

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
**«БЕЛГОРОДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»**
(Н И У « Б е л Г У »)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ

ФАКУЛЬТЕТ ДОШКОЛЬНОГО, НАЧАЛЬНОГО И СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Кафедра дошкольного и специального (дефектологического) образования

**ФОРМИРОВАНИЕ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У СТАРШИХ
ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ В
ПРОЦЕССЕ СЮЖЕТНО - РОЛЕВОЙ ИГРЫ**

Выпускная квалификационная работа
обучающегося по направлению подготовки 44.03.03 Специальное
(дефектологическое) образование, профиль Логопедия
очной формы обучения, группы 02021406
Чариковой Александры Денисовны

Научный руководитель
доцент
Карачевцева И.Н.

БЕЛГОРОД 2018

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА I ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ПОСТРОЕНИЯ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ	
1.1. Диалог как форма общения	6
1.2. Психолого-педагогическая характеристика детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.....	11
1.3. Особенности развития диалогической речи у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.....	20
1.4. Игра как ведущая деятельность в становлении диалога.....	26
ГЛАВА II ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ РАЗВИТИЯ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ	
2.1. Организация и методы исследования особенностей диалогического высказывания дошкольников с общим недоразвитием речи.....	34
2.2. Анализ результатов исследования.....	38
2.3. Логопедическая работа по развитию диалоговой речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.....	44
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	53
СПИСОК ИСПОЛЬЗУЕМОЙ ЛИТЕРАТУРЫ.....	55
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	59

ВВЕДЕНИЕ

Проблема развития диалогической речи детей остается одной из актуальных в теории и практике логопедии, поскольку речь, являясь средством общения и орудием мышления, возникает и развивается в процессе общения.

Речь выполняет многообразные функции в жизни ребенка. Основной и первоначальной является коммуникативная функция - назначение речи быть средством общения. Все эти аспекты коммуникативной функции речи представлены в поведении дошкольника и активно им осваиваются. Именно формирование функций речи побуждает ребенка к овладению языком, его фонетикой, лексикой, грамматическим строем, к освоению диалогической речи. Диалогическая речь выступает как основная форма речевого общения.

Диалогическая речь изучается многими науками: лингвистикой, психологией, педагогикой, психолингвистикой и др. Соответственно, много ученых занималось изучением данной проблемы: Л. П. Якубинский, М. М. Бахтин, М. М. Лисина, О. А. Капитовская, М. Г. Плохотнюк и многие другие.

Навыки и умения диалогической речи являются основой овладения монологом. Этому помогает и связанность диалога: последовательность реплик, логико-смысловая связь отдельных высказываний между собой. В раннем возрасте формирование диалогической речи предшествует становлению монологической, а в дальнейшем работа по развитию этих двух форм протекает параллельно.

Рассматривая проблему изучения диалогической речи у детей с общим недоразвитием речи можно отметить, что на сегодняшний день она мало изучена и недостаточно разработаны приемы формирования диалогической речи. Недостаточная разработанность данного аспекта обусловила выбор темы нашего исследования: «Формирование диалогической речи у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи».

Изучение особенностей диалогической речи и разработка способов ее формирования определили актуальность данной темы.

Проблема: формирование диалогической речи у детей с общим недоразвитием речи.

Объект: диалогическая речь детей дошкольного возраста.

Предмет: условия развития диалогической речи у дошкольников с общим недоразвитием речи.

Цель исследования: совершенствование коррекционной работы по формированию диалогической речи у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Теоретико – методологическая база: Л.П.Якубинский, М.М.Бахтин, М.М.Лисина, О.А.Капитовская, М.Г.Плохотнюк, Л.С. Волкова, Л.Н. Ефименкова, Н.С. Жукова, Р.Е. Левина, Т.Б. Филичева.

Гипотеза: успешное развитие диалогической речи у дошкольников с общим недоразвитием речи возможно, при соблюдении следующих условий:

1. Использование специальных упражнений по коррекции развития диалогической речи у дошкольников с общим недоразвитием речи.
2. Поэтапное использование условно-речевых и речевых упражнений.
3. Организация ролевых игр для развития диалогической речи.
4. Взаимодействие логопеда и воспитателя в работе по развитию диалогической речи дошкольников.

Задачи исследования:

1. Исследовать степень разработанности в современной литературе проблемы изучения диалогической речи у детей шестого года жизни с общим недоразвитием речи.
2. Рассмотреть особенности использования условно-речевых и речевых упражнений для формирования диалогической речи у дошкольников.

3. Изучить особенности коррекционной работы по развитию диалогической речи у дошкольников с общим недоразвитием речи;

4. Разработать методические рекомендации по организации коррекционной работы, направленной на развитие диалогической речи у дошкольников с общим недоразвитием речи.

Методы исследования:

1. Теоретический (анализ литературы по проблеме исследования).

2. Социолого-педагогический (изучение медико-педагогической документации, беседы с воспитателями и учителями).

3. Экспериментальный (проведение констатирующего эксперимента).

4. Количественный и качественный анализ полученных данных и их интерпретация.

База исследования: частный центр дошкольного развития «Солнечный мир» г. Белгорода. В эксперименте принимали участие дети старшей группы.

Теоретическая значимость исследования заключается в обобщении и уточнении теоретического и практического материала в рамках проблемы исследования, а так же в обосновании применения игр-драматизаций в развитии диалогической речи детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Практическая значимость: результаты данной работы можно использовать в работе логопедов, воспитателей детских садов, учителей начальных классов и родителей.

Структура исследования. Выпускная квалифицированная работа состоит из введения, двух глав, заключения и списка литературы, состоящего из источников, приложения.

ГЛАВА I ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ПОСТРОЕНИЯ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

1.1. Диалог как форма общения

Речь - сложившаяся исторически в процессе материальной преобразующей деятельности людей форма общения, опосредствованная языком.

В психологии различают два основных вида речи: внешнюю и внутреннюю.

Внешняя речь включает устную (диалогическую и монологическую) и письменную.

Диалог - это непосредственное общение двух или нескольких человек. Диалогическая речь - это речь поддерживаемая; собеседник ставит в ходе ее уточняющие вопросы, подавая реплики, может помочь закончить мысль (или переориентировать ее). Разновидностью диалогического общения является беседа, при которой диалог имеет тематическую направленность [2].

Монологическая речь - длительное, последовательное, связанное изложение системы мыслей, знаний одним лицом. Этот вид речи также развивается в процессе общения, но характер общения здесь иной: монолог не прерываем, поэтому активное, жестовое воздействие оказывает выступающий. В монологической речи, по сравнению с диалогической, наиболее существенно изменяется смысловая сторона. Монологическая речь - связанная, контекстная. Ее содержание должно прежде всего удовлетворять требованиям последовательности и доказательности в изложении. Другое условие, неразрывно связанное с первым, - грамматически правильное построение предложений [13].

Диалогическая речь - жанр, состоящий из регулярного обмена высказываниями-репликами, на языковой состав которых влияет

непосредственное восприятие речевой деятельности говорящего собеседником [22].

Диалог предполагает свободное владение речью, чуткость к невербальным сигналам, способность отличать искренние ответы от уклончивых. В основе диалога - умение задавать вопрос себе и другим. Вместо того, чтобы произносить безапелляционные - монологи, гораздо эффективнее преобразовать свои идеи в форму вопросов, апробировать их в беседе, посмотреть, поддерживаются они или нет. Уже сам факт вопроса демонстрирует желание участвовать в общении, обеспечивает его дальнейшее течение и углубление [3].

В устной диалогической речи «исходным начальным этапом или стимулом к речи является вопрос одного собеседника; из него (а не из внутреннего замысла) исходит ответ второго собеседника».

Это обеспечивает возможность «наложения реплик», когда один собеседник еще не кончил говорить, а другой уже начал, перебивая первого. К этому типу речи близок в некоторых своих особенностях так называемый синхронный перевод.

Сам принцип организации диалогической речи несколько иной, чем принцип организации развернутых монологических форм речи. В ней с самого начала участвует фактор, вызывающий нарушение нормального грамматического порождения - фактор контекста (ситуации). Анализируя отличия в грамматической структуре диалогической речи, можно видеть, что этот фактор в известном смысле первичен по отношению к механизму грамматического порождения, по-видимому, именно на этапе «замысла» и происходит учет этого фактора, что соответствует некоторым данным, полученным современными американскими психолингвистами.

Для бытового диалога характерны:

1. Большое разнообразие обсуждаемых тем (личные, социальные, политические и т.д.) и языковых средств.
2. Частые отклонения от темы, перескакивание с одной темы на

другую.

3. Отсутствие, как правило, целевых установок и необходимости принятия решения.

4. Самопрезентация личности.

5. Разговорный стиль речи.

В диалоге представлены все разновидности повествовательных, побудительных, вопросительных предложений; преобладают предложения с минимальной синтаксической сложностью, широко используются частицы. В условиях диалога активизируется взаимодействие синтаксических, лексических, интонационных средств предложения и его смысловых связей с предшествующим или последующим текстом. Роль интонации особенно возрастает в предложениях с одинаковым синтаксическим строением и лексическим составом. Например: «Там холодно.» - «Там холодно?»

В предложениях с одинаковым строением, лексическим составом и интонацией активизируется роль их смыслового взаимодействия, а языковые средства усиливаются жестами и мимикой [4].

Особенностью структуры устной диалогической речи является то, что она допускает значительную грамматическую неполноту. Отдельные части грамматически развернутого высказывания могут опускаться и подменяться либо подразумеваемой ситуацией, либо включенными в речь жестами, мимикой, интонациями. Это явление хорошо известно в языкознании под названием эллипсов или элизий, иначе говоря, опускания отдельных элементов грамматически развернутой речи.

Однако, несмотря на грамматическую неполноту, устная диалогическая речь сохраняет функцию передачи информации в процессе диалога.

Таким образом, анализируя грамматический состав устной диалогической речи и ту допустимую неполноту использования грамматических средств, которые для нее характерны, можно подойти к изучению существенных компонентов этой формы речи.

Существует целая гамма вариантов диалогической речи, начиная с

наиболее сокращенной и свернутой формы речевого высказывания, в которой максимальное значение имеют ситуационные и жестово-интонационные компоненты, и кончая наиболее полными и развернутыми формами устной диалогической речи, где центр тяжести постепенно переносится от симпраксических на синсемантические или грамматически развернутые речевые структуры.

Грамматическая неполнота речевого высказывания полностью компенсируется различными внеязыковыми компонентами.

В психологическом плане диалогическая речь всегда обладает следующими характеристиками:

1. Диалогическая речь всегда мотивирована. Это означает, что мы всегда говорим по какой-то причине, с какой-то целью, которая определяется либо внешними, либо внутренними стимулами. Эту характеристику непременно нужно учитывать на начальном этапе. Нужно вызывать у ученика желание, потребность говорить, а для этого необходимо создавать условия, при которых появилось бы желание что-то сказать, выразить свои мысли, чувства, а не только воспроизводить чужие. К сожалению, часто наблюдается в начальной школе и старшем дошкольном возрасте, когда ребенку не представляется такая возможность, а подменяется воспроизведением заученного наизусть. К таким условиям, прежде всего можно отнести использование таких стимулов, которые бы вызывали у ребенка потребность «выразить себя». Это возможно при создании благоприятного психологического климата располагающего к высказываниям, доброжелательного отношения с воспитателем и в коллективе группы, заинтересованность в выполнении предложенных заданий, стремление выполнить эти задания хорошо.

2. Речь всегда обращена к слушателю, адресована аудитории. Это означает, что мы всегда говорим с кем-то, для кого-то, чтобы высказать свое мнение, поделиться мыслями, убедить, доказать, спросить, попросить, и т.д. Иными словами, речь должна носить обращенный характер. Эта

характеристика тесно связана с предыдущей. Говорящий привлекает слушателей тогда, когда он выражает что-то свое, индивидуальное. Так, если ребенок рассказывает о своем любимом животном, да еще показывает фотографию или игрушку (Например, собаки), он «создает» себе слушателя, и его речи приобретает обращенный характер. В задачу воспитателя входит давать такие задания, такие установки, исходя из конкретных условий группы, которые бы реализовали эти характеристики речи.

