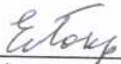




УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ

СПРАВКА
О результатах проверки текстового документа
на наличие заимствований

Проверка выполнена в системе
Антиплагиат.ВУЗ

Автор работы	Мохова Светлана Юрьевна
Факультет, кафедра, номер группы	Институт специального образования, кафедра логопедии и клиники дизонтогенеза, группа ЛОГм-1801z
Название работы	«Формирование диалогической речи у детей с задержкой психического развития в старшем дошкольном возрасте посредством сюжетно- ролевой игры»
Процент оригинальности	62
Дата	27.01.2021
Ответственный в подразделении	<u></u> (подпись)
	<u>Покрас Е.А.</u> (ФИО)

Проверка выполнена с использованием: Модуль поиска ЭБС "БиблиоРоссика"; Модуль поиска ЭБС "BOOK.ru"; Коллекция РГБ; Цитирование; Модуль поиска ЭБС "Университетская библиотека онлайн"; Модуль поиска ЭБС "Айбукс"; Модуль поиска Интернет; Модуль поиска ЭБС "Лань"; Модуль поиска "УГПУ"; Кольцо вузов

Министерство просвещения Российской Федерации
ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»
Институт специального образования

ОТЗЫВ

руководителя выпускной квалификационной работы

Тема ВКР Формирование диалогической речи у старших дошкольников с задержкой психического развития посредством сюжетно-ролевой игры

Обучающийся Мохова Светлана Юрьевна при работе над ВКР проявил себя следующим образом:

1. Уровень самостоятельности и ответственности. Светлана Юрьевна ответственно подошла к работе над выпускной квалификационной работой. Спланировав работу над теоретической и практической частью, она успешно и своевременно осуществила все этапы своего исследования. Активно и оперативно вносила рекомендуемые правки

2. Уровень предметной подготовки обучающегося. В целом, Светлана Юрьевна владеет терминологией и понятийным аппаратом логопедии. Владеет навыками анализа теоретических и практических данных. Умеет проводить все этапы исследовательской работы, анализировать полученные результаты в количественном и качественном аспектах.

3 Замечания и рекомендации Серьезных замечаний нет.

ОБЩЕЕ ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Выпускная квалификационная работа Моховой Светланы Юрьевны соответствует предъявляемым требованиям и может быть допущена к защите

Ф.И.О. руководителя ВКР __Костюк Анна Владимировна__

Должность __доцент__ Кафедра логопедии и клиники дизонтогенеза

Уч. звание ____ - ____ Уч. степень ____ к.п.н. ____

Подпись _____

Дата _____

Министерство просвещения Российской Федерации
ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»
Институт специального образования

РЕЦЕНЗИЯ

на выпускную квалификационную работу

обучающегося **Моховой Светланы Юрьевны**

Тема ВКР: Формирование диалогической речи у старших дошкольников с задержкой психического развития посредством сюжетно-ролевой игры

1. *Актуальность* исследования определена тем, что овладение диалогической речью является обязательным условием полноценного развития дошкольника с задержкой психического развития, его активности в общении с окружающими людьми и подготовки к обучению в школе. В то же время проблема использования потенциала и возможностей сюжетно-ролевых игр для формирования диалогической речи у старших дошкольников с ЗПР является недостаточно изученной.

2. *Научная и практическая значимость ВКР.*

Научная и практическая значимость исследования заключается в том, что результаты исследования расширяют знания о состоянии диалогической речи у старших дошкольников с ЗПР и могут быть использованы педагогами, родителями старших дошкольников с ЗПР для развития у них диалогической речи посредством сюжетно-ролевой игры.

3. *Общая грамотность и качество оформления*

Грамотность и техническое оформление работы в целом соответствуют требованиям. Встречаются несогласования слов в роде, числе и падеже.

4. *Вопросы и замечания*

1. В тексте автор использует два понятия «формирование диалогической речи» и «развитие диалогической речи». В чем их разница?
2. С какой целью в комплекс методик изучения состояния диалогической речи у дошкольников были включены методики изучения словарного запаса и грамматики?
3. Какие логопедические заключения были сформулированы на основании логопедического обследования старших дошкольников с ЗПР? Учитывались ли результаты дифференцированной логопедической диагностики при отборе содержания обучающего эксперимента?

5. Общая оценка работы

Выпускная квалификационная работа Моховой Светланы Юрьевны в основном соответствует требованиям и может быть представлена к защите.

Сведения о рецензенте:

Ф. И. О.: Филатова Ирина Александровна

Должность: заведующий кафедрой логопедии и клиники дизонтогенеза

Уч. звание: кандидат педагогических наук

Уч. степень: доцент

Подпись



Дата

15.02.2021

Во введении определены: проблема исследования, актуальность темы, гипотеза исследования, объект и предмет исследования, цель и задачи исследования, методы и методики исследования, новизна исследования и структура ВКР.

В первой главе рассмотрены теоретические основы развития диалогической речи у дошкольников, описана психолого-педагогическая характеристика детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития, изучены теоретические основы сюжетно-ролевой игры.

Во второй главе проведен анализ программ дошкольных образовательных организаций в аспекте проблемы формирования диалогической речи у детей с задержкой психического развития старшего дошкольного возраста, описана организация, принципы и методика констатирующего эксперимента. Результаты констатирующего эксперимента проанализированы с количественной и качественной сторон.

В третьей главе дано теоретическое обоснование, описаны принципы и методы работы по формированию диалогической речи у детей с ЗПР в сюжетно-ролевой игре, описано содержание обучающего эксперимента по формированию диалогической речи у детей с задержкой психического развития старшего дошкольного возраста в сюжетно-ролевой игре, проведен контрольный эксперимент. Результаты контрольного эксперимента проанализированы с количественной и качественной сторон.

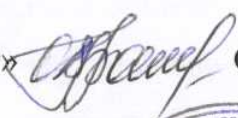
В заключении представлены выводы по теоретической и практической части экспериментального исследования.

В приложении описаны методики обследования лексико-грамматического строя и диалогической речи у старших дошкольников, представлены качественно-количественные результаты обследования, планирование проведения сюжетно-ролевых игр, которые направлены на формирование диалогической речи у старших дошкольников с задержкой психического развития, перспективные планы коррекционно-логопедической

работы на детей, план взаимодействия педагогов дошкольной образовательной организации с родителями с целью обогащения знаний и умений родителей по использованию сюжетно-ролевой игры для формирования диалогической речи у детей с ЗПР, материалы по работе с педагогами дошкольной образовательной организации, примеры игр, которые были использованы на этапе коррекционной работы.

Таким образом, данная работа раскрыта полностью и всесторонне. Имеет практическую значимость, материалы исследования могут применяться специалистами образовательных организаций по формированию диалогической речи у детей с задержкой психического развития старшего дошкольного возраста посредством сюжетно – ролевой игры.

25.01.2021

Заведующий БМАДОУ «Детский сад № 19»  О.В. Грошева



Министерство просвещения Российской Федерации
федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«Уральский государственный педагогический университет»
Институт специального образования
Кафедра логопедии и клиники дизонтогенеза

**ФОРМИРОВАНИЕ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У СТАРШИХ
ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ
ПОСРЕДСТВОМ СЮЖЕТНО-РОЛЕВОЙ ИГРЫ**

Выпускная квалификационная работа
44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование
магистерская программа «Логопедия»

Квалификационная работа
допущена к защите
зав. кафедрой
логопедии и клиники
дизонтогенеза
к.п.н., доцент Филатова И.А.

дата

подпись

Исполнитель:
Мохова Светлана Юрьевна
обучающийся ЛОГм – 1801z группы

подпись

Научный руководитель:
Костюк Анна Владимировна,
к.п.н., доцент

подпись

Екатеринбург 2021

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	4
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ПОСРЕДСТВОМ СЮЖЕТНО-РОЛЕВОЙ ИГРЫ.....	10
1.1. Становление диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста в норме	10
1.2. Психолого-педагогическая характеристика детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.....	20
1.3. Характеристика диалогической речи детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития	28
1.4. Сюжетно-ролевая игра как средство формирования диалогической речи детей старшего дошкольного возраста.....	32
ГЛАВА 2. КОНСТАТИРУЮЩИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ И АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТОВ.....	41
2.1. Организация, принципы и методика констатирующего эксперимента.....	41
2.2. Анализ программ дошкольных образовательных организаций в аспекте проблемы формирования диалогической речи у детей с задержкой психического развития старшего дошкольного возраста.....	47
2.3. Анализ результатов изучения состояния диагностики сформированности лексико-грамматического строя и диалогической речи у детей с задержкой психического развития старшего дошкольного возраста.....	52
ГЛАВА 3. СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ СЮЖЕТНО-РОЛЕВОЙ ИГРЫ.....	64

3.1. Теоретическое обоснование, принципы и методы работы по формированию диалогической речи у детей с задержкой психического развития старшего дошкольного возраста в сюжетно-ролевой игре.....	64
3.2. Содержание логопедической работы по формированию диалогической речи у детей с задержкой психического развития старшего дошкольного возраста посредством сюжетно-ролевой игры.....	67
3.3. Контрольный эксперимент и анализ полученных результатов.....	81
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	92
СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ.....	95
ПРИЛОЖЕНИЕ 1.....	102
ПРИЛОЖЕНИЕ 2.....	113
ПРИЛОЖЕНИЕ 3.....	131
ПРИЛОЖЕНИЕ 4.....	134
ПРИЛОЖЕНИЕ 5.....	149
ПРИЛОЖЕНИЕ 6.....	150

ВВЕДЕНИЕ

Обращение к проблеме формирования диалогической речи у детей дошкольного возраста обусловлено тем, что на современном этапе развития обществу требуется личность, открытая для диалога. Готовность к диалогу – один из показателей готовности человека к общению [3, с. 4]. Целями общения может быть обмен информацией, осуществление совместной деятельности, поддержание социальных контактов. Все эти аспекты общения представлены в речи старшего дошкольника и активно им усваиваются.

О.А. Бизикова в своих работах указывала, что диалогическая речь выступает как «основная форма речевого общения, на основе которой формируется связная монологическая речь ребенка дошкольного возраста» [5, с. 6].

Актуальность темы исследования связана с тем, что в дошкольном детстве опыт общения является тем фундаментом, на котором строится дальнейшее развитие личности ребенка. Этот первый опыт не всегда положительный, особенно у детей с задержкой психического развития (далее ЗПР). Отсутствие такого опыта и сформированных умений диалогической речи приводит к малообщительности, неумению вступать в социальные контакты и поддерживать их, к стихийному возникновению у детей негативных форм поведения, к ненужным конфликтам. Дети с ЗПР не умеют вступать в контакт, выбирать уместные способы общения со сверстниками, проявлять вежливое, доброжелательное отношение к ним, слушать партнера. Вовремя определить проблемы в формировании диалогической речи и помочь ребенку с ЗПР преодолеть их – важнейшая коррекционная задача.

В современной психолого-педагогической литературе проблема формирования диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста представлена в работах А. Г. Арушановой, О. А. Бизиковой, Е. О. Галицких,

О. Я. Гойхман, С. Н. Карповой, Т. М. Надеиной, А. А. Леонтьева, А. Н. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна, О. Б. Сиротининой, А. В. Чулковой, Л. П. Якубинского и др. Эти авторы утверждают, что связная речь – высшая форма речи, связанная с мыслительной деятельностью, которая определяет уровень речевого и умственного развития ребенка. В основе общения лежит развитая связная речь дошкольников, прежде всего – ее диалогическая форма. Отсюда следует, что овладение диалогической связной речью является обязательным условием полноценного развития ребенка и его активности в общении с окружающими людьми.

В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования выделена образовательная область «Речевое развитие», одна из приоритетных задач которой – развитие связной, грамматически правильной диалогической речи у детей [44].

В работах Т. Д. Барменковой, К. С. Лебединской, В. В. Лебединского, Е. М. Мастюковой, В. В. Морозовой, Т. В. Тумановой, Т. Б. Филичевой, Н. И. Чуприкова, Л. М. Шипицыной и др. указывается, что к одной из главных задач логопедической работы с детьми старшего дошкольного возраста, имеющими диагноз ЗПР, является формирование у них умений диалогической речи. Это необходимо для наиболее полного преодоления системного речевого недоразвития, для подготовки детей к предстоящему школьному обучению и успешной социализации.

