуществляется в двух основных формах: диалоге и монологе. Основными видами, в которых осуществляется монологическая речь, являются описание, повествование и рассуждение. Связная речь имеет огромное значение в развитии детей дошкольного возраста, так как она предполагает овладение богатейшим словарным запасом языка, овладение грамматическим строем, а также практическое их применение, практическое умение пользоваться усвоенным языковым материалом, а именно умение полно, связно, последовательно и понятно окружающим передать содержание готового текста или самостоятельно составить связный рассказ.

Во-вторых, устная связная речь постепенно формируется в процессе психического онтогенеза ребёнка. Развитие речи в лингвистическом аспекте можно изобразить линейно следующим образом: крики – гуление – лепет – слова – словосочетания – предложения – связный рассказ. Решающую роль в развитии связной речи играют факторы коммуникативного характера. Ребёнок начинает говорить только в ситуации общения и только по

требованию взрослого партнёра. Именно в общении с взрослым перед ребёнком встаёт коммуникативная задача – понять обращенную к нему речь взрослого и произнести вербальный ответ. Это возможно только при развитии связной речи.

В-третьих, из-за нарушения деятельности зрительного анализатора речь детей с патологией зрения характеризуется определёнными особенностями: отсутствием необходимого запаса слов; вербализмом, то есть нарушением смысловой стороны слова, которое не соотносится со зрительным образом предмета; эхоталией - автоматическим (не контролируемым) повторением ребёнком чужих слов, полных фраз или их частей и даже целых предложений; ранним недоразвитием речи. Дошкольники с нарушением зрения характеризуются малым запасом предметных и пространственных представлений, неумением обозначать в речи воспринимаемые пространственные признаки и направления пространства. Умение выделять признаки предметов, находить обобщающие слова значительно отстаёт от нормы. У детей отмечается ограничение возможностей познавательной деятельности. В результате недостаточности предметных образов действительности отмечается сложность удержания в речевой памяти развёрнутых высказываний и правильного грамматического конструирования предложения. Наблюдается качественное снижение речевого развития при выполнении заданий на описание объектов реального мира.

В-четвёртых, сюжетно - ролевая игра может рассматриваться как основной вид игровой деятельности детей дошкольного возраста. Характеризуя игровую деятельность, С.Л. Рубинштейн отмечает, что сюжетно -ролевая игра является наиболее спонтанным проявлением ребёнка, вместе с тем она строится во взаимодействии ребёнка со взрослыми. Сюжетно - ролевой игры присущи такие черты, как эмоциональная насыщенность, самостоятельность, а также активность, творчество и увлечённость. У детей с нарушением зрения имеются особенности в формировании сюжетно - ролевой игры, обусловленные характером дефекта.

В качестве специфических особенностей выступает обеднёность представлений, сниженный уровень развития предметных действий. Для детей с нарушениями зрения характерен замедленный ход развития предметно - игровых действий оказывает влияние на содержательно - смысловую сторону игры, так как в процессе выполнения той или иной роли обеднёность образных представлений и сниженность уровня предметных действий скажется на сюжете игры. Следовательно, правильно организованная сюжетно - ролевая игра является успешным средством коррекционной работы по развитию речи старших дошкольников с нарушениями зрения.

ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ

2.1 Методики изучения речи детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения

Целью исследования является экспериментальное изучение состояния речи у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения.

В нашем исследовании мы ставим несколько **задач**:

1. Подобрать методики экспериментального исследования состояния речи у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения.
2. Выявить уровень развития и особенности речи у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения.
3. Разработать содержание коррекционной работы по развитию речи у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения с использованием сюжетно - ролевой игры.

Этапы исследования:

- 1 этап.** Организационный. Подбор диагностических методик.
- 2 этап.** Проведение констатирующего эксперимента
- 3 этап.** Количественный и качественный анализ полученных данных.
- 4 этап.** Разработка содержания коррекционной работы по развитию речи у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения и подбор сюжетно - ролевых игр.

Для решения задач исследования будем использовать следующие методы исследования:

1. Теоретический метод исследования включает в себя изучение литературы по теме исследования. Применение этого метода позволяет определить научную основу исследования. Для нас являются значимыми сведения из области физиологии, психологии, методики обучения речи,

тифлопедагогики о закономерностях формирования речевых умений и навыков у детей в норме и с нарушениями зрения, сведения о сложной структуре педагогического процесса обучения. Основные положения из области данных наук были представлены нами в теоретической части.

2. Метод наблюдения. В ходе использования данного метода мы получили общее представление о состоянии речи детей, участвующих в эксперименте.

3. Метод изучения документации (личных дел, программы). Использование этого метода позволило выявить особенности развития ребёнка (причину и степень потери зрения, особенности психофизического, моторного развития). Глубже узнать особенности каждого ребёнка помогает использование метода беседы с тифлопедагогом и воспитателями группы.

4. В нашем исследовании основным методом являлся педагогический эксперимент. Данный эксперимент проводился с детьми МАДОУ "Детский сад № 440" для детей с нарушением зрения. В эксперименте участвовало 6 детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения.

Для исследования уровня сформированности навыков устной связной речи нами была взята методика диагностики уровня развития связной речи, предложенную Ф.Г. Даскаловой и Т.А. Фотековой.

Предлагаемая методика диагностики состояния связной речи у старших дошкольников включает 2 серии заданий:

1 методика. Составление рассказа по серии сюжетных картинок “Бобик” (пять картинок).

Инструкция: посмотри на эти картинки, постарайся разложить их по порядку и составь рассказ.

Оценка производится по трём критериям.

а) Критерий смысловой целостности:

5 баллов – рассказ соответствует ситуации, имеет все смысловые звенья, расположенные в правильной последовательности;

2,5 балла – допускаются незначительное искажение ситуации, неправильное воспроизведение причинно-следственных связей, нет связующих звеньев;

1 балл – выпадение смысловых звеньев, существенное искажение смысла, либо рассказ не завершён;

0 баллов – отсутствует описание ситуации.

б) Критерий лексико-грамматического оформления высказывания:

5 баллов – рассказ оформлен грамматически правильно с адекватным использованием лексических средств;

2,5 балла – рассказ составлен без аграмматизмов, но наблюдаются стереотипность оформления, единичные случаи поиска слов или неточное словоупотребление;

1 балл – наблюдаются аграмматизмы, стереотипность оформления, неадекватное использование лексических средств;

0 баллов – рассказ не оформлен.

в) Критерий самостоятельности выполнения задания:

5 баллов – самостоятельно разложены картинки и составлен рассказ;

2,5 балла – картинки расположены со стимулирующей помощью, рассказ составлен самостоятельно;

1 балл – раскладывание картинок и составление рассказа по наводящим вопросам;

0 баллов – задание недоступно даже при наличии помощи.

Методика 2. Пересказ прослушанного текста.

Инструкция: сейчас я прочту тебе небольшой рассказ, слушай его внимательно, запоминай и приготовься пересказывать.

Горошины.

«В одном стручке сидели горошины. Прошла неделя. Стручок раскрылся. Горошины весело покатались на ладонь мальчику. Мальчик зарядил горохом ружьё и выстрелил. Три горошины залетели на крышу. Там

их склевали голуби. Одна горошина закатилась в канаву. Она дала росток. Скоро он зазеленел и стал кудрявым кустиком гороха».