3. Речь всегда эмоционально окрашена, поскольку говорящий выражает свои мысли, чувства, отношение к тому, что он говорит. При обучении речи, начиная с первых высказываний, нужно, по возможности учитывать эту характеристику. Она также связана с предыдущими двумя. Если ребенок говорит о своем, пусть теми же ограниченными языковыми средствами, то его речь будет эмоционально окрашена, она будет выражать его отношение к тому, что он говорит.

4. Речь всегда ситуативно обусловлена, так как она протекает в определенной ситуации.

Таким образом диалогическая речь является простым видом речи, и ребенок раньше всего овладевает ею, поскольку она ситуативна, относительно коротка. Но все же для наиболее эффективного использования некоторых разновидностей диалогической речи требуется специальное обучение.

Диалогическая речь - требует от говорящего правильно себя презентовать, уметь задавать корректные вопросы, правильно реагировать на интонацию. Диалогическая речь не появляется, а приобретает в социуме, в общении с другими людьми. Поэтому, чтобы овладеть таким видом речи, нужно учиться. Обучение диалоговой речи возможно со старшего дошкольного возраста [2, 3].

1.2. Психолого-педагогическая характеристика детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи

Проблемой общего недоразвития речи занимались многие исследователи, среди них Л.С. Волкова, Л.Н. Ефименкова, Н.С. Жукова, Р.Е. Левина, Т.Б. Филичева, и др.

Л.С. Волкова, Н.С. Жукова, в своих исследованиях показали, что под общим недоразвитием речи (ОНР) понимают нарушенное формирование всех компонентов речевой системы в их единстве (звуковой структуры, фонематических процессов, лексики, грамматического строя, смысловой стороны речи) у детей с нормальным слухом и первично сохранным интеллектом. При ОНР наблюдаются позднее появление речи, скудный запас слов, аграмматизмы, дефекты произношения и фонемообразования [2].

Р.Е. Левина отмечает, речевое недоразвитие у детей может быть выражено в разной степени: от полного отсутствия речи или лепетного ее состояния до развернутой речи, но с элементами фонетического и лексико-грамматического недоразвития. Условно могут быть выделены три уровня ОНР, причем первые два характеризуют более глубокие степени нарушения, а на третьем, более высоком уровне у детей остаются лишь отдельные пробелы в развитии звуковой стороны речи, словарного запаса и грамматического строя. Несмотря на различную природу дефектов, у этих детей имеются типичные проявления, указывающие на системное нарушение речевой деятельности [41].

Речь этих детей малопонятна. Наблюдается недостаточная речевая активность, которая с возрастом без специального обучения, резко падает. Однако дети достаточно критичны к своему дефекту.

Неполноценная речевая деятельность накладывает отпечаток на формирование у детей сенсорной, интеллектуальной и аффективно-волевой сферы. Отмечается неустойчивость внимания, ограниченные возможности его распределения. При относительно сохранный смысловой, логической

памяти у детей снижена вербальная память, страдает продуктивность запоминания. Они забывают сложные инструкции, элементы и последовательность заданий.

У наиболее слабых детей низкая активность припоминания может сочетаться с ограниченными возможностями развития познавательной деятельности. Связь между речевыми нарушениями и другими сторонами психического развития обуславливает специфические особенности мышления. Обладая в целом полноценными предпосылками для овладения мыслительными операциями, доступными их возрасту, дети отстают в развитии словесно-логического мышления, без специального обучения с трудом овладевают анализом и синтезом, сравнением и обобщением.

Р.Е. Левиной и сотрудниками разработана периодизация проявлений общего недоразвития речи: от полного отсутствия речевых средств общения до развернутых форм связной речи с элементами фонетико-фонематического и лексико-грамматического недоразвития.

Выдвинутый Р.Е. Левиной подход позволил отойти от описания отдельных проявлений речевой недостаточности и представить картину аномального развития ребенка по ряду параметров, отражающих состояние звуковых средств и коммуникативных процессов.

Каждый уровень характеризуется определенным соотношением первичного дефекта и вторичных проявлений, задерживающих формирование зависящих от него речевых компонентов. Переход с одного уровня на другой определяется появлением новых языковых возможностей, повышением речевой активности, изменением мотивированной основы речи и ее предметно-смыслового содержания.

Индивидуальный темп продвижения ребенка определяется тяжестью первичного дефекта и его формой. Наиболее типичные и стойкие проявления ОНР наблюдаются при алалии, дизартрии и реже – при ринолалии и заикании.

Для 1-й уровня речевого развития характерно полное или почти полное отсутствием речи в возрасте, когда у нормально развивающихся детей речь в основном сформирована. Дети 5–6 лет, а иногда и старше, имеют скудный активный словарь, пользуются лепетными словами, звукоподражаниями и звуковыми комплексами. Эти звуковые комплексы, образованные самими детьми и непонятные для окружающих, подкрепляются мимикой и жестами. Вместо «машина поехала» ребенок говорит «биби», вместо «пол» и «потолок» – «ли», сопровождая речь указательным жестом, вместо «дедушка» – «де» и т.д. По своему звучанию лепетная речь состоит как из сходных со словами элементов («уту» – петух, «ель» – киска), так и из совершенно непохожих на правильное слово звуковых сочетаний («е» – воробей). Одновременно с лепетными словами и жестами дети могут пользоваться и отдельными общеупотребительными словами, но, как правило, эти слова недостаточно сформированы по структуре и звуковому составу, а также употребляются в неточных значениях. Дифференцированное обозначение предметов и действий почти отсутствует. Часто встречается многозначность, когда одним и тем же лепетным словом или звуко сочетанием ребенок обозначает разные понятия («биби» – самолет, самосвал, пароход; «бобо» – болит, смазывать, делать укол) [34].

В школьном возрасте дети, не говорящие совсем или находящиеся на уровне лепетной речи, встречаются сравнительно редко. Чаще всего к 7–8 годам они достигают 2-го уровня речевого развития.

Для 2-й уровня речевого развития характерно то, что речевые возможности детей возрастают. Кроме жестов и лепетных слов появляются, хотя и очень искаженные, но достаточно постоянные общеупотребительные слова.

Высказывания детей бедны, ребенок обычно ограничивается перечислением непосредственно воспринимаемых предметов и действий. Тем не менее, активный словарь расширяется, становится довольно разнообразным, в нем различаются слова, обозначающие предметы,

действия, а нередко и качества. Дети начинают пользоваться личными местоимениями, иногда предлогами и союзами в элементарных значениях. Появляется возможность более или менее развернуто рассказать о хорошо знакомых событиях, о семье, о себе. Но недоразвитие речи продолжает отчетливо проявляться в незнании многих слов, неправильном произношении звуков, нарушении структуры слова, аграмматизмах, хотя смысл рассказанного удается понять вне наглядной ситуации [17].

Словоизменение носит случайный характер, при его использовании допускается много разнообразных ошибок («Игаюмятику» – играю мячиком). Слова нередко употребляются в узком значении, уровень словесного обобщения очень низкий. Одним и тем же словом могут быть названы многие предметы, имеющие сходство по форме, назначению или другим внешним признакам (муравей, муха, паук, жук – в одной ситуации обозначаются одним из этих слов, а в другой – другим; чашка, стакан – одним из этих слов). Ограниченность словарного запаса сопровождается незнанием многих слов, обозначающих части предмета (ветки, ствол, корни дерева), посуду (блюдо, поднос, кружка), транспортные средства (самолет, вертолет, катер). Отмечается отставание в использовании слов-признаков предметов, обозначающих форму, цвет, материал [23].

Дети начинают пользоваться фразой. В них существительные употребляются главным образом в именительном падеже, а глаголы в инфинитиве или в форме единственного и множественного числа настоящего времени; при этом глаголы не согласуются с существительными ни в числе, ни в роде («Я умываца»). Изменение существительных по падежам встречается, но носит случайный характер, и фраза, как правило, бывает аграмматичной («играет с мячику», «пошли по горке»). Также аграмматичным бывает изменение существительных по числам: «две уши», «два печка» [22].

Форма прошедшего времени глагола нередко заменяется формой настоящего времени и наоборот («Витя елку иду» – вместо «пойдет», «Витя

дом рисовал» – вместо «рисует»). Аграмматизмы наблюдаются и в употреблении числа и рода глаголов («кончилась уроки», «девочка сидат»), смешении глаголов прошедшего времени мужского и женского рода («мама купил», «девочка пошел») [32].

Прилагательные употребляются редко и не согласуются с другими словами в предложении («асиньета» – красная лента, «асиньадас» – красный карандаш, «тиняпато» – синее пальто, «тиня кубика» – синий кубик). Предлоги используются редко и неправильно, чаще опускаются: «Я была елька» (я был на елке), «Собака живет на будке» (собака живет в будке). Союдами и частицами дети пользуются мало. У детей на данной стадии речевого развития может наблюдаться стремление к поиску необходимой грамматической формы и нужной структуры слова, но эти попытки часто бывают безуспешными: «На... на... стала лето... лета... лето», «У дома делеве... дереве» [26].

Понимание речи улучшается, расширяется пассивный словарь. Постепенно появляется различие некоторых грамматических форм, но оно носит неустойчивый характер. Становится возможным различие на слух единственного и множественного числа существительных и глаголов, форм мужского и женского рода глаголов прошедшего времени. Понимание форм числа и рода прилагательных отсутствует, значения предлогов различаются только в хорошо знакомой ситуации. Произношение звуков и слов остается значительно нарушенным. Но можно выделить правильно и неправильно произносимые звуки, причем число последних часто достигает 16–20 [16].

Третий уровень речевого развития характеризуется наличием фразовой речи с элементами лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития. Активный словарь детей еще очень ограничен, в нем преобладают существительные и глаголы. Улучшаются произносительные возможности, воспроизведение слов разной слоговой структуры, но у большинства детей продолжают встречаться недостатки произношения отдельных звуков и нарушения структуры слова [32].

Обиходная речь становится более или менее развернутой, но в ней часто наблюдается неточное знание и употребление многих слов. Свободное общение сильно затруднено, и в контакт с окружающими дети обычно вступают в присутствии родителей или воспитателей, дающих пояснения к высказываниям ребенка. Между тем дети во многих случаях уже не затрудняются в назывании предметов, действий, признаков, качеств и состояний, хорошо знакомых им из жизненного опыта. Они могут достаточно свободно рассказать о своей семье, о себе и своих друзьях, событиях окружающей жизни, составить короткий рассказ.

Не зная того или иного слова, дети употребляют другое слово, обозначающее сходный объект (кондуктор – «кассир», кресло – «диван»). Иногда нужное слово заменяется другим, близким по звуковому составу (смола – «зола»). То же самое происходит с названиями малознакомых ребенку действий: вместо «строгать» он говорит «чистить», вместо «резать» – «рвать», вместо «вязать» – «плести». Время от времени дети прибегают к пространственным объяснениям для того, чтобы назвать предмет или действие. Такие глаголы, как «поить» и «кормить», у многих детей недостаточно дифференцируются по значению [46].

Дети используют в речи различные местоимения. Из прилагательных употребляются лишь те, что обозначают непосредственно воспринимаемые признаки предметов – величину, цвет, форму, некоторые свойства (сладкий, теплый, твердый, легкий). Речь обеднена из-за редкого употребления наречий, хотя многие из них детям знакомы. Довольно часто используются предлоги, особенно для выражения пространственных отношений (в, к, на, под, за, из), но при этом допускается большое количество ошибок, предлоги могут опускаться, заменяться. Это свидетельствует о недостаточном понимании значений даже наиболее простых предлогов. Между тем, дети часто предпринимают поиски правильного применения предлогов в речи: «Я взял книжку у... в... из шкафа» [53].

Остаются недостаточно сформированными грамматические формы языка. Наиболее типичны следующие ошибки: неправильное согласование прилагательных с существительными в роде, числе, падеже («Книги лежат на большими (большие) столах» – книги лежат на больших столах), неправильное согласование числительных с существительными («три медведем» – три медведя, «пять пальцем» – пять пальцев, «двух карандаши» – двух карандашей), ошибки в употреблении падежных форм множественного числа («Летом я был в деревне у бабушки. Там речка, много деревьев, гуси»), ошибки в использовании предлогов [47].