Важность и социальная значимость проблемы формирования диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР определяет постоянный поиск новых и эффективных методов и средств коррекционной работы по ее решению. Среди них наиболее актуальной является использование потенциала сюжетно-ролевой игр для формирования диалогической речи детей с ЗПР.

Формирование диалогической речи у дошкольников происходит в разных видах деятельности и прежде всего в игровой, которая является ведущей в период дошкольного детства. Одной из разновидностей игровой

деятельности является сюжетно-ролевая игра, под которой подразумевают «игровую деятельность в форме отражения окружающей действительности, имеющую свой замысел, сюжет, роли, которые исполняются детьми самостоятельно и добровольно» [1, с. 5]. В сюжетно-ролевой игре дети дошкольного возраста знакомятся с окружающим миром, активно действуют в общении со сверстниками, участвуют в жизни взрослых, осуществляют свои мечты. По словам Д. Б. Эльконина, игра является «самоценной формой активности» ребенка дошкольного возраста» [67, с. 27]. Развитая игровая деятельность детей старшего дошкольного возраста признана важнейшим возрастным новообразованием (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, Д. Б. Эльконин), благодаря которому у детей формируются коммуникативные умения, умения диалогической речи, развивается общение со сверстниками и со взрослыми, обогащаются познавательная, потребностно-эмоциональная и волевая сферы.

Для нашего исследования важен педагогический потенциал сюжетно-ролевой игры как средства формирования диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР. Этой проблеме посвящены работы Л. А. Абрамян, Н. А. Виноградовой, И. О. Ивакиной, Н. В. Краснощековой, Н. Я. Михайлеко и Н. А. Коротковой, Д. Б. Эльконина и др.

Несмотря на достаточно большое количество работ, посвященных сюжетно-ролевым играм старших дошкольников, недостаточно изученной остается проблема использования потенциала и возможностей этих игр для формирования диалогической речи у старших дошкольников с ЗПР.

С учетом всего выше изложенного, был сделан выбор темы работы: «Формирование диалогической речи у старших дошкольников с ЗПР посредством сюжетно-ролевой игры» и определена **проблема исследования**: установление принципов, основных направлений и содержания логопедической работы по формированию диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР посредством сюжетно-ролевой игры.

Объект исследования – состояние диалогической речи у детей

старшего дошкольного возраста с ЗПР.

Предмет исследования – процесс логопедической работы по формированию диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР посредством сюжетно-ролевой игры.

Цель исследования – обосновать, систематизировать и апробировать содержание логопедической работы по формированию диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР посредством сюжетно-ролевой игры.

Задачи исследования:

1. Провести теоретический анализ литературы по изучаемой проблеме и обосновать возможность формирования диалогической речи у детей с ЗПР старшего дошкольного возраста посредством сюжетно-ролевой игры.

2. Экспериментально изучить состояние лексико-грамматического строя и диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР.

3. На основе анализа результатов констатирующего эксперимента разработать и апробировать содержание логопедической работы по формированию диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР посредством сюжетно-ролевой игры.

Гипотеза исследования: возможно, что несформированность диалогической речи у старших дошкольников с ЗПР может быть более успешно преодолена посредством сюжетно-ролевой игры.

Методы исследования: теоретические (анализ литературных источников) и эмпирические методы (наблюдение, беседа, опрос, констатирующий, формирующий и контрольный эксперименты; обобщение и сравнение; количественная и качественная обработка, интерпретация результатов).

Методика исследования: Методика обследования лексики (Р.И. Лалаева), Методика обследования грамматического строя речи (Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова), Методика «Изучение сформированности диалога у дошкольников» (А. В. Чулкова), Методика «Интервью»

(О.В. Дыбина), «Педагогическая диагностика компетентностей дошкольников. Для работы с детьми 5-7 лет», Методика изучения умений вести диалог (И.А. Бизикова).

Новизна работы: заключается в том, что выводы и обобщения нашего исследования могут быть успешно использованы педагогами, родителями старших дошкольников для решения проблем по развитию диалогической речи у детей с ЗПР посредством сюжетно-ролевой игры.

Структура работы. Выпускная квалификационная работа состоит из введения, трех глав, заключения, списка использованной литературы и приложений.

Во введении определены: проблема исследования, актуальность темы, гипотеза исследования, объект и предмет исследования, цель и задачи исследования, методы и методики исследования, новизна исследования и структура ВКР.

В первой главе «Теоретическое обоснование работы по формированию диалогической речи у старших дошкольников с задержкой психического развития посредством сюжетно-ролевой игры» рассмотрены теоретические основы развития диалогической речи у дошкольников, описана психолого-педагогическая характеристика детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития, изучены теоретические основы сюжетно-ролевой игры.

Во второй главе «Констатирующий эксперимент и анализ его результатов» описана организация, принципы и методика констатирующего эксперимента. Результаты констатирующего эксперимента проанализированы с количественной и качественной сторон, проведен анализ программ дошкольных образовательных организаций в аспекте проблемы формирования диалогической речи у детей с задержкой психического развития старшего дошкольного возраста,.

В третьей главе «Содержание работы по формированию диалогической речи у детей с задержкой психического развития старшего дошкольного

возраста посредством сюжетно-ролевой игры» дано теоретическое обоснование, описаны принципы и методы работы по формированию диалогической речи у детей с ЗПР в сюжетно-ролевой игре, описано содержание обучающего эксперимента по формированию диалогической речи у детей с задержкой психического развития старшего дошкольного возраста в сюжетно-ролевой игре, проведен контрольный эксперимент. Результаты контрольного эксперимента проанализированы с количественной и качественной сторон.

В заключении представлены выводы по теоретической и практической части экспериментального исследования.

Список использованной литературы состоит из 71 источника.

В приложении описана методика обследования лексико-грамматического строя и диалогической речи у старших дошкольников, представлены качественно-количественные результаты обследования, планирование проведения сюжетно-ролевых игр, которые направлены на формирование диалогической речи у старших дошкольников с задержкой психического развития, перспективные планы коррекционно-логопедической работы на детей, план взаимодействия педагогов дошкольной образовательной организации с родителями с целью обогащения знаний и умений родителей по использованию сюжетно-ролевой игры для формирования диалогической речи у детей с ЗПР, материалы по работе с педагогами дошкольной образовательной организации, консультация по теме «Особенности диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития», примеры игр, которые были использованы на первом этапе коррекционной работы.

База исследования: Березовское муниципальное автономное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад № 19 компенсирующего вида» г. Березовский.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ПОСРЕДСТВОМ СЮЖЕТНО-РОЛЕВОЙ ИГРЫ

1.1. Становление диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста в норме

В логопедии термин «становление» употребляют в значении «возникновение, образование, формирование какого-либо качества в онтогенезе в совокупности его характерных признаков и свойств» [44, с. 363]. В логопедии термин «онтогенез речи» употребляют в значении: «период формирования речи, от первых речевых актов того состояния, при котором родной язык становится полноценным орудием общения и мышления» [47, с. 295]. Для детей дошкольного возраста – это, по словам Г. А. Волковой, «период динамического развития речи, который начинается с появления у ребенка первых слов и продолжается до становления развернутой фразовой речи – примерно до 6-7 лет» [12, с. 19]. Знание закономерностей речевого развития в онтогенезе необходимо для своевременной и правильной диагностики отклонений в этом процессе, для грамотного построения коррекционной работы по преодолению речевой патологии, если она имеется у ребенка.

Диалог, диалогическая речь – это одна из основных форм существования языка. По определению Н. И. Жинкина, диалог – это

«первичная естественная форма речевого общения, суть которой состоит в обмене репликами между партнерами по общению. Она относится к разговорному стилю речи» [18, с. 7].

В научной литературе диалогическую речь принято разделять на две формы: устная и письменная. Что касается устной диалогической речи, то этой форме речи свойственна «краткость и простота построения предложений, помимо этого бессюжетные соединения, а также эмоциональная окраска и выразительность [9, с. 34]. В зависимости от ситуации устная диалогическая речь может быть «неполной, сокращенной, а также фрагментарной». Помимо этого для устной диалогической речи свойственно использование мимики и жестов. [9, с. 35].

Представители лингвистического подхода (Е. А. Брызгунова, Г. М. Кучинский, Л. П. Якубинский и др.) называют диалог «актом социально-речевого взаимодействия людей, который происходит при непосредственном общении. В своих научных работах Л. П. Якубинский подразумевает «коммуникативную деятельность людей (то есть общение) и результат этой деятельности» [68, с. 79]. В своих работах Е. А. Брызгуновой указывается, что диалог это одна из форм связной речи, в которой «присутствуют минимум два и больше участников беседы, при которой эти участники в каком-либо порядке высказываются по поводу какого-либо обсуждаемого события или явления» [7, с. 34].

Работы Е. О. Галицких основаны на социально-психологическом подходе. В работах этой учёной диалог являет собой «весьма трудную систему социального взаимодействия, определённый вариант поведения человека, при котором человеку требуется придерживаться установленных обществом норм и правил, которые связаны как с тонкостями ведения этой формы речи, так и с принятыми нормами общественного взаимодействия» [13, с. 106].

Своё видение термина диалогическая речь есть у представителей поведенческого подхода, таких как: А. Г. Арушанова, О. Б. Сиротинина и

другие. В их представлении «диалогическая речь – это «некий способ формирования и развития социального опыта индивида, так как диалог – это своего рода вариант поведения человека» [55, с. 28]. Непосредственное участие в диалоге происходит с помощью диалогической речи. А. Г. Арушанова в своих работах давала следующие определение термину «диалогическая речь» – это «тип речевой коммуникации, в процессе которой идёт непосредственный обмен различными высказываниями и репликами между двумя и более лицами» [3, с. 5].

Представители психологического подхода (С. Н. Карпова, А. А. Леонтьев и др.) также имеют свой взгляд на термин «диалогическая речь». По их мнению, диалогическая речь имеет следующие характеристики, которые присущи только ей.

1. Мотивированность. Данная характеристика предполагает то, что диалог «всегда происходит по каким-либо причинам и какой-либо целью. Данные причины и цели определяются либо внешними, либо внутренними мотивами (говоря другими словами стимулами)» [26, с. 10].

2. Обращенность. Под этой характеристикой понимается то, что при диалогической речи обязательным является обращение со своим высказыванием в адрес партнёра по общению либо в адрес партнёров. [26, с. 11].

3. Эмоциональная окрашенность. Под этой характеристикой понимается то, что лицам принимающим участие в диалоге необходимо окрашивать эмоционально свои высказывания, и помимо этого им необходимо обладать навыком, понимать эмоции и чувства своего собеседника [37, с. 73].

4. Ситуативная обусловленность. Эта характеристика предполагает то, что «коллеги по совместному диалогу должны учитывать, что, кому, где и в какой ситуации они говорят» [37, с. 73].

Такие исследователи как: О. Я. Гойхман, Т. М. Надеина являются сторонниками коммуникативного подхода. В работах указанных учёных

диалогическая речь понимается как «в первую очередь выражение коммуникативной функции языка, которая необходима для обмена какой-либо информацией и какими-либо знаниями, в процессе различных видов совместной деятельности людей» [14, с. 18]. Помимо этого данными исследователями отмечается, что «диалогическую речь можно назвать выражением социальной активности каждого индивида. Учёные отмечают, что диалогическая речь осуществляется в диалогических репликах, жестах, мимике, а также интонации, выражении и так далее» [14, с.59].

Своё видение на термин «диалогическая речь» было у исследователей, создавших коммуникативно-деятельностный подход. Этими исследователями были А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн и другие. Так эти учёные под данным термином понимали диалог как «определённый вид деятельности общения, коммуникации, который мотивирован и направленный на решение задач этой деятельности» [38, с. 40]. Диалогическую речь при этом подходе С. Л. Рубинштейн называет «школой развития и активизации связной речи, поскольку именно через диалог ребенок усваивает фонетический строй, лексику, морфологию и синтаксис родного языка, в нем представлены все разновидности предложений (простые и сложные), есть возможность для развития интонационной выразительности речи. В недрах диалогической речи начинает складываться и монологическая речь» [52, с. 26].