Рассказ предъявляется не более двух раз.

1) Критерий смысловой целостности:

5 баллов - воспроизведены все основные смысловые звенья;

2,5 балла - смысловые звенья воспроизведены с незначительными сокращениями;

1 балл - пересказ неполный, имеются значительные сокращения, или искажения смысла, или включение посторонней информации;

0 баллов – невыполнение.

2) Критерий лексико-грамматического оформления:

5 баллов пересказ составлен без нарушений лексических и грамматических норм;

2,5 балла - пересказ не содержит аграмматизмов, но наблюдаются стереотипность оформления высказываний, поиск слов, отдельные близкие словесные замены;

1 балл - отмечаются аграмматизмы, повторы, неадекватное использование слов;

0 баллов - пересказ не доступен.

3) Критерий самостоятельности выполнения:

5 баллов самостоятельный пересказ после первого предъявления;

2,5 балла - пересказ после минимальной помощи (1-2 вопроса) или после повторного прочтения;

1 балл - пересказ по вопросам;

0 баллов - пересказ даже по вопросам не доступен.

Баллы, начисленные по каждому критерию, суммируются, затем высчитывается количество баллов за всю серию.

Высоким уровнем развития устной связной речи считается, если ребёнок набрал от 21 до 30 баллов за оба задания;

-средним-при сумме баллов от 11 до 20;

-низким - при сумме баллов от 0 до 10.

Исследование проводилось в виде индивидуального эксперимента, в ходе которого использовался игровой мотив. Дидактический материал подбирался с учётом возрастных, зрительных и индивидуальных возможностей дошкольников с нарушением зрения.

Предложенные диагностики позволили сделать вывод о состоянии развития связной речи участников эксперимента, которые представлены в следующем параграфе.

2.2 Состояние речи детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения

Итак, состояние речи детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения нами проводилось на базе МАДОУ "Детский сад № 440" для детей с нарушением зрения. В эксперименте участвовало 6 детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения. В таблице 1 представим список участников эксперимента.

Таблица 1 - Список участников эксперимента

№	Имя ребёнка	Возраст	Офтальмологический диагноз	Острота зрения
1	Богдан	5,5	Сходящееся содружественное косоглазие.	0.5-0.7
2	Тимур	5,9	Амблиопия средней степени. Сложный гиперметропический астигматизм	0.6-0.3
3	Илья	6,2	Гиперметропия высокой степени обоих глаз	0.6-0.4
4	Валерия	5,8	Дисбинокулярная амблиопия средней степени	0.5-0.8
5	Виктория	5,6	Содружественное расходящееся альтернирующее косоглазие	0.6-0.7
6	Елизавета	6,1	Дисбинокулярная амблиопия средней степени.	0.6-0.7

Интеллектуальное развитие дошкольников экспериментальной группы, согласно заключению психоневролога, соответствует норме.

Все дети имеют III группу здоровья. Все дети группы состоят на учете у офтальмолога, 20% – у гастроэнтеролога, у нефролога – 20%, 40% – у отоларинголога, 10% – у хирурга.

Далее нами было проведено непосредственное изучение особенностей связной речи у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения.

Проведя тестирование, нами были получены следующие результаты.

Методика 1. Составление рассказа по серии сюжетных картинок «Бобик» (пять картинок).

Результаты обследования составления рассказа по серии сюжетных картинок «Бобик» представим в таблице 2.

Таблица 2 - Исследование составления рассказа по серии сюжетных картинок «Бобик» участниками эксперимента (баллы)

Участники эксперимента	Критерий смысловой целостности	Критерий лексико-грамматического оформления	Критерий самостоятельного выполнения	Всего баллов за задание	Уровень
Богдан	5	2.5	2.5	10	Средний
Тимур	2.5	1	2.5	6	Низкий
Илья	5	5	5	15	Высокий
Валерия	1	2.5	2.5	10	Низкий
Виктория	2.5	2.5	2.5	7.5	Средний
Елизавета	2.5	2.5	2.5	7.5	Средний

Составление связного самостоятельного рассказа вызвало затруднения у испытуемых. Требовалась помощь: вспомогательные вопросы, указания на соответствующую картинку, конкретную деталь.

Таблица 3- Состояния речи у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения при составлении рассказа по серии сюжетных картинок «Бобик» (в %).

Уровень	Количество детей, %
Высокий	10
Средний	60
Низкий	30



Рисунок 1 - Уровни состояния речи у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения при составлении рассказа по серии сюжетных картинок.

Опираясь на критерии видно, что 10% детей самостоятельно составили рассказ в соответствии ситуации, так же рассказ имеет все смысловые звенья. Рассказ оформлен грамматически правильно с адекватным использованием лексических средств. 60% детей картинки располагали с помощью педагога, рассказ составлен самостоятельно с незначительное искажение ситуации или неправильное воспроизведение причинно-следственных связей, так же наблюдались стереотипность оформления высказываний, поиск слов, отдельные близкие словесные замены. И 30% детей не совсем справились с заданием, картинки располагали только со стимулирующей помощью педагога, наблюдалось выпадение смысловых звеньев, существенное искажение смысла, стереотипность оформления рассказа, неадекватное использование лексических средств.

Например, для Тимура и Валерии были характерны затруднения при переходе от одной картинки к другой (перерыв в повествовании, затруднения в самостоятельном продолжении рассказа). Помимо несформированности навыков связанного рассказывания, допущение серьёзных ошибок в данном виде рассказывания, по-видимому, можно объяснить недостаточной подвижностью, слабой переключаемостью внимания, восприятия памяти детей. Отмечались пропуски моментов действий, представленных на картинках или вытекающих из изображенной ситуации. У детей рассказы сводились к простому названию действий персонажей и их действий.

Методика 2. Пересказ прослушанного текста.

Результаты пересказа прослушанного текста приведены в таблице 4.

Таблица 4 – Результаты пересказа прослушанного текста участниками эксперимента

Имена и возраст испытуемых учеников	Критерий смысловой целостности	Критерий лексико-грамматического оформления	Критерий самостоятельного выполнения	Всего баллов за задание	Уровень
Богдан	2.5	1	2.5	6	Средний
Тимур	1	1	0	2	Низкий
Илья	2.5	2.5	2.5	7.5	Средний
Валерия	1	1	2.5	4.5	Низкий
Виктория	2.5	2.5	1	6	Средний
Елизавета	2.5	2.5	1	6	Средний

Таблица 5- Состояния речи у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения по результаты пересказа прослушанного текста (в %).