Обычно дети используют только самые простые фразы. При необходимости построить сложные предложения, например, для описания своих последовательных действий с разными предметами или при рассказе о цепи взаимосвязанных событий по картинке, дети испытывают большие затруднения. При составлении предложений по картинке дети, правильно называя действующее лицо и само действие, нередко не включают в предложение названий предметов, которыми пользуется действующее лицо. В самостоятельных высказываниях часто отсутствует правильная связь слов в предложениях, выражающих временные, пространственные и другие отношения. Так, желая рассказать о весне, ребенок говорит: «Сегодня уже весь снег растаял, как прошел месяц». Он понимает, что сначала растаял снег, а потом прошел месяц, но выразить эти причинно-следственные отношения в предложении ему не удалось [6].

Понимание обиходной речи в основном хорошее, но иногда обнаруживается незнание отдельных слов и выражений, смешение смысловых значений слов, близких по звучанию. Фонетическое оформление речи значительно отстает от нормы, продолжают отмечаться различные нарушения звукопроизношения. Характерно недифференцированное произнесение некоторых звуков, когда один звук заменяет одновременно 2–3 других звука. Например, ребенок заменяет звуком С', еще недостаточно четко произносимым, звуки С («сяпоги» вместо «сапоги»), Ш («сюба» вместо

«шуба»), Ц («сяпля» вместо «цапля»). Недостаточное развитие фонематического слуха и восприятия приводит к тому, что у детей страдает формирование звукового анализа и синтеза слов, что впоследствии не позволяет им успешно овладевать чтением и письмом [8].

Вариативность проявлений ОНР не исчерпывается тремя уровнями речевого развития. Указания на это содержатся в работах ряда исследователей: Л.С. Волкова, Т.Б. Филичева, С.Н. Шаховская.

В результате длительного комплексного психолого-педагогического изучения детей с ОНР Т.Б. Филичевой была выявлена ещё одна категория детей с ОНР, «у которых признаки речевого недоразвития оказываются стёртыми» и не всегда правильно диагностируются как системное и стойкое недоразвитие речи. И эту группу детей можно определить как четвёртый уровень ОНР.

Он характеризуется незначительным нарушением в формировании всех компонентов языковой системы, которое выявляется в процессе углубленного логопедического обследования при выполнении детьми специально подобранных заданий. Общее недоразвитие речи 4 – уровня определяется автором как своеобразная стёртая или лёгкая форма речевой патологии, при которой у детей отмечаются неявно выраженные, но стойкие нарушения в овладении языковыми механизмами словообразования, словоизменения, в употреблении слов сложной структуры, некоторых грамматических конструкций, недостаточный уровень дифференцированного восприятия фонем.

Своеобразие речи у детей с 4 – уровнем ОНР, по данным исследований Т.Б. Филичевой, заключается в следующем. В беседе, при составлении рассказа по заданной теме, картине, серии сюжетных картинок выявляются нарушения логической последовательности, «застревание» на второстепенных деталях, пропуски главных событий, повтор отдельных эпизодов. Рассказывая о событиях своей жизни, составляя рассказ на тему с элементами творчества, пользуются в основном простыми информативными

предложениями. У этой группы детей по-прежнему сохраняются трудности при планировании своих высказываний и отборе соответствующих языковых средств [36].

Таким образом, в теории и практике логопедии под общим недоразвитием речи у детей понимается такая форма речевой патологии, при которой нарушается формирование каждого из компонентов речевой системы. При этом отмечается нарушение формирования как смысловой, так и произносительной сторон речи. В целом для детей с ОНР типично позднее появление экспрессивной речи, резко ограниченный словарный запас, выраженный аграмматизм, дефекты произношения и фонемообразования, специфические нарушения слоговой структуры слов.

Преодоление общего недоразвития речи является комплексной медико-педагогической проблемой. Почти вся речевая патология в детском возрасте обусловлена теми или иными факторами, которые действовали до того, как у ребенка началось развитие речи. Каждому ребенку, с любой формой поражения речевой функции, независимо от того, захватывает ли поражение центральные механизмы речи (например, при алалии) или только периферические (ринолалии) или и то, и другое сочетаются между собой, все же необходимо овладеть родным языком сначала как средством общения, а затем как средством мышления, для этого необходимо четко представлять, как происходит развитие речи при нормальном развитии речи и патологически, рассмотреть уровни поражения речи. От всего этого зависят и коррекционные возможности работы с детьми. Особенности развития диалогической речи у детей с ОНР рассмотрены нами в следующем параграфе.

1.3. Особенности развития диалогической речи у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи

Овладение связной диалогической речью, считают В.П. Глухов, Р.Е. Левина, Л.Ф. Спирина, – одна из главных задач речевого развития дошкольников. Ее успешное решение зависит от многих условий (речевой среды, социального окружения, семейного благополучия, индивидуальных особенностей личности, познавательной активности ребенка и т.п.), которые необходимо учитывать в процессе целенаправленного речевого воспитания.

В дошкольном детстве ребенок овладевает, прежде всего, диалогической речью, которая имеет свои особенности, проявляющиеся в использовании языковых средств, допустимых в разговорной речи.

Поставив перед собой задачу изучения особенностей развития форм связной речи, М.И. Лисина собрала значительный материал относительно детских высказываний при различных задачах и в различных условиях общения. На основании своих материалов М.И. Лисина приходит к заключению, что диалогическая речь является первичной формой речи ребенка [31].

Важным в связи с обсуждением сущности связной речи является уяснение понятия «разговорная речь». Дети дошкольного возраста овладевают прежде всего разговорным стилем речи, который характерен, главным образом, для диалогической речи. Важно овладение диалогической формой общения, поскольку в широком понимании, как отмечает О.Я. Гойхман, «диалогические отношения... это почти универсальное явление, пронизывающее всю человеческую речь и все отношения и проявления человеческой жизни» [15, с. 35].

Н.М. Крылова в своих работах показывает, что в раннем возрасте ребенка в диалог вовлекает взрослый. Обращаясь к малышу с вопросами, побуждениями, суждениями, он тем самым активно откликается на его высказывания и жесты, «чинит» диалог, интерпретируя, «развертывая»,

распространяя неполные ситуативные высказывания своего маленького собеседника, достраивает их до полной формы [27].

Диалогу, по мнению Л.А. Пенъевской, предшествует «коллективный монолог» – речевое общение, когда каждый партнер активно высказывается в присутствии сверстника, но не отвечает на его реплики, не замечая реакции с его стороны на собственные высказывания [38].

К.К. Радина считает, что наиболее социально значимой для дошкольников является диалогическая форма общения. Диалог является естественной средой развития личности. Отсутствие или дефицит диалогического общения ведет к различным родам искажениям личностного развития, росту проблем взаимодействия с окружающими людьми, появлению серьезных сложностей в умении адаптироваться в меняющихся жизненных ситуациях [42].

Ф.А. Сохин, обобщая взгляды лингвистов и психологов подчеркивал, что без речевого общения невозможно полноценное развитие ребенка, Сохин писал: «Усвоение детьми родного языка включает формирование практических речевых навыков, совершенствование коммуникативных форм и функций языковой действительности (на основе практического усвоения средств языка), а также формирование осознания языковой действительности, которое может быть названо лингвистическим развитием ребенка» [47].

А.Б. Добрович, изучая соотношения речи и мышления у детей, показал, что все психические процессы у ребенка (мышление восприятие, память, внимание, воображение, целенаправленное поведение) развиваются с прямым участием речи [17].

С другой стороны, известно, что у детей с нарушением речи может замедлиться интеллектуальное развитие. Поэтому принято рассматривать речевую недостаточность в тесном единстве с особенностями психического развития ребенка. Н.С. Жукова подчеркивает: «Формирование активной речи служит основой для всего психического развития ребенка».

Р.Е. Левина утверждает: «У ребенка с общим недоразвитием речи, наряду с патологией формирования всех ее сторон, могут отмечаться отклонения в его психическом развитии, темп его психического развития может замедлиться, развитие гностических мыслительных процессов, эмоционально-волевой сферы, характера, а иногда и личности в целом может проходить аномально».

Неполноценное доречевое общение с взрослым, отсутствие предметных действий (манипулирования предметами), недоразвитие мелкой моторики к концу первого года жизни ребенка с ОНР оказываются тесно связанными с чрезвычайной скудностью начальных речевых проявлений.

Недоразвитие предметной деятельности в значительной степени обуславливает то, что эти дети с большим опозданием начинают лепетать. Ответный, интонационно-насыщенный лепет, характерный для нормально развивающихся малышей конца первого года жизни, у их сверстников с ОНР чрезвычайно обеднен: эти дети почти не лепечут. Не возникает у них и общения с помощью лепетных слов, вплетенных в ситуацию, жесты, мимические движения и др. [21].

У детей с ОНР без специального обучения не возникает речевой активности, не складываются и дословесные виды общения с окружающими, не развивается предметная деятельность. Для речевого развития данной категории детей характерно отсутствие или позднее появление спонтанного лепета в ответ на говорение взрослого. Отмечается значительное запаздывание появления первых слов; весьма замедленно, затрудненно протекает процесс овладения фразовой речью: переход от произнесения отдельных слов к построению двухсловного предложения растягивается на долгое время.

У детей с ОНР, по мнению Д.Б. Эльконина, чрезвычайно медленно образуются и закрепляются речевые формы, отсутствует самостоятельность в речевом творчестве; у них наблюдается стойкое фонетическое недоразвитие, доминирование в речи имен существительных, недостаточное употребление

слов, обозначающих действия, признаки и отношения, пониженная речевая активность, бедность речевого общения [54].

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

Выраженные отклонения в ходе онтогенетического развития, обусловленные самим характером нарушений, значительно препятствуют своевременному и полноценному развитию речевого общения, оно формируется у дошкольников с ОНР весьма ущербно, его мотивы исходят в основном из органических нужд детей. Необходимость в общении с окружающими диктуется, как правило, физиологическими потребностями [53].

В возрасте 4 -7 лет дети с ОНР с большим желанием относятся к игре, чем совместной деятельности с взрослым, что свидетельствует о низкой потребности в общении с окружающими людьми. Слабое развитие потребностей социального характера приводит к тому, что и к концу дошкольного возраста дети с большими трудностями овладевают средствами речевого общения даже в тех случаях, когда у них имеется достаточный словарный запас и удовлетворительное понимание обращенной речи.

Заслуживает внимания и тот факт, что дети 4–5 лет с ОНР, поступив в группу специального детского сада, обнаруживают неумение пользоваться своей речью; они молча действуют с предметами и игрушками, крайне редко обращаются к сверстникам и взрослым.

Длительное наблюдение за воспитанниками логопедического детского сада показало, что в ситуации неорганизованной игровой деятельности они пользуются в основном двумя формами общения. Для большинства детей старшего дошкольного возраста с ОНР по наблюдению О.С. Павловой

характерна внеситуативно-познавательная форма общения, остальные дети прибегают к еще более элементарной – ситуативно-деловой форме. Ни у одного из них не наблюдалась внеситуативно-личностная форма общения, которая является характерной для нормально развивающихся детей того же возраста. Нередко дети с ОНР стараются избежать речевого общения. В тех случаях, когда речевой контакт между ребенком и сверстником или взрослым возникает, он оказывается весьма кратковременным и неполноценным [2].

Это обуславливается рядом причин. Среди них О.С. Павлова выделяет:

1. Быстрая исчерпываемость побуждений к высказываниям, что приводит к прекращению беседы;
2. Отсутствие у ребенка сведений, необходимых для ответа, бедный словарный запас, препятствующий формированию высказывания;
3. Непонимание собеседника – дошкольники не стараются вникнуть в то, что им говорят, поэтому их речевые реакции оказываются неадекватными и не способствуют продолжению общения.

Данные, полученные Л.Ф. Спириной в процессе длительного педагогического эксперимента с дошкольниками с ОНР, свидетельствуют, что развитие речи у этой категории детей осуществляется, прежде всего, в русле ведущей деятельности, поскольку именно в ходе овладения ею у ребенка возникает потребность в активном использовании слов, фраз, новых речевых оборотов. Наличие потребности в речевом общении является важнейшим условием для возникновения и развития речи у детей с ОНР.

Л.Ф. Спиринова отмечает, что игровая деятельность как ведущая в дошкольном возрасте может служить одним из эффективных путей развития вербального общения детей с ОНР. Эта деятельность должна быть специально организована с учетом своеобразия психической деятельности воспитанников и их потенциальных возможностей [50].