Большое количество исследователей детской психологии также уделяли внимание диалогической речи, зачастую именно исследования диалогической речи были для этих учёных одними из самых важных. Такое пристальное внимание исследователей детской психологии к диалогической речи обусловлено в первую очередь тем, что именно эту форма речи можно назвать первичной формой речи детей дошкольников [59, с. 41].

О. А. Бизикова в своих работах указывает, что диалогическая речь для дошкольника своего рода самая первая школа в усвоении родного языка. Данный исследователь отмечала, что именно такая форма речи следует с

человеком всю его жизнь, именно эта речь занимает центральное место в взаимоотношениях человека. О.А. Бизикова указывала, что именно «диалогическую речь можно назвать фундаментом и базой формирующейся личности» [5, с. 13]. Л. П. Якубинский считал, что дошкольники в первую очередь овладевают связной диалогической речью, особенности которой заключаются в применении языковых средств, применимых в бытовой речи» [68, с. 16]. Именно в данных высказываниях заключается важнейшая роль диалогической речи в развитии ребёнка дошкольника.

В научных трудах Е. А. Алябьевой указывается, что процесс обучения дошкольников вести диалог всегда идёт параллельно с работой по воспитанию навыков речевого этикета и культуры речевого поведения. Под культурой речевого поведения понимается воспитание умения слушать собеседника, не отвлекаться на посторонние раздражители во время разговора, чётко отвечать на вопросы, быть вежливым и тактичным и так далее [1, с. 17].

Необходимо отметить, что у детей старшего дошкольного возраста процесс овладения диалогической речью происходит произвольно. Диалогическая речь у указанной группы детей непосредственным образом развивается во время их деятельности. Играя, общаясь, прося помощи и взрослых и сверстников, дошкольник старшего возраста развивает свою диалогическую речь. А. Г. Арушанова отмечает важный факт, что диалогическая речь является очень важным моментом в жизни ребёнка, эта важность проявляется в регулярной необходимости обращаться к взрослым и сверстникам с разнообразными просьбами и вопросами, а также необходимость отвечать на вопросы, которые уже задают им [3, с. 11].

Изучению психологических особенностей диалогической речи дошкольников посвящены работы французского психолога и педагога Ж. Пиаже. Анализируя разговоры дошкольников между собой, он отмечал, что, прежде чем стать настоящим диалогом, речь детей проходит две стадии:

1) стадия несогласованной речевой активности (в работах Ж. Пиаже эта

стадия названа «коллективным монологом», «эгоцентрической не беседой»);

2) стадия преддиалога, или «псевдодиалога».

Только к 7-8 годам, по мнению Ж.-Ж. Пиаже, у детей появляется настоящий диалог [46, с. 53-54].

Эти данные подтверждены результатами более поздних психологических исследований. Например, исследования А. Г. Арушановой доказали, что овладение диалогической речью представляет для детей достаточную сложность. Даже старшие дошкольники без специального обучения (т.е. произвольно) самостоятельно «овладевают лишь элементарными диалогическими умениями, в основном вопросно-ответной формой общения» [3, с. 12].

Особенностям диалогической речи на разных возрастных этапах посвящены исследования А. Г. Рузской, А. Г. Арушановой, Ф. А. Сохнина, Н. Ф. Виноградовой и А. В. Чулковой.

По данным, указанным в научных работах автора А. Г. Рузской, можно утверждать, что детям дошкольного не безразлично, в какой форме взрослый предлагает им общение. С гораздо большим интересом дошкольники будут вступать в диалог, если взрослый будет интонационно окрашивать свою речь и проявлять к ребёнку своё внимание [53, с.124]. В раннем дошкольном возрасте главным инициатором общения между ребёнком и взрослым является именно взрослый, это объясняется тем, что дети указанного возраста ещё не могут самостоятельно провоцировать диалог. Взрослый что-либо спрашивает у ребёнка, интересуется его игрушками или его деятельностью, тем самым создавая почву для развития между взрослым и ребёнком диалога [53, с.124]. В своих работах А. Г. Рузская также отмечает, что «с возрастом у детей дошкольного периода возрастает потребность и желание вступать в диалог» [53, с.125].

А. Г. Арушанова в своих работах отметила, что дети в возрасте 5 лет в большей степени имеют потребность и желание делиться собственными переживаниями и эмоциями, чем дети в 3 и 4 года. В возрасте 5 лет

дошкольники очень хорошо отзываются на призыв окружающих обсудить их личные впечатления и переживания. Дети в 5 лет уже активно вступают в диалог на такие темы как: животные, погода, семья, игрушки и так далее. Но, необходимо отметить, что у обучающихся данного возраста диалогические умения развиты слабо. Эта слабость проявляется, например, в том, что дети могут не дослушивать вопрос или ответ взрослого, дети могут вести себя не совсем корректно в разговоре, они могут резко менять тему разговора и так далее. В случаях, когда диалог идёт сразу с несколькими детьми, например в группе детского дошкольного учреждения, то на вопрос взрослого могут одновременно начать отвечать сразу все дети, при этом, не слушая ответов других [3, с. 19].

А. Г. Арушановой было отмечено, что к 6 годам дошкольники уже чувствуют себя хорошо в диалоге, дети этого возраста с интересом и мотивацией вступают в разговор. Разговаривают в этом возрасте охотно дошкольники как со взрослыми, так и со своими сверстниками. К этой возрастной границе дошкольники уже проявляют инициативу в обращении, а именно инициатива в общении является фундаментом диалогической речи» [3, с. 20].

Опыт речевого общения со взрослым ребенок переносит в свои взаимоотношения со сверстниками. По наблюдениям Ф. А. Сохниной, при диалогическом общении у ребенка 5-6 лет «ярко выражены потребности в самопрезентации (ребенок постоянно употребляет личное местоимение «Я»), потребность во внимании сверстника (ребенок обращается к сверстнику по имени, задает вопросы), желание донести до партнера цели и содержание своих действий (ребенок часто сопровождает свои высказывания мимикой, жестами, показом действий)» [51, с. 15].

По наблюдениям О. С. Ушаковой и Е. М. Струниной, активность и самостоятельность в разных видах деятельности, облегчает детям 5-6 лет общение со взрослыми и друг с другом. При этом «у детей развиваются диалогические умения понятно выразить свои мысли и чувства в суждениях,

привлечь внимание партнера по общению, поддерживать с ним диалог достаточно продолжительное время» [59, с. 103]. Однако и здесь есть свои сложности. В старшей и подготовительной группах в сравнении со средней группой «активность в ведении диалога у детей во время игр и других видов самостоятельной деятельности «значительно снижается (в 2-3 раза по сравнению с детьми пятилетнего возраста). Уменьшаются случаи объяснения чего-либо партнеру по общению и игре, когда речь наиболее сложна в грамматическом отношении и совершенна в лексическом. Самостоятельные высказывания в игровой деятельности преобладают в распоряжениях и просьбах достаточно простых по грамматическому оформлению, которые не влекут за собой конструктивного диалога, и часто приводят к конфликтным ситуациям в детском коллективе. Причина этого, возможно, объясняется тем, что у детей в этом возрасте формируется умение переводить внешнюю речь во внутреннюю» [59, с. 104].

В своих работах таким автором как О. А. Бизикова представлены особенности диалогической речи обучающихся старшего дошкольного возраста, которые говорят о слабом развитии диалогических навыков:

- недостаточная развитость навыка самостоятельного провоцирования диалога;
 - недостаточная сформированность умения выслушивать собеседников;
 - недостаточная развитость навыка задавать вопросы, а также отвечать на них;
 - недостаточная развитость грамматических навыков;
 - регулярные смены темы беседы по собственной инициативе;
 - неумение пользоваться такими способами диалогического общения
- [5, с. 55].

В исследовании А. В. Чулковой отмечены следующие особенности связной диалогической речи старших дошкольников. Дети этого возраста испытывают удовольствие от общения со взрослыми и сверстниками. Они

«способны придумывать диалоги достаточно сложной структуры, включающие несколько микротем» [62, с. 34]. Однако «их диалоги малосодержательны, дети часто «перескакивают» с одной темы на другую, говорят в основном о себе самих, не принимая во внимание мнение собеседника, они не умеют эффективно пользоваться разными типами предложений (простыми, сложными), предпочитают короткие ответы на вопросы собеседника – «да» и «нет»» [62, с. 34].

А. В. Чулкова приходит к выводу о том, что «полноценное участие в диалоге требует от ребенка старшего дошкольного возраста сложных умений, которые у большинства из детей нуждаются в развитии» [62, с. 36]. К этим диалогическим умениям данный автор относит умения «слушать и правильно понимать мысль, выраженную собеседником; формулировать в ответ собственное суждение, правильно выражая его средствами языка; менять вслед за мыслями собеседника тему диалога; поддерживать определенный эмоциональный тон и такт во время диалога; следить за правильностью языковой формы, в которую облакаются мысли; слушать свою речь, чтобы контролировать ее нормативность и, если нужно; вносить соответствующие изменения и поправки» [62, с. 36].

Исследователи в литературных источниках выделяют различные уровни связной диалогической речи у дошкольников. А. Г. Арушанова выделила следующие критерии и показатели для оценки уровня развития связной диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста [3, с. 89].

Критерий 1. Содержание диалога.

Показатели:

- 1) ориентировка в задании;
- 2) ориентировка на взрослого, обращение к нему за помощью;
- 3) ориентировка на ребенка-партнера по диалогу.

Критерий 2. Диалогические отношения.

Показатели:

- 1) инициативность высказываний (проявляются постоянно и ярко; ситуационно и редко; отсутствуют);
- 2) воздейственность высказываний;
- 3) активная ответная позиция в диалоге, длительность диалогического общения.

Критерий 3. Средства общения.

Показатели:

- 1) ответная реакция в диалоге;
- 2) наличие единичных высказываний;
- 3) наличие диалогического или сопряженного циклов высказываний в диалоге.

Критерий 4. Коммуникативно-семантический тип высказывания.

Показатели:

- 1) наличие/отсутствие ответа на вопрос партнера по общению;
- 2) наличие комментария, способность к обсуждению;
- 3) побуждение к действию партнера по диалогу с помощью реплик-высказываний, реплик-побуждений.

Критерий 5. Способы общения.

Показатели:

- 1) адресованность реплик в диалоге;
- 2) доброжелательность, вежливость, бесконфликтность;
- 3) аргументированность.

Таким образом, в современной научной литературе проблема становления диалогической речи рассматривается с точки зрения разных подходов: лингвистического, социально-психологического, поведенческого, психологического, деятельностного, коммуникативного. Диалогическая речь старших дошкольников, реализуется в устной форме и в разговорном стиле, отображает совокупность диалогических умений, которые необходимы для полноценного участия в конструктивном диалоге. Младший и средний возрасты являются подготовительным этапом к освоению всех черт диалога в

старшем дошкольном возрасте. Вместе с тем, и в старшем дошкольном возрасте диалогическая речь у большинства нормотипичных детей имеет ряд следующих особенностей: малосодержательность, неумение задавать вопросы, наличие односложности ответов на вопросы, неумение поддерживать диалог продолжительное время, отсутствие интонационной выразительности в репликах диалога и т.д. Это связано с недостаточно сформированными диалогическими умениями детей старшего дошкольного возраста.

1.2. Психолого-педагогическая характеристика детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития

Благодаря многолетним клинико-психолого-педагогическим исследованиям различными авторами была определена сущность и структура задержки психического развития, его симптоматика, этиология. Р. И. Лалаева подчеркивает, что «при ЗПР, в отличие от олигофрении, где психическое развитие имеет необратимый и выраженный характер, говорится о замедлении темпа психического онтогенеза» [32, с. 89].