Уровень	Количество детей, %
Высокий	0
Средний	70
Низкий	30

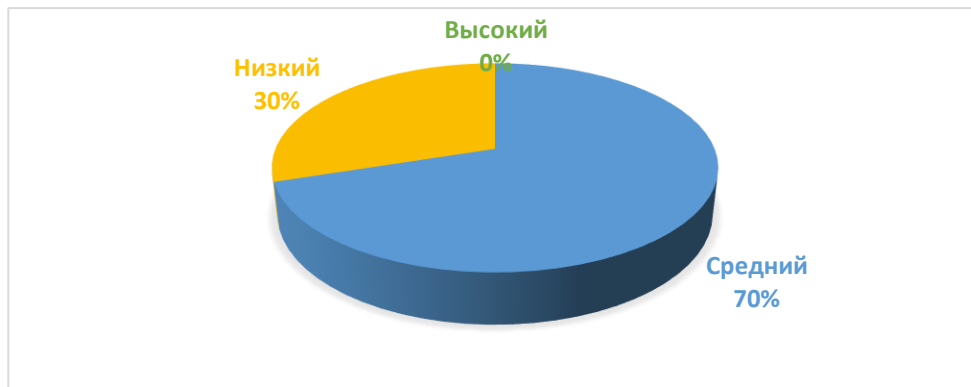


Рисунок 2 - Уровни состояния речи у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения по результаты пересказа прослушанного текста

По результатам методики видно, что 70% детей смогли пересказать текст после минимальной помощи (1-2 вопроса) или после повторного прочтения, при пересказе наблюдалось стереотипность оформления высказываний, поиск слов, отдельные близкие словесные замены, смысловые звенья воспроизведены с незначительными сокращениями. И 30% детей самостоятельно не справились с заданием, пересказ составляли только по

вопросам, при этом пересказ был неполный, имелись значительные сокращения, или искажения смысла, а так же неадекватное использование слов, повторы и отмечались аграмматизмы.

Было установлено, что затруднения у детей чаще всего возникли в начале пересказа, при воспроизведении последовательности новых событий. В пересказах детей наблюдались нарушения связности изложения (неоднократные повторы фраз и их частей, искажение смысловой и синтаксической связи между предложениями, пропуски глаголов).

У ребят с низким уровнем (30%) трудности в составлении пересказа носили резко выраженный характер (смысловые пропуски, нарушения связности, пропуски фрагментов текста и т.п.). Было характерно повторение одних и тех же лексических средств, неточность знания обиходных слов, лексические парафазии. Ребятам требовалось повторное чтение текста, а также подсказки по ходу рассказывания (дополнительные вопросы).

Подводя общий итог обследования, нами были определены суммарные значения баллов, полученных каждым ребёнком за оба задания (таблица 6).

Таблица 6 - Определение состояния развития устной связной речи детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения на констатирующем этапе коррекционной работы

Имена и возраст испытуемых учеников	Всего баллов за задание 1	Всего баллов за задание 2	Сумма баллов	Уровень
Богдан	10	6	16	Средний
Тимур	6	2	8	Низкий
Илья	15	7.5	22.5	Высокий
Валерия	10	4.5	14.5	Средний
Виктория	7.5	6	13.5	Средний
Елизавета	7.5	6	13.5	Средний

По результатам таблицы 6 подводим итоговый уровень состояния развития устной связной речи участников эксперимента.

Таблица 7- Уровень развития устной связной речи детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения (в %).

Уровень	Количество детей, %
Высокий	10

Средний	80
Низкий	10



Рисунок 3- Развития устной связной речи детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения

Анализ полученных результатов позволил сделать следующие выводы:

Илья, у которого самое лучшее состояние зрения показал высокий уровень сформированности устной связной речи, однако отмечалось недостаточное использование имён прилагательных.

Богдан, Валерия, Виктория и Елизавета, имеющие нарушения зрения, показали средний уровень сформированности устной связной речи.

Тимур показал низкий уровень сформированности связной речи.

Таким образом, диагностика состояния речи детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения показала ряд проблем, которые требуют коррекции: неравномерный темп речи, её недостаточная выразительность; уровень развития связной речи ниже возрастной нормы. У нас есть все основания утверждать, что, несовершенство чувственной сферы ребёнка и в связи с этим неадекватное формирование высших психических функций негативно отражается на состоянии связной речи детей. В связи с вышеизложенным, можно предположить, что правильная организация системы работы по развитию речи у детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения при использовании сюжетно - ролевых игр позволит повысить эффективность коррекционно - педагогического процесса и улучшить состояние речи детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения.

2.3 Коррекционная работа по развитию речи детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения с использованием сюжетно -ролевой игры

Недостаточный уровень развития связной речи детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения, выявленный на констатирующем этапе, а также то, что развитие речи детей находится в тесной взаимосвязи с игровой деятельностью, обусловило необходимость определения содержания коррекционной работы, обеспечивающего более активное использование развивающего потенциала сюжетно - ролевой игры.

Отечественные учёные подчёркивают огромное значение сюжетно - ролевой игры для психического развития ребёнка с нарушением зрения. Сюжетно - ролевая игра формируется в процессе жизни ребёнка, в ходе его общения с окружающими людьми. Эти игры способствуют самоутверждению, развивают настойчивость, стремление к успеху и различные мотивационные качества. А главное, такие игры способствуют их речевому развитию. Учитывая сказанное выше, есть основание полагать, что ознакомление детей с сюжетно - ролевыми играми и непосредственное участие в них дошкольников ведёт к преодолению недостатков связной речи детей дошкольного возраста с нарушениями зрения.

Цель коррекционной работы: преодоление недостатков связной речи детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения с использованием сюжетно - ролевых игр.

Задачи коррекционной работы:

- 1) развитие умений устанавливать контакт с окружающими с помощью речевых средств;
- 2) формировать умения ребёнка правильно строить фразу, предложение;

- 3) развивать способность отвечать полным предложением на вопрос и задавать вопросы в различных ситуациях общения;

Принципы, определяющие содержание коррекционной работы:

1. Принцип стимуляции речевой активности ребёнка.
2. Принцип творческой, гуманной направленности педагогического процесса.
3. Принцип свободы и самостоятельности, позволяющий подражать, создавать, комбинировать, самостоятельно выбирать мотивы и способы действия в речевом и коммуникативном общении.

4. Принцип интегративности, характеризующийся связью:

- а) игровой деятельности с речевой активностью; б) сюжетно - ролевой игры и совместной созидательной деятельности дефектолога и ребёнка.

Ожидаемые результаты:

- 1) Расширение, активизация словаря детей;
- 2) Развитие грамматического строя речи;
- 3) Воспитание культуры речи и общения.

Продолжительность: 10 занятий, продолжительность одного занятия 25-30 мин.

Возрастная категория: старший дошкольный возраст, группа детей с нарушениями зрения.

Содержание коррекционной работы включает в себя три блока, которые и определяют направления и характер работы.

I блок – подготовительный, который включает следующую серию игр: сюжетно - ролевая игра «Угощение» и сюжетно - ролевая игра «Медвежата».

II блок – основной, включающий следующую серию игр: сюжетно - ролевая игра «Скорая помощь», сюжетно - ролевая игра «Семья», сюжетно - ролевая игра «Детский сад», сюжетно - ролевая игра «Весёлая поездка» и сюжетно - ролевая игра «В магазине».

III блок – заключительный, который включает следующую серию игр: сюжетно - ролевая игра «Айболит», сюжетно - ролевая игра «Автобус» и сюжетно - ролевая игра «Строители».