Общение детей с ОНР друг с другом отличается целым рядом особенностей от общения их нормально развивающихся сверстников. Общение со сверстниками у детей с ОНР носит эпизодический характер.

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

В процессе коррекционно-воспитательной работы в коммуникативной деятельности детей с ОНР отмечаются определенные изменения. Так, существенно меняется соотношение разных видов контактов с взрослыми. Значительное место начинает занимать общение личностного типа, не направленное непосредственно на достижение конкретной практической цели. Однако среди личностных контактов преобладают наиболее простые – обращения за одобрением [44].

Таким образом, разговорная диалогическая речь включает специфические особенности всех уровней языковой системы: фонетики, лексики, морфологии и синтаксиса. Эти особенности обусловлены особыми условиями функционирования. Непосредственность и персональность общения, свойственные разговорной речи, определяют преимущественное использование формы диалога и возможность передачи части информации паралингвистическими средствами. Развитие диалогической речи играет ведущую роль в процессе речевого развития ребенка. Обучение диалогу можно рассматривать и как цель, и как средство практического овладения языком. Освоение разных сторон речи является необходимым условием развития диалогической речи, и в то же время развитие диалогической речи способствует самостоятельному использованию ребенком отдельных слов и синтаксических конструкций. Полноценное развитие диалогической речи у

детей с ОНР возможно только при создании самых благоприятных условий для совместной деятельности ребенка и взрослого.

1.4. Игра как ведущая деятельность в становлении диалога

Невозможно представить себе развитие ребенка без игры. Игра - основной вид деятельности детей дошкольного возраста, в процессе которой развиваются духовные и физические силы ребенка: его внимание, память, воображение, дисциплинированность, ловкость. Кроме того, игра – это своеобразный, свойственный дошкольному возрасту способ усвоения жизненного опыта.

Основой сюжетно-ролевой игры является мнимая или воображаемая ситуация, которая заключается в том, что ребенок берет на себя роль взрослого и выполняет ее в созданной им самим игровой обстановке. Например, играя в больницу, изображает врача, лечащего больного пациента.

Игра как отражательная деятельность является вторичным этапом в познании ребенком действительности. Однако в сюжетно-ролевой игре знания, впечатления ребенка не остаются неизменными: они пополняются и уточняются, качественно изменяются, преобразовываются. Это делает игру формой практического познания окружающей действительности.

Огромную роль в развитие диалогической речи играют игры, игровые упражнения, которые можно включать не только в занятия и в совместную деятельность воспитателя с детьми, но и в самостоятельную деятельность детей. Несомненным достоинством игр является то, что они создают благоприятный эмоциональный фон, необходимый для расположения детей к педагогическому процессу, педагогу, его заданиям.

Сюжетно-ролевая игра – это творческая игра детей дошкольного возраста в развитом виде представляет деятельность, в которой дети берут на себя роли взрослых и в обобщенной форме в специально создаваемых игровых условиях воспроизводят деятельность взрослых и отношения между

ними [31].

Сюжетно-ролевая игра – это основной вид игры детей дошкольного возраста.

Отличительная особенность сюжетно – ролевой игры:

Сюжетно – ролевые игры создают сами дети, а их деятельность носит явно выраженный самостоятельный характер.

Основные черты сюжетно – ролевой игры:

- Эмоциональная насыщенность и увлечённость детей.
- Самостоятельность.
- Активность.
- Творчество.

Как известно, игра занимает огромное место в жизни дошкольников. Постоянно, находясь в игровой среде, дети, общаясь друг с другом, совместно решают поставленные речевые задачи. Поэтому, одним из средств формирования диалогической речи у детей дошкольного возраста является сюжетно-ролевая игра.

По мнению В.В. Гербовой, игра, являясь ведущей деятельностью детей дошкольного возраста определяет его всестороннее, полноценное развитие. Особенно важными для развития диалогической речи имеет деятельность кооперативного типа, прежде всего это творческая сюжетно-ролевая игра, в которой дети совместно создают предметно-игровую среду, придумывают тему и развивают сюжет, разыгрывают ролевые диалоги и вступают в разнообразные реальные взаимоотношения [10].

По утверждению специалиста по дошкольному воспитанию, А. Г. Арушановой, развитие сюжетно-ролевой игры в старшем дошкольном возрасте следует рассматривать как показатель коммуникативной компетенции ребенка. При этом сюжетно-ролевая игра как сфера коммуникативной самостоятельности детей предполагает их свободу в выборе партнеров, темы и игровых действий, взрослый выступает лишь в роли

равноправного партнера. Поэтому совместная сюжетно-ролевая игра не может выступать как средство обучения речевому общению [4].

Диалогическое общение развивается в творческой игре не в результате обучения взрослого, а в результате саморазвития. Механизмом такого саморазвития является возникновение и разрешение противоречий между имеющимися у детей средствами общения и объективными требованиями к их эффективности в игре. Дошкольники, увлеченные игрой, самостоятельно осваивают новые средства и способы общения, которых им не хватает, в которых они испытывают необходимость [5].

В своем учебно-методическом пособии «Общение и речь: развитие речи у детей в общении со взрослым», психолог М. И. Лисина, подчеркивает, что игра занимает особенно важную роль в речевом развитии детей старшего дошкольного возраста, а именно, в развитии диалогической речи, так как именно она обеспечивает непосредственное, мотивированное общение между ее участниками. Чем богаче и правильнее речь ребенка, тем легче ему высказывать свои мысли, тем шире его возможности в познании действительности, тем активнее происходит его психическое развитие [32].

Отмечая исключительное значение игр для детей дошкольного возраста, В.В. Казаковская писала: «...игра для них – учеба, игра для них – труд, игра для них - серьезная форма воспитания. Игра для дошкольников – способ познания окружающего». Поэтому, задача педагога – помогать детям в организации игр, объединять их в игре [22].

Согласно теории Э. Л. Коротковой, для воспитателя цель игры – формирование и развитие речевых навыков и умений учащихся. Ролевой игрой можно управлять. В работе с детьми шести лет усложняется метод разговора: во-первых, синтаксическая форма становится более сложной (распространение простого предложения обособленным оборотом или составление сложного предложения), во-вторых, расширяется круг лексики [26].

По мнению профессора С. А. Козловой, основой сюжетно-ролевой игры является мнимая или воображаемая ситуация, ее назначение в том, что ребенок берет на себя роль взрослого и выполняет ее в созданной им самим игровой ситуации. Но самое главное, то, что в игру ребенок переносит свои представления, свое отношение к тому событию, участником которого он является [24].

Выдающийся педагог-лингвист Ф. А. Сохин утверждал, что для психического развития ребенка уровень развития игры напрямую зависит от уровня развития воображения у ребенка. Именно в возрасте 5-6 лет воображение начинает играть ведущую роль в познавательном развитии и у ребенка появляется способность к созданию мнимой ситуации. Именно этот фактор является показательным и свидетельствует о начале активного познания и готовности ребенка к игре [47].

Первостепенное значение игры, как продолжает С. А. Козлова, связанной с деятельностью воображения, состоит в том, что у ребенка развиваются потребность в преобразовании окружающей действительности, способность к созданию нового. Он соединяет в сюжете игры реальные и вымышленные события, наделяет новыми свойствами и функциями знакомые предметы. Взяв на себя роль врача, артиста цирка или шофера, дошкольник не просто примеряет к себе профессию и особенности чужой личности: он входит в нее, вживается, проникает в ее чувства и настроения, обогащая и углубляя тем самым собственную личность [24].

По словам педагога А. Г. Арушановой, особенно важными для развития диалогической речи имеет прежде всего творческая сюжетно-ролевая игра, в которой дети совместно создают предметно-игровую среду, придумывают тему и развивают сюжет, разыгрывают ролевые диалоги и по ходу их вступают в разнообразные реальные взаимоотношения [4].

Как утверждает О.С. Ушакова, больше всего для активного влияния взрослого на коммуникативную деятельность дошкольников, а значит и совершенствование диалогической речи подходят театрализованные игры.

Их условно можно разделить на две подгруппы: игры в театр и различные элементы театра в самодеятельных сюжетно-ролевых играх. [51].

Театрализованные игры служат лучшим упражнением для закрепления усвоенного языкового материала. Дети намеренно ставят перед собой цель точно передать речь взрослого, или героя сказки, услышанную им в определенной жизненной ситуации. Важно научить ребенка театрализованной игре. С этой целью необходимо сформировать интерес к театрализованным играм, примером может стать просмотр небольших кукольных спектаклей, которые показывают сами воспитатели, по сюжетам знакомых дошкольникам потешек, стихов или сказок. На последующих этапах важно стимулировать желание детей включаться в отдельные сценки, дополнять некоторые фразы в диалогах персонажей, устойчивые обороты зачина и концовки произведения [56].

С точки зрения известных педагогов А.Н. Леонтьева и А.А. Смирновой, процесс порождения речевого высказывания должен начинаться с приведения в действие механизма мотивации. Учет роли мотивации способствует более активному усвоению материала, продуктивному включению дошкольников в деятельность [28].

По мнению специалиста в области дошкольного образования, Д. В. Менджерицкой, ролевая игра строится на межличностных отношениях, которые реализуются в процессе общения. Ролевая игра является игрой обучающей, поскольку она в значительной степени определяет выбор языковых средств, способствует развитию речевых навыков и умений, позволяет моделировать общение детей в разнообразных речевых ситуациях. Иными словами ролевая игра представляет собой упражнение для овладения навыками и умениями диалогической речи в условиях межличностного общения. Здесь речь идет об обучающей функции ролевой игры.

Формируя у дошкольников способность сыграть роль другого человека, видеть себя с позиции партнера по общению, игра ориентирует детей на планирование собственного речевого поведения и поведения

партнера, развивает умение контролировать и давать объективную оценку своим поступкам и поступкам других. Таким образом, ролевая игра выполняет ориентирующую функцию [33].

В зависимости от глубины представлений ребенка о деятельности взрослых, как отмечает А. Г. Арушанова, меняется и содержание игр. В старшем дошкольном возрасте в играх детей наблюдаются целостность сюжета, взаимосвязанность отражаемых событий. К этому времени у дошкольников уже сформировался интерес к определенным сюжетам, в которые они играли и раньше: в семью, больницу, строителей, транспорт. Поэтому они быстро откликаются на новые впечатления, вплетая их, как сюжетные линии, в знакомые игры. Обогащению содержания помогает взаимодействие детей в игре, когда каждый ребенок вносит что-то новое, индивидуальное. Например, Вова, папа которого капитан речного парохода, предлагает «воспитательнице» покатать детей по реке. Получив согласие, строит из стульев пароход, встречает пассажиров на его борту. Смысл игры для дошкольника заключается в отношениях между персонажами. Поэтому ребенок охотно берет на себя те роли, отношения в которых ему понятны: капитан ведет корабль, следит, чтобы матросы хорошо работали, чтобы пассажирам было удобно. Ребенок изображает эти отношения в игре с помощью речи, мимики и жестов [3].

Таким образом, что между речью и сюжетно-ролевой игрой существует двусторонняя связь: с одной стороны, речь развивается и активизируется в ней, а с другой стороны, сама сюжетно-ролевая игра развивается под влиянием развития речи. Ребенок словом обозначает свои действия, и этим самым осмысливает их, словом он пользуется и чтобы дополнить действия, выразить свои мысли и чувства. В старшем дошкольном возрасте иногда целые эпизоды сюжетно-ролевой игры создаются с помощью слова. Являясь средством активизации коммуникативной деятельности детей старшего дошкольного возраста, сюжетно-ролевая игра обеспечивает не только интенсивное речевое общение, но и проявление собственной

активности каждым ребенком, согласовывать свои действия, сотрудничать и работать в группе, быть толерантным к разнообразию точек зрения, четко и понятно излагать свои чувства, впечатления, знания.

Вывод по первой главе

Изучение теоретических аспектов проблемы становления коммуникативно-речевой деятельности у дошкольников с ОНР позволило сделать ряд выводов:

Коммуникативно-речевая деятельность - это процесс восприятия и передачи информации в различных ситуациях общения при помощи мотивированных речевых действий, обусловленных правилами и нормами речи, принятыми в обществе.

Значение коммуникативно-речевой деятельности в развитии ребенка дошкольного возраста огромно, так как только общение поможет обнаружить и раскрыть ребенку-дошкольнику свою внутреннюю природу и потенциальные возможности, приобрести социальный и нравственный опыт.