По наблюдениям Е. В. Шамариной [64, с. 25], задержка психического развития предполагает группу детей, которые имеют слабо выраженную недостаточность центральной нервной системы: функциональной или органической. Важной характеристикой ЗПР является неравномерное формирование процессов познавательной деятельности, что обуславливается недоразвитием мышления и речи, а также присутствием в эмоционально-волевой сфере расстройств.

Под термином «задержка психического развития» следует понимать

отставание в психическом развитии, которое, по словам Т. А. Власовой, «включает в себя замедленное познавательное и эмоционально-волевое созревание в виде того или иного варианта инфантилизма, задержку в развитии речи» [15, с. 6]. Е. М. Мастюкова добавляет, что ЗПР, «является одной из наиболее распространенных форм психической патологии детей, которая характеризуется личностной незрелостью» [40, с. 8]. По определению Е. А. Стребелевой, ЗПР следует относить к «пограничной» форме дизонтогенеза, которое проявляется в замедленном темпе созревания различных психических функций» [57, с. 13].

В. В. Лебединский отмечает, что задержка психического развития у дошкольников – это замедленный темп психического развития, который отмечается недостаточностью общего запаса знаний, ограниченностью представлений, незрелостью мыслительных процессов, низкой интеллектуальной целенаправленностью, преобладанию игровых интересов над всеми остальными [35, с. 9].

Появление ЗПР связывается с действием различных неблагоприятных факторов социальной среды или с различными наследственными воздействиями. Среди главных причин, обуславливающих ЗПР, М. С. Певзнер [45, с. 5] называет:

- органические причины, которые задерживают нормальное функционирование центральной нервной системы;
- низкий уровень коммуникации со сверстниками и взрослыми;
- частично сформированная ведущая деятельность возраста.

К причинам органического характера относят следующие:

- нейроинфекции;
 - менингиты;
 - менингоэнцефалиты;
 - осложнения при различных вирусных и инфекционных заболеваниях
- [45, с. 7].

Е. М. Мастюкова [40, с. 21] обращает внимание на то, что причины

возникновения ЗПР весьма различны, поэтому сама группа детей с ЗПР является весьма неоднородной. У одних на первый план выходит замедленность становления произвольной регуляции поведения и эмоционального развития, а нарушениям в интеллектуальной сфере имеют слабое выражение. У других же преобладающей является недоразвитие различных сторон познавательной деятельности.

Состояние ЗПР дифференцируется и по степени, и по характеру отклонений. К. С. Лебединская предложила клинко-медицинскую классификацию детей с ЗПР, в которой выделены четыре «генезисных типа задержки психического развития: 1) конституциональный; 2) соматогенный; 3) психогенный; 4) церебрально-органического происхождения» [34, с. 74].

Задержка конституционального происхождения, по К. С. Лебединской, имеет следующие причины: специфика генотипа и нарушение обмена веществ. Симптомами этого вида ЗПР являются «задержка физического развития; становление статодинамических функций; интеллектуальные нарушения; эмоционально-личностная незрелость; нарушениям в поведении» [34, с. 74].

Задержка соматогенного происхождения имеет следующие причины: «аллергии, инфекции, соматические заболевания. Она проявляется в таких симптомах, как «задержка речевого и психомоторного развития, интеллектуальные нарушения, эмоциональная незрелость, заниженная самооценка, робость, невропатические расстройства» [34, с. 75].

Причинами задержки психогенного происхождения выступают «травмирующая микросреда, неблагоприятные условия воспитания на ранних этапах онтогенеза, а ее симптомами являются эмоциональные расстройства, патологическое развитие личности, произвольная регуляция поведения и деятельности» [34, с. 75]. Задержка церебрально-органического происхождения имеет следующие причины «травмы ЦНС, точечное поражение ЦНС остаточного характера. Ее симптомами являются органический инфантилизм, интеллектуальные нарушения и задержка

психомоторного развития» [34, с. 75].

Т. А. Власовой были выделены две наиболее многочисленные группы среди детей с ЗПР. Первая группа – «дети с нарушенным темпом умственного и физического развития. Причинами этих нарушений у детей являются медленный темп созревания головного мозга. Дети такой группы сверстникам уступают в физическом развитии, а также отличаются инфантилизмом в личностном, эмоционально-волевом и интеллектуальном развитии. Вторая группа – дети с функциональными расстройствами психической деятельности, которые возникают при минимальных органических повреждениях функций головного мозга» [11, с. 33]. Характерными для этой группы детей с ЗПР являются «слабость нервных процессов, сниженная работоспособность, быстрая утомляемость, низкая познавательная активность, нарушения внимания (его концентрации, устойчивости, распределения), кратковременной и долговременной памяти, всех сторон речи» [11, с. 33].

Укажем психолого-педагогическую характеристику детей старшего дошкольного возраста с ЗПР. Границы старшего дошкольного возраста, по возрастной периодизации Д. Б. Эльконина, «от 5 до 7 лет. В этот период происходит дальнейшее физическое, интеллектуальное, речевое развитие ребенка, обеспечивающее ему возможность дальнейшего систематического обучения в школе» [66, с. 29]. С. Д. Забрамная отмечает, что «ведущей в старшем дошкольном возрасте является игровая деятельность. Она определяет важнейшие изменения, происходящие в развитии психики детей на данном возрастном этапе» [19, с. 19].

В целом старший дошкольник с ЗПР соответствует по своему психическому развитию более младшему возрасту. По наблюдениям Л. П. Носковой, отставание проявляется, прежде всего, в низкой познавательной активности, которая обнаруживается обычно во всех сферах психической деятельности. Дети данной категории менее любознательны, не стремятся понять и осмыслить происходящее вокруг явлений и событий окружающего

мира. Это обуславливается особенностями восприятия, мышления, внимания, памяти, эмоционально-волевой сферы [30, с. 48].

Пузанов Б. П. отмечает, что в сравнении с нормотипичными сверстниками у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития отмечается низкий уровень развития восприятия, в связи с чем, детям данной категории требуется больше времени для приема и переработки сенсорной информации. Автор выделяет также недостаточность и фрагментарность знаний об окружающем мире, дети затрудняются в узнавании предметов, которые находятся в непривычном положении, контурных и схематических изображений [29, с. 23]. Сходные качества этих предметов воспринимаются детьми как одинаковые.

В результате органических изменений центральной нервной системы, по словам Е. А. Стребелевой, у детей с ЗПР отмечаются «нарушения в работе всех анализаторов. Грубое сенсорное недоразвитие выражается в том, что даже в предметной деятельности дети не учитывают пространственные признаки предметов, их расположение, не умеют пользоваться поисковой деятельностью» [57, с. 61]. В связи с недостаточностью процессов переработки сенсорной информации у ребенка старшего дошкольного возраста с ЗПР «страдает целостное восприятие объектов и ситуаций, многое он воспринимает фрагментарно, не полностью, поэтому не может осмыслить и усвоить» [57, с. 63].

Исследователи отмечают, что процессы восприятия неразрывно связаны с мыслительными процессами. Мышление является главным инструментом познания, которое протекает в форме таких операций, как: анализ, синтез, сравнение, обобщение, классификация, сериация, абстракция, конкретизация. Все вышеуказанные операции у старших дошкольников с ЗПР сформированы на низком уровне и имеют свои особенности. Так, по наблюдениям Л. Б. Баряевой, анализ предметов дети проводят бессистемно, пропуская ряд важных свойств, вычлняя лишь наиболее заметные части. В результате такого анализа дети с трудом определяют связь между частями

предмета, устанавливая лишь величину и цвет, таким образом, в процессе анализа предмета выделяют общие свойства, а не их индивидуальные признаки [4, с. 10]. В результате несовершенства анализа у них затруднен и синтез. Выделяя в предметах общие части, ребенок с ЗПР не может установить связи между ними, поэтому затрудняется составить представление о предмете в целом, и проводит сравнение по несущественным признакам, а часто – по несоотносимым [4, с. 11].

По наблюдениям В. В. Лебединского, главными признаками нарушения интеллекта у ребенка с ЗПР является его «слабая любознательность, медленная обучаемость, плохая восприимчивость нового материала, нарушения моторной сферы, быстрая утомляемость и низкая работоспособность» [36, с. 17]. Е. В. Шамарина утверждает, что для детей с ЗПР «характерны замедленность мышления, его недостаточная последовательность и целенаправленность» [64, с. 53].

По словам, И. Д. Коненковой у старших дошкольников с ЗПР проявляется отставание в развитии словесно-логического мышления. Это «связано с недостаточным речевым развитием, прежде всего в несформированности обобщающей функции слова, и в недостаточности овладения мыслительными операциями, такими как сравнение, обобщение, группировка») [27, с. 6].

В качестве наиболее характерных особенностей внимания детей старшего дошкольного возраста с ЗПР, в отличие от детей того же возраста, развивающихся в норме, В. И. Лубовским, Т. А. Власовой, Н. А. Цыпиной отмечаются его «неустойчивость, рассеянность, низкую концентрацию, трудности переключения» [15, с. 76].

К тому же можно выделить еще один характерный признак задержки психического развития это отклонения в развитии памяти. Пузанов Б. П. отмечает у детей с ЗПР низкий уровень продуктивности в процессах запоминания, преобладание наглядной памяти над словесной, выделяет низкий уровень самоконтроля в процессе заучивания и воспроизведения, и

указывает на преобладание механического запоминания над словесно-логическим. Среди нарушений кратковременной памяти автор отмечает быстрое забывание материала и низкая скорость запоминания [29, с. 93].

Е. В. Шамарина добавляет, что «из-за этих нарушений в работе памяти, дети с ЗПР «все новое усваивают очень медленно, только после многократного повторения (иногда требуется до 8 повторений), больше всего у них страдает смысловая память при достаточно хорошо развитой механической памяти» [64, с. 56].

В звукопроизношении детей данной категории, по наблюдениям Р. И. Лалаевой, Н. В. Серебряковой и Н.В. Зориной, обнаруживаются все признаки ОНР III уровня: «непонимание обращенной к ребенку речи, низкий уровень ориентировки в звуковом анализе и синтезе; нарушения в произношении свистящих, шипящих и сонорных звуков, обусловленные вялостью артикулирования и приводящие к их неотчетливому звучанию, искажению; недостаточная сформированность фонематического слуха и фонематического восприятия» [32, с. 47]. В целом речь детей с ЗПР, смазанная, бессвязная и нелогичная, невыразительная, слишком монотонная или слишком быстрая, малопонятная для окружающих.

Для старших дошкольников с ЗПР свойственна низкая познавательная активность, которая, по словам В. Б. Никишиной, проявляется в том, что одна группа детей практически не задают вопросов, которые связаны с предметами и явлениями окружающей действительности. Дети данной группы медлительны, пассивны, отмечается замедленная речь. Другая группа детей задают вопросы, которые касаются в основном вопросов внешнего свойства окружающих предметов. Дети данной группы расторможены, многословны, отмечается низкая познавательная активность, которая проявляется в отношениях к объектам и явлениям, находящимся вне круга, определяемого взрослым [43, с. 57].

По наблюдениям Е. А. Стребелевой, у детей с ЗПР «в отдельных случаях страдает работоспособность, в других случаях – произвольность в

организации деятельности, в-третьих – мотивация к различным видам познавательной деятельности и т. д.» [57, с. 65]

Дети с ЗПР, по мнению Е. В. Шамариной, «несамостоятельны, безынициативны, они с трудом переключаются на новые виды деятельности, могут длительный срок заниматься одним и тем же делом. Им бывает трудно высказать суждение об явлении или о создавшейся ситуации, самостоятельно оценить ситуацию. Это является причиной неадекватных реакций и недостаточно осмысленных форм поведения» [64, с. 57].

Л. М. Блинова указывает на то, что у старших дошкольников ЗПР отмечается «поверхностность эмоциональных и волевых реакций. Настроение преимущественно положительное, редко встречаются обиды, которые детьми быстро забываются. У детей отмечается непоседливость, болтливость, они не могут подчиняться необходимости выполнять какое-либо задание, не отвлекаясь и поэтому очень часто «превращают учебную деятельность в игровую. Игруют и разговаривают во время занятий, вовлекают в беседы и игры своих соседей, мешают им сосредоточиться на заданиях воспитателя, мешают заниматься учебными проблемами и усваивать материал» [6, с. 27].