Таблица 5 – Тематический план реализации содержания сюжетно - ролевых игр, направленных на развитие речи старших дошкольников с нарушением зрения

№	Занятие	Цель	Кол-во час.
I блок – подготовительный			
Цель: знакомство и установление эмоционального контакта с детьми.			
1.	«Угощение»	Цель – формирование у детей речевой активности в режиме знакомства.	25 мин.
2.	«Медвежата»	Цель – развитие у детей способности отвечать на вопросы, правильно вести диалог.	30 мин.
II блок – основной			
Цель: развитие речи детей.			
3.	«Скорая помощь»	Цель – формирование речевой активности в процессе игровой деятельности.	30 мин.
4.	«Семья»	Цель – развитие речевой активности детей.	25 мин.
5.	«Детский сад»	Цель – побуждение к активной речевой деятельности.	25 мин.
6.	«Веселая поездка»	Цель – формирование речевой активности.	30 мин.
7.	«В магазине»	Цель – развитие и формирование активной формы речи у детей.	30 мин.
III блок – заключительный			
Цель: закрепление полученных умений и навыков.			
8.	«Айболит»	Цель – побуждение к речевой активности.	30 мин.
9.	«Автобус»	Цель – развитие и закрепление навыков речевой активности.	25 мин.
10.	«Строители»	Цель – закрепление речевых умений и навыков в процессе игры.	30 мин.

I блок – подготовительный

Занятие 1. Сюжетно - ролевая игра: «Угощение».

Цель – формирование у детей речевой активности в режиме знакомства.

Оборудование – предметы - заместители, игровая посуда, игрушечные собачки.

Игровые роли – повара.

Ход игры: Дефектолог включает детей в игру: «Ребятки, идите скорее все сюда. Посмотрите, кто к нам прибежал». Показывает собачек и предлагает познакомиться с ними (побуждает детей к речи), погладить. Далее происходит знакомство между дошкольниками, где они знакомят окружающих со своим щенком. «Слышите, как они скулят. Давайте спросим у собачек, может быть, они хотят есть». Дети разговаривают каждый со своей игрушкой. «Оказывается, что они действительно голодны». После этого педагог предлагает «успокоить» собачек. Рассказывает им, какие вкусные супы, каши и прочее могут варить наши дети. «Не волнуйтесь, собачки. Видите, как много детей у нас в группе, и все они умеют очень хорошо готовить. Кто суп, кто кашу, кто картошку и даже компот... и яичницу умеют делать. Не переживайте, сейчас мы вас накормим. Ребята, вы хотите приготовить собачкам еду? А что вы будете готовить?». Дети отвечают на вопросы педагога. Затем дефектолог побуждает каждого ребёнка к принятию игровой цели: «Вот эта собачка выбрала тебя. Что ты ей приготовишь?». Если ребёнок не справляется с поставленной перед ним задачей, дефектолог предлагает ему какой-нибудь свой вариант: «Я догадалась, что больше всего твоя собачка любит суп с косточкой». Собачка в знак согласия лает. Так, по очереди, каждому ребёнку педагог даёт по собачке и способствует проявлению речевой активности. Когда все собачки нашли своих хозяев, дефектолог предлагает детям взять необходимые «продукты» из ящиков с предметами - заместителями. Во время того, как ребята готовят еду, он спрашивает у детей: «Как себя ведёт щенок. Собачка слушается тебя, не мешает готовить? А что ты ему варишь? Она любит, чтобы каша была сладкая. Ты положишь в кашу сахар?». «Шарик, ты рад, что тебе Витя варит мясо? Вот здесь сиди и не лезь в кастрюлю, а то ещё обожжёшься – плита горячая». «Ты знаешь, Витя, твоя собачка такая чистюля. Она, когда

покушает, бежит мыть мордочку и лапки. Ты поможешь ей потом умыться?»). Завершая процедуру кормления, дефектолог говорит: «Ребятки, послушайте, что вам хотят сказать собачки. Они говорят вам спасибо за то, что вы вкусно их накормили». «Собачки говорят, что теперь они захотели спать, что спать они любят на ковриках в тихом уголке за шкафом или под стулом. Вот вам коврики». Дети укладывают собачек.

После этого дефектолог может познакомить детей с новой игровой целью – игрой в цирк. Шёпотом подзывает детей к себе и говорит, чтобы они шли потихоньку, а то вдруг собачки проснутся. Сообщает, что в группу прибежала «мама» собачек. Она хочет показать детям собачий цирк. Спрашивает детей, видели ли они по телевизору, как выступают собаки в цирке. Рассказывает, как хорошо умеет выступать «мама» собачек. Педагог показывает два - три игровых действия с цирковой собачкой. Собака может прыгать через палочку, залезать на башню из кубиков, кувыряться, считать ребят и т. п. Дети хлопают собачке. Для того чтобы собачка стала цирковой, наденьте ей на шею красивый «пушистый» воротник. После выступления «мама» собачек просит разбудить её щенят и принести их. Педагог складывает щенят в коробку. Уносит её. Собака «прощается» с детьми и «уходит». Воспитатель приглашает её почаще приходить к детям.

Занятие 2. Сюжетно - ролевая игра: «Медвежата».

Цель – развитие у детей способности отвечать на вопросы, правильно вести диалог, строить фразу и предложения.

Оборудование – игрушки, конфеты, печенье, фрукты, пирог.

Игровые роли – медвежата.

Ход игры: Предлагая детям игрушки, конфеты, фрукты, дефектолог говорит: «Посмотрите, ребята, какой большой вкусный пирог испекла медведица и прислала к нам в группу. Она подумала, что у нас в группе есть медвежата – сладкоежки, которые обожают вкусные пироги, и решила угостить их. Сейчас мы превратимся в медвежат. Кто у нас медвежонок?»

Кому медведица испекла сладкий пирог?» Педагог задаёт вопросы, тем самым побуждая детей к речевым высказываниям и ведению диалога.

Затем дефектолог предлагает медвежатам встать вокруг большого стола (сделанного из сдвинутых столов) и посмотреть, как будет она торжественно разрезать пирог на равные части, чтобы всем досталось поровну. Раздавая пирог, он побуждает ребёнка самостоятельно попросить кусочек. Далее приговаривает: «Этому медвежонку кусочек пирога и этому. Всем медвежатам поровну делю пирог медведицы. Всем медвежатам хватило пирога? Ешьте на здоровье!». В конце дети должны поблагодарить медведицу.

II блок – основной.

Занятие 3. Сюжетно - ролевая игра: «Скорая помощь».

Цель – формирование речевой активности в процессе игровой деятельности.

Оборудование – марля, бинты, ленты, бумага, карандаш, игрушечные медикаменты, телефон.

Игровые роли – врач, медсестра, больные.

Ход игры: Дети находятся в разных частях комнаты или площадки. Один из детей якобы плохо себя чувствует и вызывает по телефону «скорую помощь». Через три минуты появляется доктор с игрушечными медикаментами и оказывает больному первую медицинскую помощь, задавая вопросы: что болит, где, как сильно, что этому предшествовало, какие лекарства были использованы. Больной рассказывает о своей болезни, жалуется. При необходимости, «больного» направляют на лечение в «больницу». В больнице в игру вступает медсестра. Ухаживая за больным, она так же ведёт активный диалог с больным.