Разговорная речь включает специфические особенности всех уровней языковой системы: фонетики, лексики, морфологии и синтаксиса. Эти особенности обусловлены особыми условиями функционирования. Непосредственность и персональность общения, свойственные разговорной речи, определяют преимущественное использование формы диалога и возможность передачи части информации паралингвистическими средствами. Развитие диалогической речи играет ведущую роль в процессе речевого развития ребенка. Обучение диалогу можно рассматривать и как цель, и как средство практического овладения языком. Освоение разных сторон речи является необходимым условием развития диалогической речи, и в то же время развитие диалогической речи способствует самостоятельному использованию ребенком отдельных слов и синтаксических конструкций. Полноценное развитие диалогической речи у

детей возможно только при создании самых благоприятных условий для совместной деятельности ребенка и взрослого.

Развитие речи у детей с ОНР 5-6 лет протекает замедленно и своеобразно, вследствие чего различные звенья речевой системы долгое время остаются несформированными. Замедление речевого развития, трудности в овладении словарным запасом и грамматическим строем в совокупности с особенностями восприятия обращенной речи ограничивают речевые контакты ребенка со взрослыми и сверстниками, препятствуют осуществлению полноценной деятельности общения. Общее недоразвитие речи у детей приводит к стойким нарушениям общения, плохо развитая речь препятствует установлению у них полноценных коммуникативных связей с окружающими, затрудняет контакты со взрослыми и может приводить к изоляции этих детей к коллективе сверстников. При этом затрудняется процесс межличностного взаимодействия детей, и создаются серьезные проблемы на пути их развития и обучения.

ГЛАВА II. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ РАЗВИТИЯ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОНР

2.1 Этапы и организация исследования развития диалогической речи у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи

Цель исследования – изучение особенностей диалогической речи детей дошкольного возраста с ОНР.

Экспериментальное исследование проводилось на базе частного дошкольного центра «Солнечный мир» города Белгород. В исследовании участвовало 10 детей шестого года жизни с ОНР. Анализ протоколов ПМПК и речевых карт показал, что дети, участвующие в исследовании, имели заключение психолого-педагогической комиссии о наличии у них общего недоразвития речи по классификации Р.Е. Левиной. Все обследуемые имели первично сохранное зрение, слух, интеллект.

Список детей экспериментальной группы представлен в приложении 1

Исследование проводилось по методикам Р.Е. Левиной [24] и М.И. Лисиной [27] и включало в себя несколько серий заданий. При их отборе предусматривалось наличие коммуникативной задачи для испытуемого, обеспечение естественных для диалогической речи условий, соответствие заданий возрастным особенностям и интересам дошкольников.

Первая серия заданий по методике Р.Е. Левиной [24] предусматривала установление контакта с каждым ребенком, создание атмосферы дружеского общения. Мы посредством непринужденной беседы выясняли способы шестилетних детей вступать в разговор с незнакомым человеком, поддерживать его на элементарном уровне, давая ответы на вопросы.

Беседа предполагала комплексное исследование ребенка: умение вступать в контакт, эмоциональное общение, развитие связной устной речи.

Основное внимание уделялось оценке различных критериев, выделенных Р.Е. Левиной:

- Коммуникабельность ребенка (желание выполнять задание, активность общения, легкость контактирования).
- Экспрессивность общения: использование мимики, пантомимики и других невербальных проявлений; эмоциональное состояние, интонационная выразительность.
- Степень самостоятельности, использование помощи при выполнении заданий.
- Полнота изложения, смысловое соответствие воспроизводимого материала заданному образцу, связность и логичность высказывания.
- Речевые средства, с помощью которых реализуются высказывания детей: лексическая полнота и грамматическая правильность, типы предложений.

Вопросы были направлены и на понимание обращенной речи и понимание ее вне контекста, т.е. перехода от одной ситуации к другой. При затруднениях (длительное паузирование, трудность начать задание, перерыв в повествовании) оказывается помощь в виде побуждающих наводящих и уточняющих вопросов.

Критерии оценки средств общения, выделенные Р.Е. Левиной, имеет балльную систему. Высшая оценка выполнения задания равнялась 10 баллам. Нами были введены обозначения: высокий уровень, достаточный уровень, средний уровень, низкий уровень.

8 – 10 балла – полное, самостоятельное, логическое изложение материала, точность, полнота использования лексики, наличие правильно оформленных предложений, интонационная выразительность, активность ребенка в общении, проявление им интереса, понимание инструкции с первого раза – высокий уровень.

4- 7 балла – отдельные неточности, затруднения в воспроизведении текста, единичные аграмматизмы, незначительная помощь в виде подсказок,

ребенок участвует в общении чаще по инициативе взрослого, редко пользуется невербальными средствами общения – достаточный уровень.

1 – 3 балла – нарушение в структурировании текста, необходимость помощи со стороны экспериментатора, бедность, неточность лексики, грубые аграмматизмы, ребенок не проявляет активности и инициативности при общении. Отсутствие интереса к заданию, невнимателен, речь интонационно невыразительна – средний уровень.

0 балла – неумение реализовать поставленную задачу, отказ от выполнения заданий, не умение реализовать поставленную задачу или отказ от его выполнения – низкий уровень

С помощью второй серии заданий выявлялась форма общения детей шестого года жизни с ОНР. Для выявления формы общения дошкольников со взрослыми применялось апробированная на детях с нормальным речевым развитием методика М.И. Лисиной [27], которую мы использовали с некоторыми модификациями.

Критерии оценки, выделенные М.И. Лисиной, имеет балльную систему. Высшая оценка выполнения задания равнялась 10 баллам. Нами были введены обозначения: высокий уровень, достаточный уровень, средний уровень, низкий уровень.

8 – 10 балла – полное, самостоятельное, логическое изложение материала, точность, полнота использования лексики, наличие правильно оформленных предложений, интонационная выразительность, активность ребенка в общении, проявление им интереса, понимание инструкции с первого раза – высокий уровень.

4- 7 балла – отдельные неточности, затруднения в воспроизведении текста, единичные аграмматизмы, незначительная помощь в виде подсказок, ребенок участвует в общении чаще по инициативе взрослого, редко пользуется невербальными средствами общения – достаточный уровень.

1 – 3 балла – нарушение в структурировании текста, необходимость помощи со стороны экспериментатора, бедность, неточность лексики, грубые

аграмматизмы, ребенок не проявляет активности и инициативности при общении. Отсутствие интереса к заданию, невнимателен, речь интонационно невыразительна – средний уровень.

0 балла – неумение реализовать поставленную задачу, отказ от выполнения заданий, не умение реализовать поставленную задачу или отказ от его выполнения – низкий уровень.

Первая модель, ситуативно-деловая форма общения. В этой ситуации организовывалась игра с участием взрослого. Он предварительно рассказывал ребенку о том, в чем состоит игра, как пользоваться игрушками, затем ребенок начинал свою деятельность. Взрослый наблюдал за действиями ребенка и оказывал ему помощь в случае, если она требовалась: отвечал на вопросы, откликался на его предложения. В этой ситуации общение ребенка с взрослым протекало на фоне практических действий с игрушками.

Вторая модель, внеситуативно - познавательная форма общения. Общение осуществлялось на фоне чтения и обсуждения книг. Книги были подобраны соответственно возрасту детей и имели познавательный характер. Взрослый читал книгу, объяснял, что нарисовано на картинках, давал возможность ребенку сообщить о своих знаниях в соответствующей области, подробно отвечал на вопросы. Тему беседы и конкретную книжку ребенок выбирал сам из ряда предложенных.

Третья модель, внеситуативно - личностная форма общения. В этой ситуации проводилась беседа с детьми на личностные темы. Экспериментатор задавал вопросы ребенку о его семье, друзьях, отношениях в группе; взрослый рассказывал о себе, друзьях, о поступках разных людей, оценивал свои достоинства и недостатки, старался быть равноправным и активным участником беседы.

Выявление особенностей форм общения с взрослыми осуществлялось следующим образом. Экспериментатор приводил ребенка в комнату, где на столе были разложены игрушки и книги, и спрашивал, с чем бы он хотел:

поиграть с игрушками, почитать книжку или поговорить. Взрослый организовывал ту деятельность, которую предпочел ребенок; затем ребенку предлагали на выбор один из двух оставшихся типов деятельности. Если ребенок не мог самостоятельно сделать выбор, взрослый предлагал последовательно поиграть, потом почитать, а затем поговорить.

В каждой ситуации помимо ребенка участвовал экспериментатор. В целом программа поведения взрослого характеризовалась открыто выраженной доброжелательностью к ребенку, готовностью прийти на помощь, общаться с ним. Экспериментатор не выдвигал никаких требований по ходу действий и никак не оценивал поведения ребенка. Каждая ситуация длилась не более 15 минут.

Таким образом, нами было проведено две серии заданий – беседа с ребенком по методике Р.Е. Левиной (для определения, каким образом дети 6 лет могут вступать в разговор с незнакомым человеком, поддерживать его на элементарном уровне, давая ответы на вопросы), и методика М.И. Лисиной (направленная на обследование ведущей формы общения).

2.2 Определение уровня развития диалогической речи у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи

В процессе анализа результатов констатирующего эксперимента была получена развернутая характеристика количественных и качественных особенностей формирования диалогического высказывания у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Результаты констатирующего этапа исследования уровня развития диалогической речи у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи сведены в таблицу 1, 2 и представлены в диаграммах (рис 1, 2).

Таблица 2.1.

**Уровень развития диалогической речи у детей дошкольного
возраста с общим недоразвитием речи по методике Р.Е. Левиной
(констатирующий этап эксперимента)**

№ п/п	Ф.И ребенка	Балы	Уровень
1	Никита К.	0	Н
2	Сереза О.	5	Д
3	Максим Л.	2	С
4	Андрей И.	2	С
5	Саша П.	3	С
6	Оля С.	0	Н
7	Маша П.	1	С
8	Даша И.	2	С
9	Ксюша В.	0	Н
10	Ира К.	0	Н

Анализ обследования по методике Р.Е. Левиной показал, что высокий уровень развития диалогической речи не показал ни один ребенок с ОНР.

У одного ребенка (Сереза О.) отмечается достаточный уровень активности (первая группа детей) – 10%. Сереза О. быстро устанавливает контакт со взрослыми и сверстниками, стремится к постоянному общению, хорошо общается в присутствии незнакомых людей, легко сменяет способы общения, находит общность с разными партнерами.

Сереза О. отвечает на все вопросы, его предложения полные, имеют интонационную выразительность, при этом отличалось полное самостоятельное логическое изложение материала, точность, полнота использования лексики, наличие правильно оформленных простых распространенных предложений.

У пяти детей (Максим Л., Андрей И., Саша П., Маша П., Даша И.) отмечается средний уровень сформированности диалогического высказывания (вторая группа детей) – 50%. Они быстро устанавливают контакты со взрослыми и сверстниками. Но у них усталость от общения, стереотипность способов общения. Они затрудняются отвечать на некоторые вопросы,

иногда отвечают на них при помощи подсказок. В речи у них встречаются отдельные неточности, единичные аграмматизмы.

И, наконец, у четырех детей (Никита К., Оля С., Ксюша В., Ира К.) отличается низкий уровень диалогического высказывания (третья группа детей) – 40%. У них отмечается узкий спектр круга общения, затруднение в смене партнера по общению, избирательность и узкий круг общения. У этих детей отмечаются нарушения в структурировании текста, постоянная помощь со стороны экспериментатора, бедность, неточность лексики, аграмматизмы.

Для наглядности результаты первой серии констатирующего этапа эксперимента приведены в диаграмме (рис. 2.1.)