Таким образом, психолого-педагогическая характеристика детей старшего дошкольного возраста с ЗПР показывает, что для них характерными являются замедленный темп развития познавательной, интеллектуально, потребностно-эмоциональной и волевой сфер, произвольности поведения. Эти дети не умеют сдерживать свои желания, не способны к волевым усилиям, не могут произвольно управлять своим поведением. Следует отметить, что с помощью коррекционно-развивающей работы замедленный темп развития ребенка претерпевает положительные изменения. Дети дошкольного возраста с ЗПР по своему развитию могут догнать сверстников своего возраста.

1.3. Характеристика диалогической речи детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития

Речь детей старшего дошкольного возраста с ЗПР в целом развивается с отставанием от возрастной нормы. У них нарушены все стороны речи – фонетическая, лексико-грамматическая, синтаксическая. В. В. Морозова отмечает, что у них из-за трудностей в восприятии и понимании речи и малой общительности «наблюдаются нарушения в звукопроизношении (имеются многочисленные искажения, замены, смещения), обедненный запас активного и пассивного словаря, не соответствующий возрастной норме, неточное употребление слов, искажение грамматических форм, низкий уровень сформированности связной речи – диалогической и монологической, наличие в речи в основном простых предложений и отсутствие сложных предложений» [42, с. 5].

В. В. Лебединский отмечает о том, что у детей с ЗПР «отмечается недоразвитие высших форм познавательной деятельности, одной из которых является позднее и недостаточное развитие речи. Интеллектуальные нарушения ведут к более позднему формированию фонематического слуха, умений звуко-буквенного анализа и синтеза, восприятия и понимания речи. Связная речь (монологическая и диалогическая) тоже формируется гораздо позже, чем у сверстников, развивающихся в норме. У детей с ЗПР беден запас слов, наблюдаются неточности в их употреблении и понимании, часто происходит лишь механическое накопление слов. Все это ведет к большим затруднениям в речевых контактах. Дошкольники с ЗПР не испытывают внутреннего побуждения поделиться с кем-то своими мыслями, чувствами, переживаниями, они не могут подолгу участвовать в диалоге» [36, с. 90].

В. В. Морозова добавляет, что «несформированность мотивационного компонента общения у старших дошкольников с ЗПР определяет низкий уровень развития речевых средств, который проявляется в снижении речевой активности, низком уровне переработки словесной информации, полученной от партнера по общению, преобладанием ситуативной речи над контекстной, малоразговорчивостью, малоинициативностью, снижением активности общения» [42, с. 6].

В результате всех этих нарушений и трудностей у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР на низком уровне находятся умения диалогической речи, что затрудняет процесс общения и коммуникативного взаимодействия.

Состояние диалогической речи детей старшего дошкольного возраста с ЗПР, имеющих в основном диагноз «общее недоразвитие речи III уровня», разными авторами оценивается различно.

По мнению Т. Б. Филичевой и Т. В. Тумановой, «старшие дошкольники с ЗПР затрудняются в построении связной монологической речи, но владеют бытовой и диалогической речью. Однако им доступна лишь простая вопросно-ответная форма диалога, сводимая к реакции согласия или несогласия («да» или «нет»))» [60, с. 174].

Н. И. Чуприкова отмечает, что речь старшего дошкольника с ЗПР носит «преимущественно ситуативный характер (т.е. ребенок не может выйти за пределы конкретной ситуации общения), у детей отсутствуют навыки, и умения связно излагать свои мысли, подменяют связное высказывание односложными ответами на вопросы или отвечают разрозненными нераспространенными предложениями» [63, с. 67].

Этот же автор отмечает, что «в большинстве случаев у детей дошкольного возраста с ЗПР снижена потребность в общении. Инициативное обращение с их стороны к взрослому или сверстнику как к партнеру по деятельности отмечается редко. Невелико количество речевых контактов детей с ЗПР, которые были бы обусловлены познавательным интересом и

познавательных отношении с их стороны к объектам деятельности. Предпочтительным видом общения для таких детей являлась совместное чтение и обсуждение книг» [63, с. 69].

Анализируя диалогическую речь старших дошкольников с ЗПР К. Е. Бухарина замечает, что «дети в большинстве случаев не желают общаться, не отвечают на обращенные к ним вопросы или отвечают односложно («да», «нет»), быстро прекращают разговор, предпочитают играть, молча, в процессе совместных игр не пользуются диалогической речью ни для передачи диалогов между персонажами игр, ни ролевыми диалогами в сюжетно-ролевой игре, ни для общения с другими детьми, которые играют в ту же игру» [8, с. 8].

Л. М. Шипицына провела исследование диалогической речи детей старшего дошкольного возраста с ЗПР и условно выделила три группы детей.

К первой группе относятся дети с высоким уровнем овладения способами диалогического общения. Дети без труда ориентируются в различных ситуациях, общение разворачивается связным высказыванием и различными репликами в вопросно-ответной форме, проявляют инициативу к общению со взрослым, обращаются со сверстниками с вопросами, комментариями, побуждающими высказываниями, складывается конструктивный диалог между сверстниками и взрослыми, диалогическое общение носит доброжелательный характер, используют средства интонационной выразительности. Дети данной группы быстро и достаточно легко устанавливают контакт со взрослыми и сверстниками, стремятся к постоянному общению, хорошо общаются в присутствии незнакомых людей, легко сменяют способы общения, находят общность с разными партнерами [65, с. 52].

Дети второй группы хорошо ориентируются в ситуации общения и устанавливают контакты со взрослыми и сверстниками. Инициативные высказывания детей чаще всего связаны с различными запросами информации. На высказывания и вопросы сверстников отвечают односложно

и в основном практическими действиями, могут кратко прокомментировать свои действия и действия партнера. Диалогическое общение носит доброжелательный характер. У детей данной группы быстро наступает усталость от общения, может преобладать стереотипность способов общения, проявляются затруднения в ответах на некоторые вопросы, могут отвечать на вопросы при помощи подсказок со стороны взрослого. Также в речи встречаются отдельные неточности, аграмматизмы, предложения простые, чаще нераспространенные, интонационно невыразительные [65, с. 52].

К третьей группе относятся дети с низким уровнем развития диалогической речи. Инициативные высказывания у детей отсутствуют, либо связаны с решением познавательной задачи и обращены к взрослому. Дети действуют, молча, либо могут комментировать свои действия, ни к кому не обращаясь. На высказывания и вопросы сверстников или взрослого дети не реагируют или реагируют на слабом уровне, могут вступать в конфликтные ситуации со сверстниками. Также можно выделить у данной группы детей узкий спектр круга общения, затруднения в смене партнера по общению, выявляются различные нарушения в структурировании текста, постоянно требуется помощь со стороны педагога. Отмечается бедность, неточность лексической стороны речи, аграмматизмы, односложные ответы «да», «нет», интонационная невыразительность [65, с. 53].

По наблюдениям Е. В. Локтевой, при диалоге у детей с ЗПР отмечаются «неумение вступать в контакт с собеседником (начинать диалог), поддерживать его и вовремя заканчивать, содержательная бедность, структурная неполнота высказываний, диалогические контакты детей носят ситуативный характер, отмечается низкий уровень личностной активности даже при вопросно-ответной форме общения» [39, с. 81].

Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова и Н. В. Зорина установили, что в диалогическом общении старшие дошкольники с ЗПР испытывают коммуникативные трудности, которые вызваны неумением строить общение с учетом структуры диалога (не умеют задавать вопрос и отвечать на

заданный вопрос); испытываю трудности в формулировании побуждения или отказываются от выполнения того, что высказано как просьба, совет, рекомендация или приказ; имеются затруднения в формулировании сообщения с целью информирования собеседника или утверждения своей мысли; не владеют нормами и правилами этикетного общения в диалоге [32, с. 224].

Таким образом, из проведенного нами анализа литературы можно сделать вывод, о том, что диалогическая речь дошкольника с ЗПР носит преимущественно ситуативный характер, у детей отсутствуют умения вступать в диалог по собственной инициативе, поддерживать его на протяжении определенного времени, связно излагать свои мысли. Для дошкольников характерна подмена связного высказывания односложными ответами на вопросы или разрозненными нераспространенными предложениями и т.д. Все эти особенности диалогической речи у детей с ЗПР требуют от дефектологов, логопедов, воспитателей использования комплекса методических приемов при проведении коррекционно-развивающих мероприятий для формирования умений диалогической речи у детей с ЗПР, что может стать основой социальной адаптации таких детей в обществе.

1.4. Сюжетно-ролевая игра как средство формирования диалогической речи детей старшего дошкольного возраста

Именно сюжетно-ролевая игра является основой игровой деятельности обучающихся старшего дошкольного возраста. В своих работах психолог Д. Б. Эльконин указывал что, содержание сюжетно-ролевой игры – это то, что воспроизводится обучающимся в качестве отраженного понимания сущности

отношений и деятельности взрослых [67, с. 32]. Помимо этого, Д.Б. Эльконин говорил, что во время сюжетно-ролевой игры между обучающимися складываются два вида отношений:

1) первый вид, это отношения, которые определяются содержанием игры (в семье дети слушаются родителей, обучающиеся подчиняются педагогу и так далее) или ее правилами (когда музыка играет, дети в роли пчелок летают по полянке, когда музыка замолкает, дети останавливаются на месте, если дети двигаются без музыки, они выбывают из этой игры из игры и так далее);

2) реальные межличностные отношения. Данный вид отношений проявляются по поводу игры (например, это распределение ролей в игре, когда одни дети исполняют какую-либо определённую роль, которая установлена правил и так далее) [67, с. 33].

Можно утверждать, что в большинстве случаев, сюжетно-ролевая игра обучающихся старшего дошкольного возраста проходит в коллективе. Перед игрой дети выстраивают определённый план, они раздают друг другу определённые роли, они устанавливают правила данной игры, обговаривают друг с другом общий сюжет игры и так далее. По ходу прохождения игры, дети могут уточнять и дополнять сюжет. Дополнение сюжета может, происходит благодаря различным диалогам обращенных к партнерам по игровой деятельности. Примером такого уточнения сюжета может являться игра в «Семью», когда один из родителей решает, что их игровая семья пойдёт в зоопарк, тогда ход игры будет меняться на игру «поход в зоопарк».

Д. Б. Элькониным в сюжетно-ролевой игре выделен: «подготовительный этап (на данном этапа обучающимися осуществляется планирование игровой деятельности), воображаемую ситуацию, замысел игры, сюжет игры, игровые действия и ролевое поведение, которое включает в себя связную диалогическую речь детей (иначе говоря, ролевые диалоги), правила поведения, обусловленные ролью [67, с. 39]. Вовремя течение всех вышеперечисленных этапов сюжетно-ролевой игры, обучающиеся старшего

дошкольного возраста применяют связную диалогическую речь. Считаем необходимым представить прохождение данных этапов.

В самом начале на подготовительном этапе дети составляют план своей будущей игры. В этом случае дети применяют связную речь для того, чтобы высказать свои пожелания о ходе будущей игры, о том какой будет у неё примерный сюжет и примерные правила. Детям необходимо на этом этапе определить свою роль, это также происходит благодаря связной речи. В этом случае диалогическая речь обучающихся дошкольного возраста отражают реальные межличностные отношения. В своих работах Н. А. Виноградова указывает, что у детей старшего дошкольного возраста «весьма сложный характер приобретает соотношение ролевых и реальных взаимоотношений. У детей данного возраста в большинстве случаев, уже есть те дети, которые определяют вектор игр, этих детей можно назвать своего рода лидерами. Эти дети, как правило, в играх берут на себя самые главные и важные роли. Но, в некоторых случаях такие детские лидеры могут получить роль второго плана. Но, и в этом случае, они будут «вести» всю игру, контролируя действия других детей» [10, с. 82]. Эти моменты обговариваются обучающимися перед игровой деятельностью.

Далее идут такие этапы сюжетно-ролевой игры, как организация воображаемой ситуации и игровой замысел.