Занятие 4. Сюжетно - ролевая игра: «Семья».

Цель – развитие речевой активности детей.

Оборудование – кукла, мебель для оборудования комнаты кукле, посуда.

Игровые роли – мама, папа, дедушка, бабушка, дети, гости.

Ход игры: Сначала дефектолог проводит беседу в присутствии других детей с недавно переболевшем ребёнком о том, чем он болел, как мама и папа заботились о нем, как лечили его. Так же можно прочитать книгу А. Барто «Младший брат». Обсудить прочитанный рассказ. Далее начинается сюжетно - ролевая игра. Дети берут на себя роли либо самостоятельно, либо педагог сам распределяет роли в зависимости от речевых возможностей детей. Дети обыгрывают сюжет обычного дня – мама с ребёнком дома, папа уходит на работу. В это время мама занимается делами по дому, ухаживает за ребёнком. По мере развития сюжета можно увеличить количество ролей (гости, дети).

Занятие 5. Сюжетно - ролевая игра: «Детский сад».

Цель – развитие лексики, грамматического строя речи, побуждение к активной речевой деятельности.

Оборудование – различные мягкие игрушки, детская посуда, кровати и коляски для кукол.

Игровые роли – воспитатели, няни, дети, музыкальный руководитель, инструктор по физическому развитию.

Ход игры: Дефектолог совместно с детьми распределяет роли «воспитателей» и «нянь», а кто-то будет «музыкальным работником». Кукол озвучивают сами дети. Завтрак, прогулка, разучивание считалочек – все идёт по порядку. События развиваются как в обычном садике:

1. Утром зарядка или танцы под весёлую музыку.
2. Завтрак.
3. Занятия (весёлый счёт, рисование, разукрашивание и т. п.).
4. Прогулка.
5. Обед.

6. Тихий час (для кукол). Девочки исполняют колыбельные песенки, рассказывают сказки.

7. Подготовка к полднику – куклам необходимо сделать причёски, нарядить.

8. Полдник.

9. Различные игры в комнате или на уличной площадке.

Хорошо, когда в игре принимают участие взрослые (в роли методиста или старшего повара), это необходимо для продуктивной игры и развития более интересного сюжета. Как правило, дети очень хорошо самостоятельно развивают сюжет, помощь взрослого заключается в том, что необходимо координировать ход самой игры, поддерживать инициативу других детей и доброжелательную атмосферу.

Занятие 6. Сюжетно - ролевая игра: «Весёлая поездка».

Цель – формирование речевой активности.

Оборудование – стулья, скамейки, коробки, билеты, сумка, игрушечная посуда.

Игровые роли – машинист, проводники, пассажиры, дорожный патруль, повар в вагоне-ресторане.

Ход игры: Детям надо представить себя работниками железной дороги. Но сначала необходимо провести предварительную беседу о том, что такое железная дорога, кто на ней работает, ездили ли они в поезде, что они знают об этом. В зависимости от того, кто из детей больше ориентируется в данной теме, распределяются роли. Поезд собирается из стульев, скамеечек, больших коробок. «Машинист» ведёт состав и объявляет названия станций. "Проводники" проверяют наличие билетов, рассаживают «пассажиров», разносят чай. «Дорожный патруль» следит за порядком. Дефектолог в ходе игры предлагает каждому ребёнку в пути рассказать какую-либо весёлую историю или исполнить песенку. Во время таких действий дети вступают в речевую коммуникацию, проявляют активность. Играя, дети общаются, учатся правильно вести себя в общественном месте. Ценно в этой игре то, что можно создать сложные ситуации и пробудить у детишек желание больше общаться друг с другом, узнавать что-то новое в ходе беседы. Игру

можно дополнить. Вместо билетов пусть ребята приобретут по купону «на одну приятную услугу». Каждый, кто нуждается в посторонней помощи, должен поднять купон вверх. Тогда остальные дети увидят этот сигнал и спросят, чем они могут помочь. Тот, кто выполнит просьбу, получает купон от того, кто нуждался в помощи. А ребёнок, оставшийся без купона, в дальнейшем сам должен кому-нибудь помочь. Купоны изготавливаются из картона, и на каждом делается надпись: «За исполнение одного хорошего поступка». Это выступает дополнительным стимулом для большинства детей.

Занятие 7. Сюжетно - ролевая игра: «В магазине».

Цель – развитие и формирование активной формы речи у детей.

Оборудование – строительный материал, игрушки, муляжи продуктов, одежда для кукол, вешалки, касса, витрина, предметы - заместители, куклы, книжки - самоделки, кошельки, вывеска со словом «магазин», деньги, чеки, табличка со словом «касса».

Игровые роли – продавец - кассир, покупатели.

Ход игры: Начать занятие можно с рассмотрения иллюстрации на тему: «В магазине». Рассматривая картину, дефектолог задаёт наводящие вопросы, обращая внимание детей на смысл деятельности продавца - кассира и покупателей их взаимосвязь в процессе этой деятельности. Показывая детям картину, он может ставить им не только такие вопросы, как: «Что делает, девочка?» или «Что делает продавец?», но и такие, как: «Что делала, девочка раньше?» (платила деньги в кассу, получала покупку) и т. д. Отвечая на такие вопросы, ребята уже могут использовать не только то, что непосредственно воспринимают, рассматривая рисунок, но и то, что знают из своего личного опыта. Педагог сдвигает столики, которые образуют собой прилавок, на котором должны быть красиво разложены всевозможные предметы, игрушки. Далее начинается игра. Раздав детям кошельки с деньгами, дефектолог сообщает, что открылся новый магазин, где продаются игрушки, и предлагает ему пойти туда. В магазине покупателей встречает очень

вежливый и предупредительный продавец. Продавец вежливо здоровается с покупателем, потом предлагает ему товар, даёт его посмотреть, показывает, как с ним обращаться, говорит, сколько он стоит. Заплатив в кассу названную продавцом сумму и взяв чек, покупатель отдаёт его продавцу и получает у него свою покупку. На следующий день в магазине нужно продавать что-нибудь из нового ассортимента, например, различные самоделки, которые дети изготовили на занятиях. Педагог назначает продавцом кого-нибудь из детей, а сам берет на себя роль одного из покупателей, но и в новой роли он направляет ход игры. Дальнейшее развитие игры может идти по линии изменения профиля магазина или по линии включения этой темы в другие игровые темы. Со временем в магазине покупателей становится все меньше и меньше. Продавцу явно надоедает украшать витрину, вытирать кассу и она объявляет, что магазин закрыт на обед, вывешивает на кассе дощечку и уходит.

III блок – заключительный

Занятие 8. Сюжетно - ролевая игра: «Айболит».

Цель – развитие лексики, грамматического строя речи, побуждение к речевой активности в общении.

Оборудование – халат доктора, марля, бинты, ленты, бумага, карандаш, игрушечные медикаменты, куклы, мягкие игрушки животных.

Игровые роли – доктор Айболит, медсестра, больные.