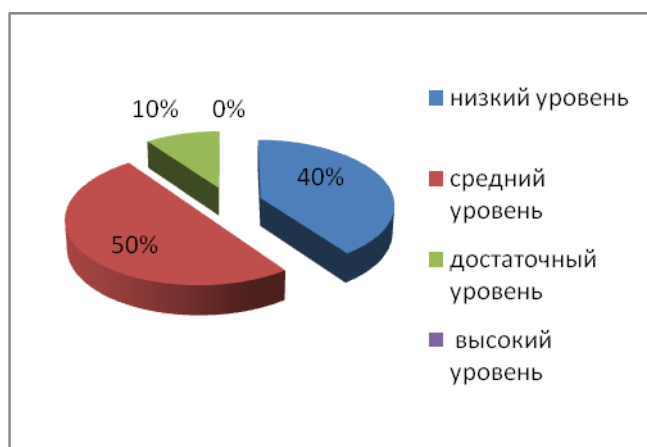


Рис. 2.1. Уровень развития диалогической речи у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (констатирующий этап эксперимента)

Таким образом, можно сделать вывод о том, что у детей дошкольного возраста отмечается недостаточное развитие диалогического высказывания, выражающееся в трудности вступления в контакт с людьми.

Представим результаты второй серии по методике М.И. Лисиной (таблица 2.2.), диаграмма (рис. 2.2.).

Таблица 2.2.

**Ведущая форма общения у детей дошкольного возраста с ОНР
(констатирующий этап эксперимента)**

№ п/п	Ф.И ребенка	Форма общения
1	Никита К.	ситуативно-деловая
2	Сереза О.	внеситуативно-познавательная
3	Максим Л.	ситуативно-деловая
4	Андрей И.	внеситуативно-познавательная
5	Саша П.	внеситуативно-познавательная
6	Оля С.	внеситуативно-познавательная
7	Маша П.	ситуативно-деловая
8	Даша И.	ситуативно-деловая
9	Ксюша В.	ситуативно-деловая
10	Ира К.	ситуативно-деловая

Изучение показало, что у детей с общим недоразвитием речи сформированы в основном ситуативно-деловая (60%) и внеситуативно-познавательная (40%) формы общения (см. рис. 2.2.).

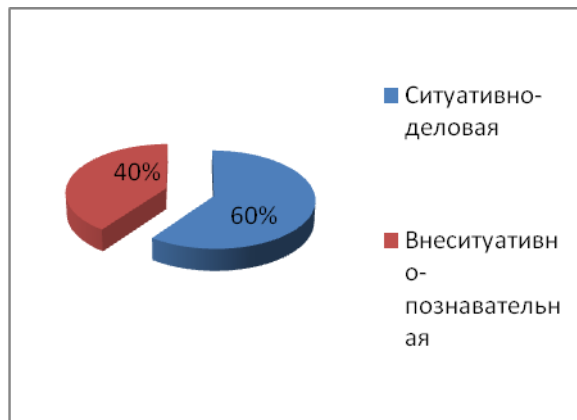


Рис. 2.2. Ведущая форма общения у детей дошкольного возраста с ОНР по методике М.И. Лисиной (констатирующий этап эксперимента)

При предъявлении на выбор трех типов взаимодействия игры с дидактическими игрушками, чтение и обсуждение книг, беседы на личностные темы со взрослыми Андрей И., Саша П., Сережа О., Оля С. в первые моменты обратили внимание на игры, но затем подошли к книгам, но в итоге предпочли совместную деятельность со взрослым. Чтение и обсуждение книг выбрали сразу двое детей. Никита К., Максим К., Маша П. детей сомневались, чем бы им заняться, им было предложено поочередная деятельность. Даша И., Ксюша В., Ира К. сразу обратили внимание на игрушки, проигнорировав два остальных задания: они выбрали игровую деятельность со взрослым.

Таким образом, у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи немного снижена потребность в общении как со взрослыми, так и со сверстниками. Обращение к взрослому как к партнеру по деятельности отмечалось редко. Невелико было количество контактов, обусловленных познавательным отношением к объектам деятельности относительно редко наблюдались личностные контакты со взрослым. Предпочтительным видом коммуникации являлось совместное чтение и обсуждение книг.

У детей отмечалась содержательная бедность, структурная неполнота используемой речевой продукции. Преобладавшее число контактов детей носило ситуативный характер. Выявился средний уровень личностной

активности. Во время эксперимента дети использовали коммуникативные трудности. Несформированность мотивационного компонента общения определила низкий уровень развития речевых средств: снижение речевой активности, низкий уровень переработки словесной информации, ситуативность речи и других особенностей коммуникативных умений, малоразговорчивость, малоинициативность, снижение активности общения.

Из проведенного нами исследования можно сделать вывод, что речь дошкольника с ОНР носит преимущественно ситуативный характер у детей нет навыков и умений связно излагать свои мысли, для них характерна подмена связного высказывания односложными ответами на вопросы или разрозненными нераспространенными предложениями

Таким образом, анализ проведенных диагностических исследований свидетельствует: старшие дошкольники с общим недоразвитием речи значительно отстают от нормально развивающихся сверстников в овладении навыками связной диалогической речи. Работая в тесном контакте с учителем-логопедом нашего детского сада, мы пришли к выводу, что дошкольники с общим недоразвитием речи III уровня овладевают лишь самыми простыми формами диалога со сверстниками: нет навыков рассуждения, нет аргументации. У них наблюдаются интерес к сверстникам и многочисленные попытки привлечь к себе их внимание, но диалог не получается: каждый ребенок говорит о своем, не слышит партнера, не отвечает на его высказывания. Результаты констатирующего этапа эксперимента показали необходимость проведения целенаправленной работы по развитию диалогической речи у детей шестого года жизни с ОНР. Наиболее эффективным, по нашему мнению, является использование в данной работе игр-драматизаций.

2.3. Логопедическая работа по развитию диалоговой речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи

Сразу стоит отметить, что принцип комплексного подхода должен быть соблюден в работе над развитием диалогической речи у дошкольников с общим недоразвитием речи. Таким образом, мы предусматриваем не только работу логопеда в группах и подгруппах, но и работу воспитателя. Так как диалог активно используется детьми на протяжении всего дня. Логопед может использовать данные упражнения и ролевые игры на занятиях. Воспитатель в свою очередь контролирует этот процесс на протяжении всего дня, так как диалог у детей может использоваться как в процессе обучения, так и процессе игры на свежем воздухе, общении со сверстниками и взрослыми.

Исходя из исследования данного вопроса, мы выделили 3 основных этапа коррекционной - развивающей работы по развитию диалогической речи старших дошкольников с общим недоразвитием речи. Данные методические рекомендации учитель – логопед может использовать в индивидуальной, а так же подгрупповой форме работы с детьми старшего дошкольного возраста.

1. Подготовительный.

Для развития умений диалогической речи на данном этапе большое значение уделяется условно-речевым упражнениям. Поскольку для становления диалогических умений важно то действие, которое в упражнении выполняет ребенок (способ выполнения), использованы условно речевые упражнения, которые подробно представлены в приложении 2.

2. Основной.

Затем переходим к подлинно речевым упражнениям, которые управляются логопедом. Речевое упражнение - задание, направленное на

формирование самостоятельного речевого произведения с учетом приобретенных речевых навыков и умений.

Подлинно речевые упражнения в нашем понимании сводятся в основном к следующему:

1. Диалог в парах, подготовленный по ситуации, по плану, по картине;
2. Драматизация прослушанного или прочитанного текста;
3. Выполнение роли персонажа фильма при: выключенном звуке;
4. Беседа по обсуждению прочитанного текста (групповая работа) с подготовкой и без нее; это упражнение подразумевает умения задавать вопросы, отвечать развернутыми репликами, выражать согласие или несогласие с мнением товарища.

Все эти упражнения имеют целью развитие умения переносить в новую ситуацию выученные слова и речевые образцы, что связано с осознанным конструированием, но не лишает речевое общение его коммуникативного характера, так как осознанные действия протекают в свернутом виде.

На данном этапе мы выделили следующие основные разделы коррекционной работы по развитию диалогической речи:

- Развитие умения отвечать и задавать вопросы.
- Развитие умения вести диалог в парах, беседу.

Вопросно-ответная форма диалогического общения наиболее типична и методически разработана. В диалоге она используется как для решения познавательных (информативных), так и социально-коммуникативных (контактоустанавливающих) задач. С одной стороны, коммуникативная задача вопроса заключается в получении новой информации или уточнении уже имеющихся сведений. С другой, именно вопрос чаще всего становится инициативной диалогической репликой. Последняя служит не только носителем информации, но и побуждает к ответному высказыванию.

В методике развития речи принято формировать у ребенка навык отвечать на вопрос полным предложением. Здесь следует уделять внимание разграничению ситуаций, в которых могут использоваться полные (ответ на

вопрос логопеда, воспитателя) и неполные, а также невербальные ответы (неформальное общение между сверстниками, общение дома).

Умение и желание ребенка задавать вопросы свидетельствуют о его активном восприятии и сознательном усвоении знаний. Чтобы спросить о чем-то, дети должны уметь выделить главное, осознать проблему и верно сформулировать ее.

Таким образом, обучение умению отвечать на вопросы помогает развитию умения лексико-синтаксически оформлять результаты мыслительной деятельности.

1) Развитие умения отвечать на вопросы, здесь мы выделили 2 периода:

а) отвечать на вопрос полной фразой;

б) отвечать одним словом.

Задачи этого подэтапа:

Продолжение работы над просодическими компонентами речи, воспитание длительного выдоха, мягкого голосоначала, слитного произношения фразы, правильной паузации, темпа, ритма, интонационной выразительности, воспитание умения отвечать на вопрос полной фразой (1 период), одним словом (2 период), работа над диалогической речью, воспитание личностных качеств: активности, инициативы, самостоятельности, творчества, продолжение коррекции нарушений звукопроизношения. Развитие лексико-грамматической стороны речи.

Период обучения отвечать на вопрос полной фразой:

Все задания и игры были направлены на то, чтобы ребенок отвечал на вопрос полной фразой. Фактически нами использовалась усложненная форма отраженной речи: вопросы задавались таким образом, что в них не включались все слова, необходимые ребенку при ответе.

Период, когда учили отвечать одним словом. Детей учили отвечать одним, двумя словами, т.е. приближенно к разговорной речи.

Приведем пример, некоторых упражнений, которые предлагаются к использованию. Данные игры представлены в приложении 3.

2) Развитие умения задавать вопросы.

На данном этапе мы в полной мере воспитывать поведенческую активность и самостоятельность: все дети группы по очереди могут быть дежурными на занятии, водящими в играх, исполнителями главных ролей, режиссерами игр (с помощью логопеда). Диалоги детей в играх, построенные в форме вопросов и ответов, способствуют активизации поведения обоих участников диалога. Во время вопросно-ответной речи у детей в играх воспитывается нужная манера общения: зрительная ориентировка на участника диалога. Точное употребление жестов, мимики, умение выслушать собеседника и ответить только после его вопроса или самому задать вопрос только тогда, когда окончил говорить товарищ.

На данном этапе коррекционной работы мы использовать упражнения, связанные с закрытой картиной или спрятанным предметом. Эти упражнения мы проводить в следующей последовательности:

- а) Усложнение формы и содержания объекта;
- б) Усложнение содержания и формулировок вопросов;
- в) Развитие самостоятельности детей при работе с закрытой картинкой;

Целью работы с закрытой картиной или спрятанным предметом - научить детей задавать вопросы (картинка на первом этапе работы поворачивалась тыльной стороной, а предмет прятался за ширму). На наш взгляд, в ситуации, когда дети не видят картинку или предмет, их речь (вопросы), обращенная к логопеду, оказывается максимально мотивированной, и дошкольники постигают основную коммуникативную сущность вопроса как одного из главных компонентов речевого общения.

Если учить детей задавать вопросы по открытой картинке, исчезает мотивировка вопроса. Малыши, рассмотрев картинку, больше смогут узнать, чем из ответов на вопросы о погоде, времени года, форме и цвете предмета и

т.п. Это им и так ясно. Подобные упражнения не помогают осознать ребенку основную коммуникационную сущность вопроса.

Совсем иначе идет обучение, когда детям предлагается закрытая картинка или спрятанный предмет. Беседа ведется для того, чтобы узнать содержание картинки или вид спрятанного предмета (форма, цвет, величина, классификационная принадлежность и т.д.)

Усложнение работы с закрытыми объектами нами проводится по трем основным направлениям:

- Содержание (сюжет) закрытой картинки или вид спрятанного предмета.
- Содержание и форма вопросов к картинке или спрятанному предмету.
- Степень самостоятельности детей при работе с закрытой картинкой или со спрятанным предметом.

а) Усложнение формы и содержания объекта. Первоначально используется спрятанный предмет. Часто используется прием:

«Волшебный мешочек».