Необходимо отметить, что базой сюжетно-ролевой игры можно назвать какую-либо придуманную ситуацию, смысл которой является в том, чтобы дошкольник взял на себя роль взрослого человека, и играл эту роль. Д. Б. Эльконин указывал, что придуманная детьми игровая ситуация это своего рода зафиксированный характерный признак сюжетно-ролевой игры – ее условность. Но, являясь социальной по своей природе, придуманная ситуация в сюжетно-ролевой игре является социальной и по содержанию» [67, с. 107]. Данное предположение подтверждается, при проведении анализа ролей, которые берут на себя дошкольники: в большинстве случаев это роли взрослых людей или те роли, которые заимствованы из общественной

культуры.

Играя в сюжетно-ролевые игры, дети проявляют творческий характер. Характер этой сюжетно-ролевой игры определяется присутствием в ней игрового замысла. Д.Б. Эльконин указывал, что реализация данного замысла связана с возросшей работой воображения, с формированием у дошкольника умения проецировать собственные эмоции и чувства об окружающем в игровой деятельности, а также диалогах» [67, с. 108].

На этих двух вышеперечисленных этапах, дети используют диалогическую речь для вербального выражения того, какой у них есть замыслы игры, какие у них есть договорённости и так далее.

Далее следует рассказать о ещё одном компоненте сюжетно-ролевой игры, о сюжете игры. Его можно назвать самым основным компонентом, так как без него игра невозможна. Д. Б. Эльконин в своих работах указывал, что сюжет игры, это своего рода сфера действительности, которую дошкольники отражают в собственных играх [67, с. 43]. Также Д.Б. Эльконин указывал, что дошкольники используют различные сюжеты для своих игр. Дети дошкольного возраста используют разные игровые сюжеты. Так, в своих работах, С. Л. Новоселова разделяет сюжеты игр на бытовые (игра в семью, игра в школу, игра в поликлинику), производственные (игры, связанные с конструированием, игры, охватывающие какую-либо профессиональную сферу), общественно-политические (игры в “войнушку” и так далее) [21, с. 43]. На этом этапе дети используют диалогическую речь для определения игрового сюжета, с помощью этого вида речи дети определяют, как они будут играть. Дошкольники могут менять сюжет игры, уже по ходу самой игры, в этом случае они также используют диалогическую речь.

Стоит отметить, что определение или изменение сюжета игры происходит благодаря игровым действиям, которые обращены к товарищам по игре. Можно сказать, что эти игровые действия это одно из важнейших средств реализации сюжета игры [67, с. 109]. «В работах такого исследователя как Л.А. Абрамян указывается, что игровые действия в

сюжетно-ролевой игре, реализуются в мнимой ситуации; одни предметы могут заменять какие-либо другие предметы, которые дошкольники воображают; дошкольники могут брать на себя роли отсутствующих персонажей» [21, с. 23]. Стоит отметить, что не во всех случаях у дошкольников получается чётко и последовательно разворачивать сложный и замысловатый игровой сюжет. В этом возрасте не редкость, когда не все дошкольники понимают замысел игры, некоторые дети могут не до конца понять, что требуется от их роли в игре и так далее. Когда случаются такие ситуации, то такие авторы как Н. Я. Михайленко и Н. А. Короткова рекомендуют проводить обсуждение последующего хода игры, а если это не поможет, то тогда взрослому необходимо вмешаться в игру. [41, с. 96]. Конечно, на этих этапах дошкольниками также применяется диалогическая речь.

Последующий весьма значимый компонент сюжетно-ролевой игры это ролевое поведение. Смысл и значение этого ролевого поведения исследователь Н. В. Краснощеков объяснял следующим образом: «Под ролевым поведением следует понимать принятие дошкольником игровой роли. Когда дошкольник принимает ролевой образ, это сигнал о том, что он входит в образ. Это значит, что дошкольник примеряет на себя обязанности другого человека, таким образом дошкольник учится жить в окружающем его мире» [31, с. 44]. Проверить, принял ли дошкольник на себя какое-либо ролевое поведение достаточно просто, с этой целью дошкольнику нужно задать вопрос «Кто ты?». В случае, когда дошкольник ответит, я «врач», «учитель», «робот», и так далее, он принял на себя роль. [31, с. 45]. Когда дошкольник входит в роль, то он и перенимает из этой роли различные образцы поведения, например поведение воспитателя, доктора, или почтальона.

Из образа, который ребенок принял на себя в сюжетно-ролевой игре, вытекают его игровые действия, которые подчиняются определенным правилам. По наблюдению И. О. Ивакиной, сюжетно-ролевая игра всегда

предполагает наличие скрытых в сюжете и в разыгрываемых детьми ролях правил поведения, которые «в коллективной игре со сверстниками становятся на протяжении дошкольного возраста все более осознаваемыми, а его поведение, строящееся на основе этих правил, все более регулируемым и произвольным» [20, с. 26]. С возрастом все большее внимание дети уделяют игровым действиям и точному соблюдению правил игры, которые налагает на каждого ее участника выполняемая им роль. Отклонение от их выполнения сразу же замечается партнерами по игре и вызывает их осуждение. Такое «осуждение» может быть высказано участниками игры в форме диалога.

В сюжетно-ролевых играх, имеющих развернутый сюжет, уже невозможно «буквально» выполнить каждое игровое действие – это только тормозит развитие сюжета. Поэтому игровые действия старших дошкольников выглядят скорее намеком на выполнение, чем реальным его выполнением. Они приобретают условный характер: еда изображается одним взмахом руки по направлению ко рту, письмо – проведением рукой в воздухе над бумагой и т.п. Значительная часть действий вообще не выполняется, а только обозначается словесно («Уже поели», «Едем», «Приехали»). Поскольку для детей самое важное – передать ролевые отношения, то очень важное значение приобретают словесные обращения от лица своей роли к другим участникам игры, которые происходят в виде диалога.

В старшем дошкольном возрасте по сравнению с предшествующими годами изменяется и использование игрового материала. Поскольку, по словам Л. А. Абрамян, «игровые действия выполняются детьми большей частью условно, для них уже становятся не нужны предметы, с которыми можно действовать, как с настоящими. Значительно более привлекательными для детей становятся предметы-заменители и атрибуты, обозначающие роль (подзорная труба или бинокль – для капитана, бескозырка – для матроса, сумка с красным крестом, белая шапочка, стетоскоп – для доктора и т.п.)» [21, с. 32]. Поэтому в своих диалогах дети связывают эти предметы-

заменители и атрибуты с определенной ролью.

Ролевые действия и ролевое поведение в сюжетно-ролевых играх старших дошкольников всегда имеют два аспекта. Н. В. Краснощекова дает следующие характеристики каждому из этих аспектов. Под первым аспектом учёный понимает «специфичные для роли действия с предметами» [31, с. 95]. Таким примером может являться, когда ребёнок, изображая врача, измеряет другому ребёнку температуру или прослушивает сердцебиение. Под вторым аспектом исследователь понимает «ролевая речь, которая направлена на других людей, и которая носит диалогический характер» [31, с. 95]. Таким примером может являться, когда в магазине продавец задаёт покупателю вопрос о том, что ему необходимо купить, а покупатель отвечает продавцу, что ему необходимо приобрести и так далее. Это позволяет сделать вывод, что, чтобы полноценно усвоить игровую роль, дошкольнику требуется не только иметь навык реализовывать специфичные для роли условные предметные действия, но и быть способным вступать в вербальную коммуникацию с другими играющими, именно с позиции их роли (как «учитель» с «школьником», а не как Витя с Катей). Говоря другими словами, дошкольник должен уметь и быть способным развертывать специфическое ролевое взаимодействие – ролевой диалог. Реализовывая в своих играх различные игровые действия и ролевое поведение, обучающиеся дошкольного возраста сопровождают их ролевыми диалогами. Именно таким образом осуществляется формирование и развитие диалогических умений дошкольников в ходе сюжетно-ролевой игры.

Исходя из вышеперечисленного можно сделать вывод, что к сюжетно-ролевым играм относятся именно те игры, в которых дошкольники применяют диалогическую речь на всех её этапах. То есть на начальном (подготовительном) этапе, на этапе конкретного проведения игры и при анализе игры. Можно утверждать, что именно данный тип игр даёт детям мотивация на выбор диалога как языкового средства общения, такие игры позволяют развивать диалогические умения, дают возможность создавать

ситуации для речевого общения. Иначе говоря, именно сюжетно-ролевую игру можно назвать весьма качественным и эффективным способом для развития диалогической речи у обучающихся старших дошкольников с ЗПР. Эффективность сюжетно-ролевых игр объясняется тем, что во время данных игр дошкольники приобретают навык слушать и верным образом понимать фразы и мысли, которые передают собеседники. Также эти игры дают возможность сформулировать в ответ уже свои мысли и озвучить их. Сюжетно-ролевые игры позволяют изменять вслед за мыслями собеседника тему диалога, а также поддерживать заданный эмоциональный тон. Помимо прочего данные игры дают возможность следить за верностью языковой формы, и слушать собственную речь, для того, чтобы научиться следить за её нормативностью и при необходимости поправить её.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ

Диалогическая речь старших дошкольников представляет собой совокупность диалогических умений, необходимых для полноценного участия в диалоге: умения вступать в диалог, грамотно и доступно формулировать вопросы, давать краткие или развернутые ответы, отсутствие навыков культуры речи, бедный запас этикетных формул общения (приветствия, просьбы, обращения и т.д.), неумение использовать интонации, регулировать громкость голоса и темп речи и т. д. Для формирования связной диалогической речи у детей дошкольного возраста самым эффективным является коммуникативно-деятельностный подход, который объединяет в себе развитие диалогических умений в общении и игровой деятельности как ведущей в период дошкольного детства.

Психолого-педагогическая характеристика детей старшего дошкольного возраста с ЗПР показывает, что для них характерными являются замедленный темп развития всех познавательных процессов (восприятия, мышления, внимания, воображения, памяти, речи),

неспособность сосредоточенно и долго работать, повышенная утомляемость, замедленный темп выполнения разных видов деятельности.

Особенности диалогической речи дошкольника с ЗПР носит преимущественно ситуативный характер, у детей с задержкой не сформированы умения внимательно слушать собеседника, задавать вопросы и отвечать на них, связно излагать свои мысли, для них характерна подмена связного высказывания односложными ответами на вопросы или разрозненными нераспространенными предложениями. Все это необходимо учитывать при организации логопедической работы по формированию диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с диагнозом ЗПР.

Формирование диалогической речи старших дошкольников с ЗПР протекает в двух формах: в свободном речевом общении, где используется неподготовленный диалог, и на специальных коррекционных занятиях, в ходе которых происходит обучение диалогической речи на основе игровые средств и методов, одним из которых является сюжетно-ролевая игра. Сюжетно-ролевая игра обладает большими возможностями в формировании диалогической речи у детей с ЗПР, поскольку это игры диалогической направленности. Во время подготовки и проведения такой игры, дети, моделируя различные ситуации, постоянно общаются между собой с помощью диалогических высказываний, реплик.

ГЛАВА 2. КОНСТАТИРУЮЩИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ И АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТОВ

2.1. Организация, принципы и методика констатирующего эксперимента

Фундаментальная задача дошкольной образовательной организации компенсирующего вида для детей с ЗПР – обеспечить каждому ребенку максимальный уровень физического, умственного и нравственного развития; организовать учебно-воспитательную работу, направленную на коррекцию, компенсацию и предупреждение вторичных отклонений в развитии и подготовке детей к обучению в школе с учетом индивидуальных возможностей ребенка.

Развитие речевого общения у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР средствами сюжетно-ролевых игр может стать основой для благоприятного формирования и развития диалогической речи. На основании указанных положений нами было обосновано, организовано и проведено экспериментальное исследование.

Данное исследование включает в себя следующие задачи:

- выявить уровень сформированности лексико-грамматического строя и диалогической речи у старших дошкольников с ЗПР;
- обобщить уровень сформированности лексико-грамматического строя и диалогической речи у старших дошкольников с ЗПР. На данном этапе была проведена обработка материала, соотнесение результатов эксперимента с поставленными целями, их полный анализ в соответствии с

полученными результатами, оформление и описание хода и итогов эксперимента.