Ход игры: Дефектолог напоминает детям произведение К. Чуковского «Айболит». Дети обсуждают и вспоминают основной сюжет. Далее непосредственно переходят к активной сюжетно - ролевой игре, где больные сами приходят к доктору, приводя с собой кукол, животных. По мере развития сюжета игры детям приходится проявлять речевую активность. Доктор так же продолжает проводить осмотр и лечить больных. Во время первой игры роль врача дефектолог даёт более активному ребёнку. Он старается показать детям не только игровые приёмы, но и игровые возможности роли и, что тоже чрезвычайно важно, помогает им наладить

контакт в ходе игры. Будучи врачом, ребёнок разговаривает с пациентами, тем самым дети ведут необходимую по ходу игры беседу, которая определяет собой и направляет многие игровые действия. Позднее дефектолог уже может поручить роль врача и сестры другим детям группы. Сам же может играть роль одного из больных, тем самым он старается помочь своей беседой войти в роль ещё неопытному врачу, помогает ему на первых порах то прямыми, то косвенными вопросами, советами.

Занятие 9. Сюжетно - ролевая игра: «Автобус».

Цель – развитие и закрепление навыков речевой активности.

Оборудование – стульчики, строительный набор, руль, куклы, кошельки, сумки, деньги, билеты.

Игровые роли – водитель, кондуктор, пассажиры.

Ход игры: Для игры дефектолог делает автобус, сдвигая стульчики и ставя их так, как расположены сиденья в автобусе. Все сооружение можно огородить кирпичиками из большого строительного набора, оставив спереди и сзади по двери для посадки и высадки пассажиров. В заднем конце автобуса педагог делает место кондуктора, в переднем – место водителя. Перед водителем – руль, который прикрепляется либо к большому деревянному цилиндру из строительного набора, либо к спинке стула. Детям для игры раздаются кошельки, деньги, сумки, куклы. Переходим к самой игре. Попросив водителя занять своё место, кондуктор (один из наиболее активных детей) вежливо предлагает пассажирам войти в автобус и помогает им удобно разместиться. Так, пассажирам с детьми (дети с куклами) он предлагает занять передние места, а тем, кому не хватило сидячих мест, советует держаться, чтобы не упасть во время езды, и т. д. Размещая пассажиров, кондуктор попутно объясняет им свои действия («У вас на руках сын. Держать его тяжело. Вам надо присесть. Уступите, пожалуйста, место, а то мальчика держать тяжело. Дедушке тоже надо уступить место. Он старый, ему трудно стоять. А вы сильный, вы уступите место дедушке и держитесь рукой тут, а то можно упасть, когда автобус быстро едет»), тем самым

побуждая детей к речевой деятельности. Дефектолог направляет игру, став теперь одним из пассажиров. Затем кондуктор раздаёт пассажирам билеты и попутно выясняет, кто из них куда едет и даёт сигнал к отправлению. В пути он объявляет остановки («Библиотека», «Больница», «Школа» и т. д.), помогает выйти из автобуса и войти в него пожилым людям, инвалидам, даёт билеты вновь вошедшим, следит за порядком в автобусе. В следующий раз роль кондуктора дефектолог может поручить уже другому ребёнку. Если кондуктор забывает объявлять остановки или во время отправления автобуса, педагог напоминает об этом, причём, не нарушая хода игры: «Какая остановка? Мне надо в аптеку. Пожалуйста, скажите мне, когда выйти» или «Вы забыли дать мне билет. Дайте, пожалуйста, билет».

Занятие 10. Сюжетно - ролевая игра: «Строители».

Цель – закрепление речевых умений и навыков в процессе игры.

Оборудование – строительный материал, машины, куклы, игрушки - животные.

Игровые роли – строитель, шофер.

Ход игры: Сначала с целью уточнения знаний о строителях дефектолог может организовать рассматривание альбомов, фотографий, иллюстраций из журналов на тему строительства. Затем педагог может предложить детям рассмотреть картину «Дети играют в кубики». Он предлагает вниманию детей картинку, рассказывает, что на ней изображено. Объясняет: «Девочка сделала большие красивые ворота». Спрашивает, нравятся ли детям эти ворота, уточняет, какие они: «Ворота жёлтые, а сверху красные». Дети рассматривают красную башню, которую построил мальчик, мальчика в полосатой рубашке, который привёз на грузовике кубики. В заключение дети слушают следующий рассказ. «Хорошо играть в кубики. Интересно! Мальчик в чёрных штанишках построил высокую башню. Красивая получилась башня! Снизу жёлтая, вершина острая, красная. Девочка помогает ему. Она ворота сделала. Мальчик в полосатой рубашке – шофер.

Бип-бип! – сигналил он детям. – Я вам ещё кубиков привёз». После этого дефектолог предлагает детям распределить роли и поиграть в игру.

Если дети затрудняются, то он спрашивает: «Кто хочет быть строителем и построить для куклы Тани дом? А кто хочет быть шофером, чтобы привезти нужные материалы для постройки дома?».

Затем педагог даёт возможность детям играть самостоятельно. Далее по мере развития игры, можно дать роли строителей нескольким детям.

Таким образом, можно утверждать, что, прежде всего, развитие речи происходит в контексте ведущей деятельности. Применительно к детям дошкольного возраста ведущей деятельностью является сюжетно - ролевая игра. Но не всякая игра положительно влияет на детскую речь. Прежде всего, это должна быть содержательная игра. Поэтому, с целью развития речи дошкольников с нарушением зрения, в центре внимания должна быть организация игровой деятельности.

Выводы по 2 главе

Целью исследования является экспериментальное изучение состояния речи у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения.

В нашем исследовании мы ставим несколько **задач**:

1. Подобрать методики экспериментального исследования состояния речи у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения.

2. Выявить особенности связной речи у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения.

4. Разработать содержание коррекционной работы по преодолению недостатков связной речи у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения с использованием сюжетно - ролевой игры.

Диагностика состояния речи детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения показала ряд проблем, которые требуют коррекции: неравномерный темп речи, её недостаточная выразительность; уровень развития связной речи ниже возрастной нормы. У нас есть все основания утверждать, что, несовершенство чувственной сферы ребёнка и в связи с этим неадекватное формирование высших психических функций негативно отражается на состоянии связной речи детей. В связи с вышеизложенным, можно предположить, что правильная организация коррекционной работы по развитию речи у детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения при использовании сюжетно - ролевых игр позволит улучшить состояние речи воспитанников. В своей работе мы предприняли попытку восполнить указанный недостаток, разработав содержание коррекционной работы по развитию речи у дошкольников с нарушением зрения.

Цель коррекционной работы: развитие связной речи детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения посредством сюжетно - ролевых игр.

Содержание коррекционной работы включает в себя три блока, которые и определяют направления и характер работы. Содержание блоков:

I блок – подготовительный, который включает следующую серию игр: сюжетно - ролевая игра «Угощение» и сюжетно - ролевая игра «Медвежата».

II блок – основной, включающий следующую серию игр: сюжетно - ролевая игра «Скорая помощь», сюжетно - ролевая игра «Семья», сюжетно - ролевая игра «Детский сад», сюжетно - ролевая игра «Весёлая поездка» и сюжетно - ролевая игра «В магазине».