Дети по очереди запускают руку в мешочек, выбирают один из предметов, ощупывают его и должны были угадать. Потом вытаскивают предмет, чтобы проверить себя.

Один ребенок выбирает предмет и должен догадаться, что это. Остальные же задают вопросы, которые должны были помочь всем ребятам определить, какая вещь выбрана.

Когда используется картинка, то ее содержание предельно простое. На ней изображен один статичный предмет, но яркий, крупный (кукла, мяч, яблоко, ваза и т.д.) Этот вид работы используется, так как дети уже в достаточной степени владели навыками рисования и раскрашивания. Можно вместо рисования проводить лепку спрятанного предмета простой формы.

Например, на тему «Овощи». После знакомства с названиями овощей, их формой, цветом, вкусом, величиной и обобщающим понятием проводится занятие со спрятанным предметом.

Дети должны задавать вопросы: «Это огурец? Это помидор? Это репка?», а, выяснив, рисовали этот овощ. Далее используются картинки с действующим персонажем (девочка бросает мяч, мальчик бежит и т.п.) или предметом сложной формы с большим количеством деталей.

Для старших дошкольников можно подобрать серию закрытых картин или сюжетную картинку по прочитанному произведению. Педагог предлагает задать вопросы и по описанию узнать, из какой сказки персонаж или персонажи.

б) Усложнение содержания и формулировок вопросов. Первоначально помогаем детям сформулировать простые вопросы: «Что нарисовано на картинке?», «Предмет большой или маленький?», «Какого он цвета?». При работе со спрятанным предметом, дается его классификация («Это овощ», «Это игрушка»). Побуждаем детей задавать вопросы:

- Спросите у меня, какая игрушка спрятана.
- Спросите, яблоко большое или маленькое.

Постепенно дети приучаются самостоятельно формулировать вопросы. Затем включаем вопросы, с помощью которых выясняются детали одежды, внешнего вида: «Какое платье у куклы?», «Какие волосы у куклы?», «Что на ногах у девочки?», «Есть ли бант на голове?»

На следующем этапе появляются вопросы о месте действия: «Где стоит девочка?», «Что расположено справа от нее?» «Какое время года?», «Какая погода?»

Когда мы берем картинку с ясным содержанием или предметом простой формы, устное описание надолго удерживалось в памяти ребенка, он мог с большой точностью воспроизвести на бумаге предмет, изображенный на закрытой картинке, спрятанный за ширмой.

При усложнении вида работы, например с сюжетной картинкой, выясняется, что дети с трудом запоминают ее содержание, пространственное расположение предметов. Тогда мы оказываем помощь. В качестве вспомогательных сигнальных символов использовали лист бумаги с

обозначениями «в центре», «внизу слева», «вверху справа» и кружки, обозначающие место предмета на картинке: синий круг - верх (небо), зеленый - низ (трава). Если ребенок в процессе рисования что-то забывает, он использует сигналы, или подходит со своим рисунком к экспериментатору и задает вопрос, показывая сигнал: «Что нарисовано слева внизу?» При работе с сигналами у детей развиваются пространственное восприятие, память, разговорная речь.

в) Развитие самостоятельности детей при работе с закрытой картинкой. В начале работы мы побуждаем детей задавать тот или иной вопрос: «Спросите меня, кто (что) изображено на картинке? Где стоит девочка? Как она одета?» После того, как несколько детей повторяли вопрос, логопед отвечал на него, а затем предлагал повторить свой ответ. Позже, вспомнив ответы, дети должны нарисовать картинку или слепить предмет.

По мере того, как дети овладели вопросно-ответной формой речи, уменьшается помощь при формулировке вопроса, так как дети постепенно привыкают это делать самостоятельно.

Развитие самостоятельности и активности детей при работе с закрытой картинкой или со спрятанным предметом осуществляется через организацию данного вида деятельности. Старшие дошкольники хорошо знакомы с классификацией предметов, обобщающими понятиями, овладели в достаточной мере диалогической формой речи. Теперь можно использовать работу с «маленьким учителем». Ему адресуются вопросы дошкольников, т.к. только он видит картинку или спрятанный предмет. Педагог контролирует и направляет диалог «маленького учителя» с группой детей: «Спроси Мишу, что нарисовано на картине? Повтори ответ».

Использование перечисленных приемов работы способствует развитию у дошкольников навыка описания. Сначала предмет устно описывается по частям: голова куклы, волосы, бант, лицо, цвет глаз, одежда, обувь, положение рук и т.д. Описание верхней части, центра, нижней части картинку делают дети со средним уровнем развития речи, а дети с низким

уровнем развития повторяют их ответы. Дошкольники с уровнем развития речи выше среднего описывают предмет или картинку в целом.

Таким образом, осуществляется индивидуальный подход к детям при обучении диалогической речи по закрытой картинке или спрятанному предмету.

3. Этап совершенствования усвоенных навыков.

На этом этапе обучения при решении проблемной коммуникативной задачи использовать сюжетно-ролевые игры, неподготовленные диалоги с взрослыми и сверстниками. Сюжетно-ролевая игра отвечает потребности детей воплотить в жизнь собственные замыслы, выразить свои переживания. В процессе игры они переходят от реализации хорошо усвоенных сюжетов к самостоятельному построению новых. Кроме того, в совместной игре неизбежно сталкиваются индивидуальные замыслы, которые потом необходимо согласовывать для создания единого, общего плана. Наиболее эффективным способом согласования замыслов можно назвать попеременное пошаговое планирование. Причем дети обязательно должны осознать расхождение собственных замыслов с замыслами партнеров. В сюжетно-ролевых отношениях такой игры актуализируются ролевая и комментирующая речь, а в отношениях, возникающих по поводу ее организации, - оценивающая, корректирующая и планирующая функции речи (Н.А. Короткова). Такие особенности позволяют использовать сюжетно-ролевую игру как средство для закрепления навыков диалогического общения. Естественная речь порождается не необходимостью, а потребностью ребенка. Развитию навыков диалога способствует и организованный в отделении детский театр. При подготовке тематических представлений ребята в неформальной обстановке активно общаются и друг с другом, и с персоналом. При соблюдении взрослыми правил диалогического общения создаются условия для совершенствования коммуникативных умений и навыков детей.

Сюжетно-ролевой игре предшествовала лексическая работа, беседа на заданную тему: следовало описание места действия, персонажей, их профессиональных действий.

Мы закрепляем навыки диалогического общения с помощью следующих сюжетно-ролевых игр. Данный способ совершенствования навыка могут использовать как учитель – логопед, так и воспитатель старшей группы. Подробно представлены в приложении 4.

Таким образом, нами предложена система логопедической по развитию диалоговой речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи. В рекомендациях мы описываем поэтапность логопедической работы с дошкольниками с ОНР, даны примеры игр и упражнений, которые могут быть использованы в коррекционно – развивающей работе учителя – логопеда и воспитателя с детьми старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В соответствии с задачами исследования, в дипломной работе был осуществлен анализ психолого-педагогической литературы по проблеме развития диалогической речи у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи, что позволило нам сделать следующие выводы:

В 1 главе мы попытались раскрыть понятие диалог и рассмотрели различные определения данного термина. В результате пришли к выводу, что однозначного понимания диалога не существует. Диалогическая речь активно изучается, поэтому появляются новые определения.

Рассмотрели различные подходы к изучению диалогической речи. Наибольший интерес для нас представляет лингвистический. Лингвистическое изучение диалога - новое исследовательское начинание, но его предпосылки можно найти в более ранних трудах.

Так, в отечественной традиции одна из наиболее цитируемых ранних работ – «О диалогической речи» Л.П. Якубинского. Тем не менее, углубленное лингвистическое изучение диалога началось лишь в последние несколько десятилетий.

Взаимопонимание рождается в диалоге, в общении людей. Истоки этого взаимопонимания находятся в детстве, а значит и истоки диалога - в детстве.

Рассмотрели закономерности формирования диалогической речи в онтогенезе и при общем недоразвитии речи.

Нарушения диалогической речи чаще всего рассматриваются в рамках изучения связной речи. Поскольку основное внимание исследователей сосредоточено на изучении особенностей лексических, грамматических и фонетических средств языка, а многие вопросы, связанные с выявлением особенностей диалогической речи и причин, обуславливающих эти особенности, остаются нерешенными, что затрудняет построение методики формирования диалогической речи.

Во 2 главе мы провели собственное обследование диалогической речи дошкольников 5-6 лет, которое показало, что у детей из контрольной группы диалогическая речь более развита, чем у детей из экспериментальной группы. Что видно при рассмотрении как речевой деятельности, так и речевого поведения. Реплики детей из контрольной группы больше соответствуют главной теме диалогов. А в экспериментальной группе встречаются диалоги, в которых тематичность не соблюдается.

Рассматривая реализацию и развитие главной мысли, можно отметить, что данные аспекты речевой деятельности более развиты у детей из контрольной группы. Анализируя характер диалогов, отмечается преобладание репродуктивного характера в экспериментальной группе, это согласие во всем с лидером (особенно в диалогах с логопедом).

Особенности активности участника: дети из контрольной группы более активны, заинтересованы. Как следствие и диалоги у них получаются длиннее, более информативные, с использованием различных видов реплик. Рассматривая реакцию на участников диалога, отношение к партнеру по диалогу можно отметить следующее:

Если партнер по диалогу - это сверстник, то можно отметить спокойное отношение. А в контрольной группе - положительные, доверительные отношения.

Если же в качестве партнера по диалогу выступает взрослый, то можно отметить некоторый страх, робость, особенно это заметно в экспериментальной группе.

Экспериментальная группа не умеет развернуто отвечать на вопросы, хотя в диалоге зачастую используются короткие и лаконичные реплики, но у детей экспериментальной группы пропускались некоторые слова, от чего смысл сказанного искажался.

Задачи выпускной квалифицированной работы выполнены, цель достигнута, гипотеза доказана.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алексеева М. М., Яшина В.И. Методика развития речи и обучения родного языка дошкольников: Учебное пособие. - М.: Академия, 2008.
2. Алмазова А. А. Характеристика диалогической речи детей с речевым недоразвитием// Диагностика и коррекция нарушений речевого развития у детей. Сборник статей. - Ижевск, 2008.
3. Арушанова А. Организация диалогического общения дошкольников со сверстниками // Дошкольное воспитание. - 2007. - №5. - с. 51-61.
4. Арушанова А., Рычагова Е., Дурова Н. Истоки диалога // Дошкольное воспитание. - 2002. - №10. - с. 82-90.
5. Болотина Л. Р. Дошкольная педагогика. - М.: Академия, 2007. - 232с.
6. Бородич А. М. Методика развития речи детей. - М.: Просвещение, 2001. - 255с.
7. Ветрова В. В., Смирнова Е. О. Ребенок учится говорить. - М.: Знание, 2008. - 94с.
8. Винокур Т. Г. О некоторых синтаксических особенностях диалогической речи // Исследования по грамматике русского литературного языка. - М.: изд. АН СССР, 2005. - 154с.
9. Воробьева В. К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи: учебное пособие. - М.: АСТ, 2006.
10. Гербова В. В. Занятия по развитию речи с детьми 2-4 лет. - М.: Просвещение, 2003. - 127с.
11. Гербова В. Занятия по развитию речи в средней группе // Дошкольное воспитание. - 2009. - №3. - с. 78-80.
12. Глинка Г. А. Буду говорить, читать, писать правильно. - СПб.; М.; Харьков, Минск: Питер, 2008. - 221с.
13. Глухов В.П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. - М.: АРКТИ, 2004.