Исследование проводилось на базе БМАДОУ «Детский сад № 19 компенсирующего вида» г. Березовский (структурное подразделение г. Березовский ул. Варлакова, д. 5).

В БМАДОУ «Детский сад № 19» коррекционно-образовательное пространство, нормативная и методическая база, материально-технические условия, развивающая предметно-пространственная соответствуют требованиям ФГОС ДО. Созданы психолого-педагогические, кадровые, материально-технические, финансовые условия для развития детей с ОВЗ, которые открывают возможности для их позитивной социализации, личностного развития, развития инициативы и творческих способностей на основе учета возрастных и индивидуальных особенностей, интересов и потребностей обучающихся.

В эксперименте приняли участие 14 детей в возрасте от 5 до 6 лет. Среди воспитанников были отобраны дети с задержкой психического развития с клиническим диагнозом – псевдобульбарная дизартрия.

Цель констатирующего эксперимента – исследовать уровень диалогической речи у старших дошкольников посредством диагностических методик, сопоставить результаты уровня сформированности диалогической речи обучающихся с ЗПР. Для достижения поставленной цели потребовалось решение следующих задач:

1. подобрать методики для обследования лексико-грамматической и диалогической речи у обучающихся;
2. подобрать наглядный материал для обследования;
3. провести констатирующий этап исследования для выявления уровня сформированности лексико-грамматической и диалогической речи старших дошкольников с ЗПР;

4. провести анализ результатов констатирующего эксперимента, по состоянию лексико-грамматического строя и диалогической речи у обучающихся с ЗПР, сделать выводы.

Для проведения констатирующего этапа исследования были подобраны следующие методики, которые выявляют уровень сформированности речи детей:

1. *Методика обследования лексики (Р.И. Лалаева) [32]* (приложение 1).

1. Называние предметов и их изображений.
2. Продолжение лексического ряда в ответ на стимулирующее высказывание педагога. В качестве стимульного используется ранее предложенный речевой и картинный материал. Применялись следующие варианты:

3. Подбор синонимов.

4. Подбор антонимов.

5. Обобщение слов:

а) существительные;

б) прилагательные;

в) глаголы.

Оценка выполнения заданий:

3 балла – назвал все предметы верно;

2 балла – допускал несколько ошибок при выполнении заданий;

1 балл – не смог выполнить задание или отказался выполнять предлагаемые задания.

2. *Методика обследования грамматического строя речи (Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова) [32].*

Цель: определить уровень сформированности грамматического строя речи.

1) образовать слова с помощью уменьшительно-ласкательных суффиксов;

- 2) образовать названия детёнышей животных;
- 3) образовать названия профессий мужского рода;
- 4) образовать приставочные глаголы противоположного значения;
- 5) образовать существительные от глаголов;
- 6) образование прилагательных:
 - а) качественных прилагательных;
 - б) относительных прилагательных;
 - в) притяжательных прилагательных;
- г) образование простой сравнительной степени прилагательных;
- 7) дифференциация глаголов совершенного и несовершенного вида;
- 8) образование возвратных глаголов;
- 9) словообразование глаголов от имен существительных;
- 10) словообразование глаголов от прилагательных;
- 11) дифференциация единственного и множественного числа существительных;
- 12) образование имен существительных в различных падежах.

Оценка выполнения заданий:

- 3 балла – все предлагаемые задания выполнил верно;
- 2 балла – допускал несколько ошибок при выполнении заданий;
- 1 балл – не смог выполнить задание или отказался выполнять предлагаемые задания.

3. *Методика «Изучение сформированности диалога у дошкольников» (А. В. Чулкова) [61].*

Цель: выявление уровня сформированности навыков диалогической речи.

Критерии:

1. Владение речевым этикетом.

Цель: выявить умения ребенка приветствовать другого человека в зависимости от возраста, а также приветствие знакомого или незнакомого

человека, обращения к сверстнику и взрослому, умения обращаться с просьбой или с извинением.

После презентации каждой ситуации фиксировались ответные реакции детей. Положительным считался ответ, включающий речевой штамп, соответствующий данной ситуации.

2. Запрос информации.

Цель: выявить уровень умений правильно формулировать и задавать вопросы, количество вопросов, их тип, логическая последовательность в постановке и влияние на конечный результат.

Выполнение задания детьми оценивается по следующим показателям: умение правильно формулировать вопросы; самостоятельность в ведении расспроса; достигнута ли цель (зверь правильно назван) и каким путем: в результате расспроса или перечисления названий всех животных (угадывания).

3. Реплицирование.

Цель: определить, какие виды реплик дети употребляют чаще, реплики-стимулы или реплики-реакции, а также их речевая реакция в беседе и общее количество произнесенных реплик. Реплики-стимулы произносит взрослый, реплики-реакции – ребенок.

4. Составление диалога.

Цель: определение использования детьми имеющихся умений диалогической речи при самостоятельном составлении диалогов на предложенную ситуацию.

Оценка выполнения заданий:

3 балла – задания выполнял верно, активно вступал в диалог;

2 балла – допускал несколько ошибок при выполнении заданий;

1 балл – не смог выполнить задание или отказался выполнять предлагаемые задания.

Оценка каждого блока диагностических заданий проводится в балльной шкале от 1 до 3 баллов, где 3 балла – высокий уровень; 2 балла – средний уровень; 1 балл – низкий уровень.

4. Методика «Интервью» Дыбина О.В. «Педагогическая диагностика компетентностей дошкольников. Для работы с детьми 5-7 лет» [17].

Цель: выявить умение детей получать необходимую информацию в общении, вести простой диалог со взрослыми и сверстниками.

Оценка результатов:

3 балла – ребенок охотно выполняет задание, самостоятельно формулирует 3-5 развернутых вопросов. В целом его «интервью» носит логичный, последовательный характер.

2 балла – ребенок формулирует 2-3 кратких вопроса с помощью взрослого, не сохраняет логику интервью.

1 балл – ребенок затрудняется в выполнении задания даже с помощью взрослого либо отказывается от выполнения.

5. Методика изучения умений вести диалог (И.А. Бизикова) [5].

Цель: выявить уровень коммуникативных умений в свободном общении со сверстниками и взрослыми.

Оценка коммуникативных умений проводится с учетом следующих критериев

Критерии диагностики:

- умение задавать вопросы;
- умение отвечать на вопросы в соответствии с темой и ситуацией общения;
- умение сообщать собеседникам свое мнение;
- умение выражать просьбы, советы, предложения;
- умение сообщать о своих чувствах, делиться новостями;
- умение вести диалог в соответствии с правилами речевого этикета.

Оценка результатов:

3 балла (высокий уровень) – ребенок активен в общении, умеет слушать и понимать речь, строит общение с учетом ситуации, легко входит в контакт с детьми и взрослыми, ясно и последовательно выражает свои мысли, пользуется формами речевого этикета.

2 балла (средний уровень) – ребенок слушает и понимает речь, участвует в общении, чаще по инициативе других; умеет пользоваться формами речевого этикета.

1 балл (низкий уровень) – ребенок малоактивен и малоразговорчив в общении с детьми и педагогом, невнимателен, редко пользуется формами речевого этикета, не умеет последовательно излагать свои мысли, точно передавать их содержание.

В проводимом нами обследовании применялся метод наблюдения. Наблюдение проводилось индивидуально и фронтально во время режимных моментов (во время занятий, в игровой деятельности, на прогулке).

Диагностика проводилась в первую половину дня в спокойной, доброжелательной обстановке, индивидуально с каждым ребенком, что позволило достичь цели эксперимента.

2.2. Анализ программ дошкольных образовательных организаций в аспекте проблемы формирования диалогической речи у детей с задержкой психического развития старшего дошкольного возраста

Появление нового поколения программ дошкольных образовательных организаций требует нового взгляда на формирование коммуникативных

умений и роль в этом процессе игры у детей старшего дошкольного возраста.

Для обучающихся с особыми образовательными потребностями, в частности, для обучающихся с задержкой психического развития, разрабатываются специальные коррекционно-развивающие программы, которые учитывают особенности развития этих категорий детей.

Был рассмотрен проект примерной Адаптированной основной образовательной программы дошкольного образования на основе Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования для детей раннего и дошкольного возраста с задержкой психического развития, в котором более подробный акцент был сделан на анализе образовательной области «Речевое развитие». В соответствии с данной образовательной областью в задачи педагогов входит развитие всех речевых компонентов (произношение, фонематические процессы, лексико-грамматический строй речи, связная речь). Еще одно направление образовательной деятельности - знакомство с книжной культурой, детской литературой, понимание на слух текстов различных жанров детской литературы. Таким образом, в соответствии с данным проектом необходимо всестороннее развитие навыков ребенка, не только речевых, но и эстетических.

Связанные с целевыми ориентирами задачи, представлены в ФГОС ДО:

- организация видов деятельности, способствующих развитию речи детей;
- развитие речевой деятельности;
- развитие способности к построению речевого высказывания в ситуации общения, создание условий для принятия детьми решений, выражения своих чувств и мыслей с помощью речи;
- формирование познавательных интересов и познавательных действий ребенка в речевом общении и деятельности;
- формирование мотивационно-потребностного, когнитивно-интеллектуального, деятельного компонентов речевой и читательской

культуры;

- формирование предпосылок грамотности.

Для обучающихся старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития предъявляются определённые требования к владению речевыми компетенциями, связанные с сформированностью связной речи, в частности, с диалогической формой речи:

- владеет диалогической речью, активен в беседах со взрослыми и сверстниками;
- может говорить от лица своего и лица партнера, другого персонажа;
- проявляет активность при обсуждении вопросов.

Игра - ведущий вид деятельности ребенка. В игре создается базис для новой ведущей деятельности - учебной. Поэтому важнейшей задачей педагогической практики является оптимизация и организация в детском саду специального пространства для активизации,

В соответствии с ФГОС ДО, среди образовательных областей нет области непосредственно связанной с развитием и обучением детской игре. Учитывая то, что у детей с ЗПР в большинстве случаев нормативный уровень развития игры, может быть, достигнут только при непосредственном руководстве взрослого, то направление «Игровая деятельность» вносится в ПрАООП [48].

Игра используется как:

- непосредственно-образовательная деятельность – организация дидактических игр в соответствии с содержанием образовательной работы по образовательным областям;
- образовательная деятельность в режимных моментах – организация досуговых, подвижных, театрализованных игр, игр с правилами, организация совместных с педагогом сюжетных игр;
- свободная деятельность – педагогическая поддержка самостоятельных детских игр (сюжетно-ролевых, режиссерских, игр-

экспериментирований), а также организуемых по инициативе самих детей игр с правилами, подвижных, досуговых, народных.

Поскольку у детей с ЗПР имеются трудности в ведении сюжетно-ролевых игр, проектом программы предусмотрено специальное коррекционное воздействие по развитию игровой деятельности у обучающихся:

- создание условий для развития игровой деятельности детей;
- формирование игровых умений, развитых культурных форм игры;
- развитие у детей интереса к различным видам игр;
- всестороннее воспитание и гармоничное развитие детей в игре;
- развитие самостоятельности, инициативы, творчества, навыков саморегуляции;
- формирование доброжелательного отношения к сверстникам, умения взаимодействовать, договариваться, самостоятельно разрешать конфликтные ситуации.

В сюжетно-ролевой игре дети берут на себя те или иные функции взрослых людей и в специально создаваемых ими игровых, воображаемых условиях воспроизводят (или моделируют) деятельность взрослых и отношения между ними. В такой игре наиболее интенсивно формируются все психические качества и особенности личности ребенка. Основная цель педагогического руководства - будить воображение ребенка, создавать условия для того, чтобы как можно больше изобретательности, творчества проявили сами дети. Каждый вид игры отвечает своим целям и задачам и определяет организацию игрового пространства в группе.