III блок – заключительный, который включает следующую серию игр: сюжетно - ролевая игра «Айболит», сюжетно - ролевая игра «Автобус» и сюжетно - ролевая игра «Строители».

Проведённые занятия формирующего этапа эксперимента включали сюжетно - ролевые игры, направленные на улучшение словарного запаса, развитие умения строить логически выверенную фразу, выражение, рассказ, развитие монологической речи и умения строить диалог (диалоги со взрослым и сверстниками, диалоги от лица персонажей и пр.). Это позволяет сделать предположение, что использование данных сюжетно - ролевых игр позволит преодолеть выявленные недостатки связной речи участников эксперимента. Кроме того, предложенные нами занятия и игры могут быть использованы и другими участниками образовательного процесса.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

При решении первой задачи исследования, под понятием «речь» мы понимаем сложную систему знаков, позволяющую обозначить различные явления внешнего и внутреннего мира и следовательно, выразить и осознать их. Осваивая речь, ребёнок овладевает знаковой системой, которая становится мощным средством развития мышления, сознания, управления собственным поведением. Одним из важных компонентов речи является связная речь. Большинство учёных под связной речью понимают развёрнутое изложение определённого содержания, которое осуществляется логично, последовательно, точно, правильно и образно; смысловое развёрнутое высказывание (ряд логически сочетающихся предложений), обеспечивающее общение и понимание людей. Основная функция связной речи – коммуникативная, она осуществляется в двух основных формах: диалоге и монологе. Основными видами, в которых осуществляется монологическая речь, являются описание, повествование и рассуждение. Связная речь имеет огромное значение в развитии детей дошкольного возраста, так как она предполагает овладение богатейшим словарным запасом языка, овладение грамматическим строем, а также практическое их применение, практическое умение пользоваться усвоенным языковым материалом, а именно умение полно, связно, последовательно и понятно окружающим передать содержание готового текста или самостоятельно составить связный рассказ.

Мы выявили, что связная речь постепенно формируется в процессе психического онтогенеза ребёнка. Развитие речи в лингвистическом аспекте можно изобразить линейно следующим образом: крики – гуление – лепет – слова – словосочетания – предложения – связный рассказ. Решающую роль в развитии связной речи играют факторы коммуникативного характера. Ребёнок начинает говорить только в ситуации общения. Именно в общении с взрослым перед ребёнком встаёт коммуникативная задача – понять

обращённую к нему речь взрослого и произнести вербальный ответ. Это возможно только при развитии связной речи.

При решении второй задачи исследования, мы, изучив труды ведущих тифлологов, пришли к выводу, что из-за нарушения деятельности зрительного анализатора речь детей с патологией зрения характеризуется определёнными особенностями: отсутствием необходимого запаса слов; вербализмом, то есть нарушением смысловой стороны слова, которое не соотносится со зрительным образом предмета; эхоталией - автоматическим (не контролируемым) повторением ребёнком чужих слов, полных фраз или их частей и даже целых предложений; ранним недоразвитием речи. Дошкольники с нарушением зрения характеризуются малым запасом предметных и пространственных представлений, неумением обозначать в речи воспринимаемые пространственные признаки и направления пространства. Умение выделять признаки предметов, находить обобщающие слова значительно отстаёт от нормы. В результате недостаточности предметных образов действительности отмечается сложность удержания в речевой памяти развёрнутых высказываний и правильного грамматического конструирования предложения. Наблюдается качественное снижение речевого развития при выполнении заданий на описание объектов реального мира. На наш взгляд, правильно организованная сюжетно - ролевая игра является успешным средством коррекционной работы по развитию речи старших дошкольников с нарушениями зрения.

Для решения третьей задачи исследования мы подобрали диагностику, направленную на исследование состояния связной речи. Было выявлено, что по данным показателям состояние речи участников эксперимента ниже возрастной нормы. Для преодоления выявленных недостатков речи мы разработали содержание коррекционной работы, которая включает в себя три блока . Содержание блоков:

I блок – подготовительный, который включает следующую серию игр: сюжетно - ролевая игра «Угощение» и сюжетно - ролевая игра «Медвежата».

II блок – основной, включающий следующую серию игр: «сюжетно - ролевая игра «Скорая помощь», сюжетно - ролевая игра «Семья», сюжетно - ролевая игра «Детский сад», сюжетно - ролевая игра «Весёлая поездка» и сюжетно - ролевая игра «В магазине».

III блок – заключительный, который включает следующую серию игр: сюжетно - ролевая игра «Айболит», сюжетно - ролевая игра «Автобус» и сюжетно - ролевая игра «Строители».

Проведённые занятия формирующего этапа эксперимента включали сюжетно - ролевые игры, направленные на улучшение словарного запаса, развитие умения строить логически выверенную фразу, выражение, рассказ, развитие монологической речи и умения строить диалог (диалоги со взрослым и сверстниками, диалоги от лица персонажей и пр.). Это позволяет сделать предположение, что использование данных сюжетно - ролевых игр позволит преодолеть выявленные недостатки речи участников эксперимента. Кроме того, предложенные нами занятия и игры могут быть использованы и другими участниками образовательного процесса.

Итак, цель исследования достигнута, задачи - решены.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алабушева, С.В. Риторика для старших дошкольников и младших школьников [Текст] / С.В.Алабушева. - Ижевск: Изд. Дом "Удмурт, ун-т", 2003.- 445 с.
2. Алексеева, М.М.. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников: Учеб. пособие для студ. высш. и сред, пед. учеб. Заведений [Текст] / М.М.Алексеева, В.И.Яшина. - М., 2009. - 246 с.
3. Богдан, Н.Н., Специальная психология: учебное пособие [Текст] / Под общ. ред. Н.Н. Богдан.- Владивосток: Изд-во ВГУЭС, 2003. - 220 с.
4. Богданова, Т.Г. Сурдопсихология: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. Заведений [Текст] / Т.Г. Богданова. - М.: Академия, 2002. - с.203.
5. Бориснев, С. В. Социология коммуникации: учеб. пособ. для вузов [Текст] / С. В. Бориснев. - М. : Юнити-Дана, 2003. - 270 с.
6. Возрастная и педагогическая психология: учеб. для студ-в пед. института [Текст] / под ред. Петровского А. В. - М. : Просвещение, 1979. - 288с.
7. Волкова, Л. С. Коррекция нарушений устной речи у детей с глубокими нарушениями зрения: автореф. диссертации на соискание уч. степ. доктора педагогических наук: 13.00.03. [Текст] / Л. С. Волкова. - М., 1983. - 34 с.
8. Гавра, Д. П. Основы теории коммуникации: учеб. пособие. Стандарт третьего поколения [Текст] / Д. П. Гавра. - СПб.: Питер, 2011. - 288 с.
9. Гаврилова, Н.В. Проблемы адаптации лиц с ОВЗ [Текст] / Н.В. Гаврилова //Профессиональное образование. Столица №1 , 2013, с. 4243.
10. Гайдукевич, С. Е. Формирование коммуникативной культуры у детей с нарушением зрения: учебно-метод. комплекс по уч. дисциплине, для спец-ти «Тифлопедагогика. Дошкольное образование» [Текст] / С. Е. Гайдукевич, В. В. Гордейко. - Белорусь : БГПУ им. М. Танка, 2015. - 111 с.