14. Горшкова Е. Учите детей общаться // Дошкольное воспитание. - 2007. - №12. - с. 91-93.
15. Грецик Т. Взаимодействие детского сада и семьи по развитию речи // Дошкольное воспитание. - 2008. - №6. - с. 54-56.
16. Детская речь и пути ее совершенствования. Сб. науч. трудов. - Свердловск: СГПИ, 1989. - 109с.
17. Добрович А. Б. Воспитателю о психологии и психологии общения: Кн. для учителя и родителей. - М.: Посвящение, 2007.
18. Елисеева М.Б. От 2 до 5: речь для других и речь для себя.// Ребенок как партнер в диалоге. - СПб.: Издательство СОЮЗ, 2001.
19. Занятия по развитию речи в детском саду / Под ред. О. С. Ушаковой. - М.: Современность, 2009. - 363с.
20. Запорожец А. В., Лисина М. И. Развитие общения у дошкольников. - М., 2004.
21. Истоки диалога: Книга для воспитателей/ Под ред. А.Г. Арушановой. - М.: Мозаика-синтез, 2003.
22. Казаковская В. В. Коммуникативные навыки ребенка в диалоге.//Ребенок как партнер в диалоге. - СПб.: Издательство Мозаика - синтез, 2003.
23. Киселева Л. А. Вопросы теории речевого воздействия. - Л., 1998.
24. Козлова С. А., Куликова Т. А. Дошкольная педагогика. - М.: Академия, 2006. - 416с.
25. Колодяжная Т. П. Колунова Л. А. Речевое развитие ребенка в детском саду: новые подходы. Методические рекомендации для руководителей и воспитателей ДОУ,- Ростов - н/Д: ТЦ «Учитель», 2002. - 32с.
26. Короткова Э. Л. Обеспечение речевой практики при взаимосвязи работы над развитием диалогической и монологической речи // Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста / Сост. М. М. Алексеева. - М.: Академия, 2009. - с.201-202.

27. Крылова Н. М. Влияние беседы на умственное и речевое развитие детей // Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста / Сост. М. М. Алексеева. - М.: Академия, 2009. - с.204-208.
28. Леонтьев А. Н. Деятельность, сознание, личность. - М., 2007.
29. Леонтьев А. Н. Функции и формы речи // Основы теории речевой деятельности. - М., 2009.
30. Ли Н. М. Приобретение коммуникативных навыков в возрасте 1.3 - 2.8 // Ребенок как партнер в диалоге. - СПб.: Издательство Мозаика- синтез, 2003.
31. Лисина М. И. Общение, личность и психика ребенка. - М., 2001.
32. Лисина М. И. Проблемы онтогенеза общения. - М., 2006.
33. Лурия А. Р. Роль речи в психологическом развитии ребенка // Вопросы психологии. - 2008., №5.
34. Лямина Г. М. Особенности развития речи детей дошкольного возраста // Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста / Сост. М. М. Алексеева. - М.: Академия, 2009. - с.49-52.
35. Максаков А. И. Правильно ли говорит ваш ребенок? - М.: Просвещение, 2008. - 157с.
36. Новотворцева Н. В. Развитие речи детей. - Ярославль: Гринго, 2005. - 236с.
37. Основы теории речевой деятельности / Под ред. А. А. Леонтьева. - М.: Просвещение, 2004. - 148с.
38. Пеньевская Л. А. Влияние на речь маленьких детей общения с более старшими // Дошкольное воспитание. - 1993. - № 2. - С. 13-17.
39. Придумай слово: Речевые игры и упражнения для дошкольников. - М.: Изд-во ин-та психотерапии, 2001. - 223с.
40. Программа и методика развития речи детей дошкольного возраста в детском саду / Автор-составитель Ушакова О. С. - М.: АПО, 2004. - 63с.

41. Психолого-педагогические вопросы развития речи в детском саду. Сб. науч. трудов. Редкол. Ф. А. Сохин. - М.: АПН СССР, 1987. - 120с.
42. Радина К. К. Метод беседы в воспитательно-образовательной работе с детьми старшей группы детского сада // Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста / Сост. М. М. Алексеева. - М.: Академия, 2009. - с.221-229.
43. Развитие речи детей дошкольного возраста./ Под ред. Ф. А. Сохина - М., 1994.
44. Развитие речи дошкольника: Сб. науч. трудов / Под ред. О. С. Ушаковой. - М.: АПН СССР, 2000. - 137с.
45. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. - М., 2000.
46. Соловьева О. И. Методика развития речи и обучения родному языку в детском саду. - М.: Просвещение, 2007. - 175с.
47. Сохин Ф. А. Психолого-педагогические проблемы развития речи дошкольников // Вопросы психологии. - 2004. - №3. - с. 21-24.
50. Спирина Л.Ф. Развитие речи детей - М.: Просвещение, 1992. - 280с.
51. Ушакова О. С. Развитие речи дошкольника. - М.: Изд-во института психотерапии, 2001. - 237с.
52. Флерина Е. А. Разговорная речь в детском саду // Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста / Сост. М. М. Алексеева. - М.: Академия, 2009. - с.210-115.
53. Цейтлин С. Н. Некоторые особенности диалога взрослый-ребенок: функции реплик -повторов.// Ребенок как партнер в диалоге. - СПб.: Издательство Мозаика - синтез, 2003.
54. Эльконин Д. Б. Развитие речи // Психология детей дошкольного возраста: развитие познавательных процессов. - М., 2004.
55. Якубинский Л. П. Избранные работы: Язык и его функционирование // Отв. ред. А. А. Леонтьев. М.: Наука, 2006. С. 17-58.

ПРИЛОЖЕНИЯ

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Список детей экспериментальной группы

№ п/п	Ф.И ребенка	Диагноз
1	Никита К.	ОНР, Шур.р.р.
2	Сережа О.	ОНР, Шур.р.р.
3	Максим Л.	ОНР, Шур.р.р.
4	Андрей И.	ОНР, Шур.р.р.
5	Саша П.	ОНР, Шур.р.р.
6	Оля С.	ОНР, Шур.р.р.
7	Маша П.	ОНР, Шур.р.р.
8	Даша И.	ОНР, Шур.р.р.
9	Ксюша В.	ОНР, Шур.р.р.
10	Ира К.	ОНР, Шур.р.р.

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Примеры игр и упражнений, которые могут использоваться учителем – логопедом и воспитателем в ходе коррекционно – развивающей работе по формированию диалогической речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи в процессе сюжетно - ролевой игры

1. Подготовительный этап.

1) Имитативные (упражнения с опорой на образец):

условно-речевые упражнения, в которых для выполнения речевой задачи ребенок должен был найти языковые формы, лексические единицы в реплике логопеда (в образце) и должен был использовать их, не изменяя. Например: «Подтвердите, если это так».

- Кошка - это домашнее животное?

- Да, она - домашнее животное.

Кроме того использовать заучивание короткого диалога (из 4-6 реплик, потешек). На готовых диалогах хорошо видны особенности использования

паралингвистических средств (интонации, мимики, жестов, взглядов). То есть, заучивая диалоги, дети также начинали использовать паралингвистические средства.

2) Подстановочные: условно-речевые упражнения, в которых должна происходить подстановка лексических единиц в структуру, давалась следующая инструкция: «Если я не прав, возрадите мне».

- У тебя маленькая кошка?
- Что вы (нет). У меня большая кошка.

Другой пример: «Поинтересуйтесь качеством того, о чем я скажу».

- Мы вчера смотрели мультфильм.
- Интересный мультфильм?
- Не очень.

3) Трансформационные: условно-речевые упражнения, в которых дети для выполнения речевой задачи должны трансформировать реплику (или часть реплики) собеседника, что выражается в изменении порядка слов, лица или времени глагола, падежа или числа существительного и т.п. Трансформация может выражаться в передаче того же содержания другими словами. Например: «Передайте товарищу мои слова».

- Я не играю в куклы.
- Он говорит, что в куклы не играет.

Так же использовать расширение и сужение высказывания, комбинирование двух речевых образцов, упражнения с эквивалентными заменами.

4) Репродуктивные: условно-речевые упражнения, при выполнении которых предполагается воспроизведение в репликах детей тех форм или лексических единиц, которые были усвоены в предыдущих упражнениях.

Если раньше ребенок репродуцировал, опираясь либо полностью на образец (в имитативных), либо на аналогичную форму (в подстановочных), либо на похожую форму (в трансформационных), то здесь репродукция уже полностью самостоятельна. Например: «Угадайте».

- Вчера в магазине мне что-то купили.
- Новую машинку?
- Нет, большой конструктор.

Другой пример: «Сделайте замечание собеседнику, если вы считаете, что он поступает неверно».

- Я буду кушать.
- Это плохо. Нужно обязательно покушать.

Условно-речевые упражнения с разными опорами: в качестве опоры выступает образец, наглядность, ситуация. Основной целью условно-речевых упражнений применительно к обучению диалогу - овладение структурами вопроса, ответа, необходимых клише и умением переносить их в другие ситуации.

ПРИЛОЖЕНИЕ 3

2. Основной этап.

Упражнения на обстоятельства:

При каких условиях каждый из этих предметов будет очень полезным? Можете ли вы придумать условия, при которых будут полезными два или более из этих предметов?

- ветка дерева;
- телефон;
- кукла;
- фрукты;
- гоночный автомобиль;
- книга;
- самовар;
- барабан.

Очень эффективно в плане тренировки умения выдвигать гипотезы упражнение, предполагающее обратное действие. Например: при каких

условиях эти же предметы могут быть совершенно бесполезны и даже вредны?

Приведём ещё несколько упражнений:

«Почемучки»

- Как вы думаете, почему детёныши животных (медвежата, тигрята, волчата, лисята и др.) любят играть?

- Почему весной тает снег?

- Почему одни хищные животные охотятся ночью, а другие - днём?

- Почему цветы имеют такую яркую окраску?

- Почему летом снег в горах не тает?

- Почему бывают наводнения?

- Почему зимой идёт снег, а летом только дождь?

- Почему Луна не падает на Землю?

- Почему в космос летают ракеты?

- Почему самолёт оставляет след в небе?

- Почему многие дети любят компьютерные игры?

- Почему бывают землетрясения?

Предложите несколько разных гипотез по этим поводам. Придумайте также и несколько провокационных идей.

Задания типа «Найдите возможную причину события» также могут помочь научиться выдвигать гипотезы:

- Дети стали больше играть во дворах;

- Миша весь вечер играл со строительным конструктором;

- Пожарный вертолёт весь день кружил над лесом;

- Полицейский автомобиль одиноко стоял у дороги;

- Медведь зимой не заснул, а бродил по лесу;

- Друзья поссорились.

3. Этап совершенствования усвоенных навыков.

1. Сюжетно-ролевая игра «Больница»

Задачи: развивать интерес и уважение к благородной профессии врача. Помогать детям налаживать взаимодействия в совместной игре.

Ролевые действия:

Главный врач - принимает на работу медицинских работников. Организует работу, контролирует, беседует с больными.

Врач-специалист - принимает пациента, выслушивает, прослушивает, назначает лечение. Даёт советы. Выдаёт больничный лист.

Медсестра - выполняет назначения врача. Беседует с больными. Моет инструменты.

Санитарка - убирает медицинский кабинет (моет пол, протирает пыль)

Регистратор - записывает больных на приём. Выдаёт талон на приём и медицинскую карту.

Пациент - приходит на приём к врачу с талоном и мед.картой. Рассказывает, показывает что болит. Выполняет все советы, назначения врача.

Построение ролевого диалога

2. Сюжетно-ролевая игра «Шофёры»

Задачи: помогать детям налаживать взаимодействие в совместной игре, развернуть сюжет, обогащать словарь, развивать речь детей

Ролевые действия:

Шофёр - ведёт машину, рулит, подаёт сигнал, устраняет неполадки, делает остановки, объявляет их.

Пассажир- покупает билет, выходит на остановках, соблюдает правила поведения в общественном транспорте, сидит.

Бензоправщик - заливает в машину бензин, берёт деньги, пробивает чек

Полицейский - регулирует движение, штрафует водителя за нарушение, делает замечания шофёру, пассажиру

Водитель др. машины - перевозит груз, рулит, ведёт машину.

Построение ролевого диалога

Шофёр другой машины - оказывает взаимопомощь. Берёт на буксир.

Пассажир - просит остановить машину.

Шофёр - даёт указания об отправлении машины. Объявляет маршрут.

Бензозаправщик - оказывает помощь в заправке.

Полицейский – контролирует движение.

3. Сюжетно-ролевая игра «Лётчики»

Задачи: помогать детям налаживать взаимодействие в совместной игре, развернуть сюжет, обогащать словарь, развивать речь детей

Ролевые действия:

1 Пилот - управляет самолётом во время полёта

Командир - руководит действиями членов экипажа

1 Пилот - дублирует действия 1 пилота

Пассажир - покупает билет, выходит на остановках, соблюдает правила поведения во время полёта, сидит.

Стюардесса - обслуживает пассажиров и экипаж (подаёт воду, чай, кофе). Следит за состоянием пассажиров.