11. Головина, Т. П. Особенности восприятия действий и эмоций человека дошкольниками с нарушениями зрения [Текст] / Т. П. Головина // Реабилитационная работа со слепыми и слабовидящими / под ред. А.Г. Литвака. - Л., 1988.

12. Горелов, И. Н. Невербальные компоненты коммуникаций [Текст] / Горелов И. Н. - М. : Наука, 1980. - 123 с.

13. Григорьева, Л. П. Особенности неречевого общения дошкольников с нарушениями зрения: автореф. дис. канд. психол. наук [Текст] / Григорьева Л. П. - М., 2000. - 32 с.

14. Денискина, В.З. Особенности зрительного восприятия у слепых, имеющих остаточное зрение [Текст] / В.З. Денискина // Дефектология. - 2011. - № 5. - с. 56-64.

15. Дети с глубокими нарушениями зрения [Текст] / Под ред. М.И. Земцовой, А. И. Каплан, М.С. Певзнер. - М., 2007. Гл. V, с. 193-221; гл. VI, с. 244-275.

16. Елифанцева, Т.Б. Настольная книга педагога-дефектолога [Текст] / Под ред. Елифанцева Т.О.; - Ростов н/Д: Феникс, 2007. - 486с. - (Сердце отдаю детям).

17. Ермаков, В. П. Основы тифлопедагогики: Развитие, обучение и воспитание детей с нарушениями зрения: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений [Текст] / В. П. Ермаков, Г. А. Якунин.- М.: Владос, 2000. - 240 с.

18. Ермаков, В.П. Основы тифлопедагогики [Текст] / В.П. Ермаков. - М: Владос, 2000.

19. Земцова. М. И. Обучение и воспитание дошкольников с нарушениями зрения [Текст] / М. И. Земцова. - М. : Просвещение, 1978. - 160 с.

20. Зорина, С. С. Формирование коммуникативных умений у детей с нарушениями зрения [Текст] / С. С. Зорина // Специальное образование. - 2010. -№ 4. -С. 20-26

21. Кожанова, Н. С. Исследование сформированности коммуникативных умений дошкольников с нарушениями зрения [Текст] / Н. С. Кожанова // Специальное образование. - М. : Просвещение, 2009. - № 2. - С. 18 - 29.

22. Коломинский, Я.Л. Учителю о психологии детей шестилетнего возраста: книга для учителя [Текст] / Я.Л. Коломинский, Е.А. Панько. - Москва: Просвещение, 1988. - 190 с.

23. Комова, Н.С. Элементы комплексной коррекционно - компенсаторной технологии успешности обучения и адаптации детей с нарушением зрения [Текст] / Н.С. Комова. Сб. материалов V Международной научно-практической конференции «Инклюзивное образование: опыт и перспективы». 14-15 октября 2011г. Г.Баку - Республика Азербайджан.

24. Лисин. М. И. Проблемы онтогенеза общения [Текст] / М. И. Лисина. - М. : Педагогика, 1986. - 107 с.

25. Литвак, А. Г. Психология слепых и слабовидящих: учебник пособие для студентов высших учебных заведений [Текст] / А. Г. Литвак. - СПб. : Наука, 2006. - 241 с.

26. Литвак, А.Г. Очерки психологии слепых и слабовидящих [Текст]/ А.Г. Литвак.- СПб, 2002. - 280 с.

27. Муратов, Р.С. Технические средства обучения слепых и слабовидящих школьников [Текст] / Р.С. Муратов.- М., 2008. - 252 с.

28. Назарова, Н.М. Специальная педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений [Текст] / Н.И. Назарова, Л.И. Аксенова, Б.А. Архипов, Л.И. Белякова и др.; Под ред. Н.М. Назаровой. - 4-е изд., стер. - М.: Издательский центр «Академия» - 400 с., 2005.

29. Никулина, Г. В. Формирование коммуникативной культуры лиц с нарушениями зрения: Теоретико-экспериментальное исследование [Текст] / Г. В. Никулина. - СПб. : 2006.

30. Особенности психического развития детей 6 - 7 летнего возраста [Текст] / Под ред. Д.Б. Эльконина, А.Л. Венгера. - М., 2008. - 368 с.

31. Особенности психологической помощи детям с нарушениями зрения в дошкольном учреждении [Текст] / Под ред. Л.И. Солнцевой. - М., 2001. - 320 с.

32. Плаксина, Л. И. Психолого-педагогическая характеристика детей с нарушением зрения: учебное пособие [Текст] / Л. И. Плаксина. - М. : РАОИКП, 1999. - 54 с.

33. Плаксина, Л.И. Психолого-педагогическая характеристика детей с нарушением зрения: Учебное пособие [Текст] / Л.И. Плаксина. - М.: РАОИКП, 1999. - с. 5

34. Подколзина, Е.Н. Некоторые особенности коррекционного обучения дошкольников с нарушением зрения [Текст] / Е.Н. Подколзина // Дефектология. - 2001. - №2. - с.88.

35. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии [Текст] / С.Л. Рубинштейн. - М., 1989. -С. 468.

36. Смирнова, Е. О. Межличностные отношения дошкольников: диагностика, проблемы, коррекция [Текст] / Е. О. Смирнова, В. М. Холмогорова. - М. : Владос, 2003. - 158 с.

37. Солнцева, Л.И. Некоторые особенности психического развития детей с нарушениями зрения в современных условиях [Текст] / Л.И. Солнцева // Дефектология. - 2000. - № 4. - С.3-8.

38. Солнцева, Л.И. Развитие компенсаторных процессов у слепых детей дошкольного возраста [Текст] / Л.И.Солнцева. - М., 2005. - 352 с.

39. Специальная педагогика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. Заведений [Текст] / Под редакцией Н. М. Назаровой. - 7-е изд., стер. - М.: Издательский центр «Академия», 2007. - 400 с.

40. Специальная психология [Текст] / Под ред. Лубовского. - М., 2003 - с. 338-344.

41. Сурдопедагогика: учебник для студентов высших пед. учеб. заведений под ред. Е.Г. Речицкой - Москва, «ВЛАДОС», 2004 год.- 655с.

42. Усик, В.А. Специальные средства коррекции для лиц с пониженным зрением [Текст] / В.А. Усик. - М., 2001. - 256 с.

43. Феоктистова, В.А. Формирование навыков общения у слабовидящих детей [Текст] / В.А. Феоктистова. СПб., 2005. - 428 с.

44. Фомичева, Л.В. Клинико-педагогические основы обучения и воспитания детей с нарушением зрения: офтальмологические и гигиенические аспекты охраны и развития зрения: учебно-методическое пособие [Текст] / Л.В. Фомичева. - СПб.: КАРО, 2007. - 256 с.

45. Формирование коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста с нарушенным зрением [Текст] / Бутузова К.Е., Андреева Л.В. // Культурологический подход в специальном образовании: психолого-педагогический аспект / XIII Всероссийская научнопрактическая конференция студентов, аспирантов и магистрантов с международным участием. Министерство образования и науки РФ; Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева. 2016. С. 181-183.