В соответствии с данным проектом определяются компетенции для владения сюжетно-ролевой игрой у обучающихся с ЗПР:

- любит организовывать сюжетно-ролевые игры;
- согласовывает тему игры с другими детьми;
- распределяет роли, подготавливает необходимые условия;

- договаривается о последовательности совместных действий;
- налаживает и регулирует контакты в совместной игре: договаривается, мирится, уступает, убеждает и т.д.;
- согласовывает свои действия с действиями партнеров, соблюдает в игре ролевые взаимодействия и взаимоотношения;
- эмоционально реагирует в ходе ролевых и сюжетных игровых действий с персонажами;
- старается обогатить знакомую игру новыми решениями (участие взрослого, изменение атрибутики, внесение предметов-заместителей или введение новой роли);
- аккуратно убирает игрушки в отведенное для них место.

Для обучающихся с ЗПР также разрабатывается специальная программа развития. Так, такими авторами, как Л. Б. Баряева, И. Г. Вечканова, О. П. Гаврилушкина, разработана «Программа воспитания и обучения дошкольников с задержкой психического развития» [49].

В данной программе основная цель развития диалогической формы речи у обучающихся следующая:

- развитие диалогической формы речи детей, поддержка инициативных диалогов между ними, создание коммуникативных ситуаций, вовлечение детей в разговор.

Среди различных направлений в формировании диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития в процессе сюжетно-ролевой игры должна проводиться работа по следующим направлениям:

- развивать навыки эмоционального общения детей друг с другом и со взрослыми, способность видеть действия партнеров по игре;
- формировать средства межличностного взаимодействия детей в процессе специально созданных ситуаций и в свободное от занятий время, использовать речевые и неречевые средства коммуникации;

- развивать умение пользоваться в жизни различными типами коммуникативных высказываний: отвечать на вопросы и задавать их, строить простые сообщения и побуждения;

- развивать у детей диалогическую форму речи, поддерживать и стимулировать инициативные диалоги между ними, создавать коммуникативные ситуации, вовлекая детей во взаимодействие и диалог.

Таким образом, развитие у обучающихся с задержкой психического развития диалогической формы речи посредством сюжетно-ролевой игры требует учета многих аспектов. Кроме того, у обучающихся должен быть сформирован определенный уровень речевого развития. Следовательно, при имеющихся у обучающихся проблем в ведении и поддержании диалогов необходимо проводить специальную работу по развитию у детей данного навыка.

2.3. Анализ результатов изучения состояния диагностики сформированности лексико-грамматического строя и диалогической речи у детей с задержкой психического развития старшего дошкольного возраста

Проведение констатирующего этапа исследования позволило выявить уровень владения диалогической речью детьми старшего дошкольного возраста указанных категорий и выделить отдельные, специфические особенности исследуемого явления.

Качественно-количественные результаты обследования лексико-грамматического строя у детей с ЗПР представлены в (приложении 2).

1. Анализ результатов обследования лексики (по методике Р. И. Лалаевой) (таблица 1).

Нами были получены следующие данные:



Рис. 1. Результаты исследования лексики на констатирующем этапе по методике Р. И. Лалаевой

Результаты, представленные на рис.1, показали, что у 58% детей с ЗПР (8 детей) лексический строй сформирован на низком уровне. Дети не смогли верно выполнить предложенные задания, либо отказывались от выполнения заданий. У 42 % (6 детей) лексический строй сформирован на среднем уровне. При выполнении заданий дети совершили по несколько незначительных ошибок.

Словарный запас детей с ЗПР отстает от словарного запаса нейротипичных (нормально развивающихся) сверстников. У 10 детей возникали трудности в подборе синонимов, остальные задания дети выполнили более успешно. Самые частые ошибки, которые допускали дети, были связаны с прилагательными «близкий» и «красивый». Так, Настя К. не смогла подобрать синонимы к этим словам. Вместо подбора синонима 2 детей добавляли слово «очень», например, «очень красивый», «очень веселый» и т. д. Лева предложенные задания выполнил верно, но задания на подбор синонимов к словам «близко», «красивый» вызвали затруднения. С помощью педагога смог обобщить группу транспорта и посуды.

Четверо детей допускали ошибки при назывании глаголов. Например, Леша У. не мог назвать способы передвижения разных животных («все животные ходили»).

В обобщении слов дети также допускали ошибки. Трудней всего детям дались задания на обобщение предметов по темам транспорт и посуда. Например, Лева смог назвать каждый вид транспорта по отдельности, но при этом не смог ответить и не смог обобщить группу транспорта. Для Леша было затруднительно назвать некоторые имена существительные, например, он смог назвать только овощи, некоторые фрукты и посуду, из транспорта выделил только «автобус».

Таким образом, на основании проведенного обследования лексики у детей с ЗПР можно сделать следующий вывод: дети не называют все требуемые предметы, могут объединить слова в лексические группы, большие трудности возникают среди групп слов, которые дети не используют в повседневности, 42 % детей смогли выполнить задания на среднем уровне, а 58 % только на низком уровне, при этом дети могли резко реагировать на замечания педагога. Все это говорит о том, что у детей с ЗПР присутствует снижение объема словаря.

2. *Методика обследования грамматического строя речи (Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова)* (таблица 2).

Цель: выявление уровня сформированности грамматического строя речи у детей с ЗПР старшего дошкольного возраста.

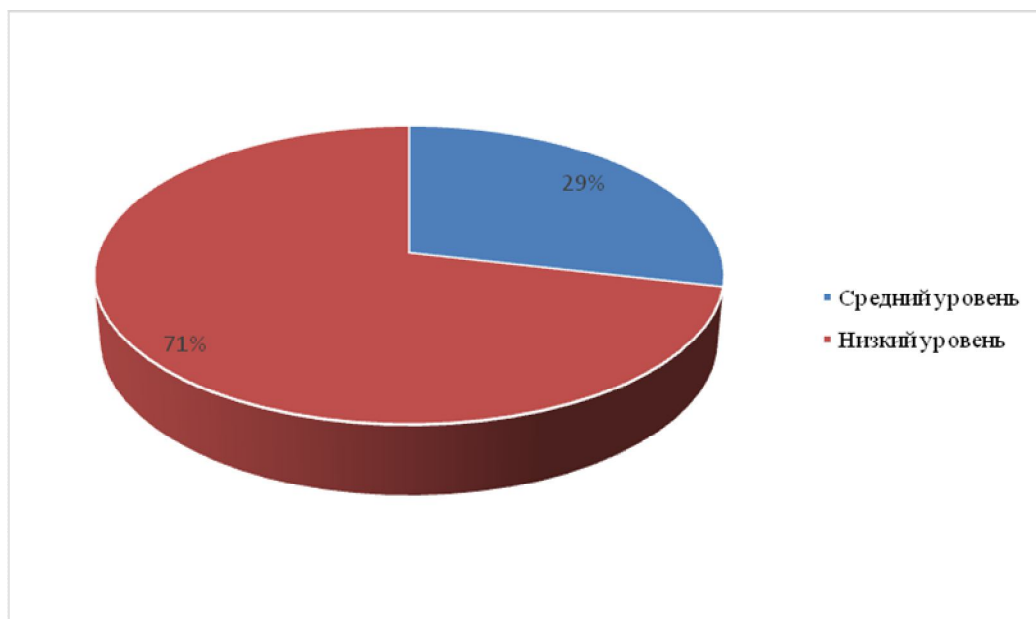


Рис. 2. Результаты обследования грамматического строя речи на констатирующем этапе по методике Р.И. Лалаевой, Н.В. Серебряковой

Данные представленные на рис. 2, показывают, что низкий уровень сформированности грамматического строя речи наблюдается у 72% (10 детей), средний уровень сформированности грамматического строя речи отмечается у 29% (4 ребёнка).

У детей с ЗПР наблюдаются сложности в использовании грамматических форм слов. Например, у Максима возникли трудности при образовании формы приставочных глаголов: заменяет приставку другой, близкой по значению (привязать – повязать, привезти – подвезти).

У большого количества детей были выявлены трудности в образовании уменьшительно-ласкательных форм имен существительных.

В целом состояние грамматического строя речи у детей с ЗПР отстает от нормы. Легче всего детям давались задания на назование глаголов и образование разных форм глаголов: 10 из 14 детей не справились с предлагаемыми заданиями, некоторым детям требовалась помощь в выполнении заданий. Например, Кирилл и Дима допускали ошибки при выполнении заданий, но верно отвечали на вспомогательные вопросы педагога.

Детальное рассмотрение ошибок при обследовании грамматического строя речи говорит о следующем: у детей с ЗПР наблюдается отставание от нормы в развитии грамматического строя речи. Так, при обследовании грамматического строя речи у детей с ЗПР было выявлено следующее: часть заданий было выполнено с ошибками. Например, Лева испытывал затруднения в применении родительного и творительного падежа (мальчик говорил «нет машина» и «дать медведь»). 2 детей (Лева, Максим) затруднялись в образовании относительных и качественных прилагательных. Максим не смог выполнить задание на образование форм приставочных глаголов: заменял приставку другой, близкой по значению («привязать – повязать», «привезти – подвезти»), испытывал трудности в образовании уменьшительно-ласкательных форм, и относительных прилагательных. Дима лучше всех справился с предложенными заданиями, однако и он допускал незначительные ошибки.

У троих детей вызвали затруднения задания на образование относительных и качественных прилагательных. Например, Леша и Андрей давали следующие ответы: «мехная», «пушная», «пухонная» и «перовая».

Таким образом, детальное обследование грамматического строя речи у детей с ЗПР показало, что 28 % показали средний уровень, 72 % показали низкий уровень. Следовательно, грамматический строй речи детей с ЗПР отстает от нормы, а, значит, обследование диалогической речи у отобранной группы детей должно также показать отставание от нейротипичных (нормально развивающихся) сверстников.

3. Методика *«Изучение сформированности диалога у дошкольников»* (А. В. Чулкова) (таблица 3).

Цель: выявление уровня сформированности навыков диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста.

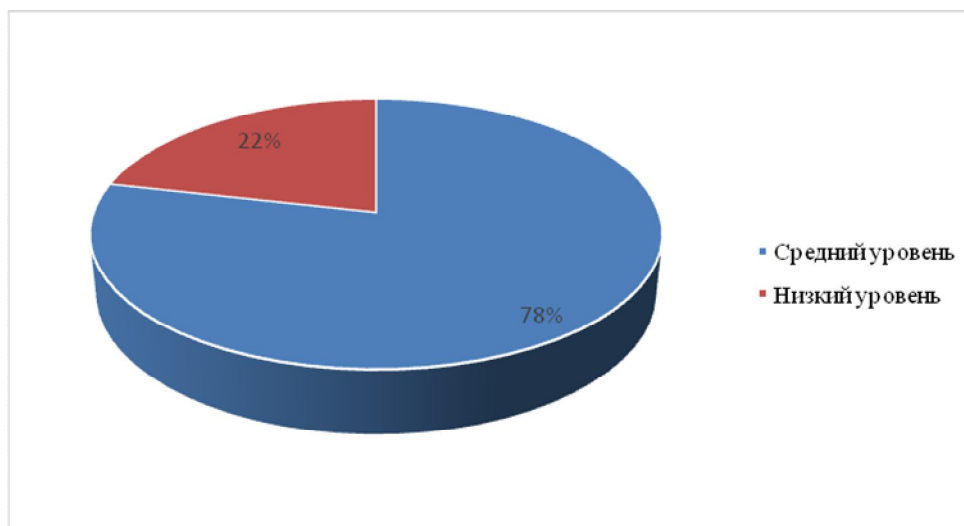


Рис. 3. Результаты исследования сформированности диалога на констатирующем этапе по методике А. В. Чулковой

Результаты анализов, представленных на рис. 3 показывают, что у 22% (3 детей) выявлен низкий уровень сформированности навыков диалогической речи, а у 78% (11 детей) средний уровень.

Дети с низким уровнем сформированности диалогической речи неверно выполнили предложенные задания либо полностью отказывались от выполнения. Дети с средним уровнем сформированности диалогической речи допустили при выполнении предложенных заданий несколько ошибок. Например, Дима с большим желанием вступал в диалог с педагогом и другими детьми, общался по заданной теме, но на вспомогательные вопросы педагога отвечал не сразу, а Леша рассказал, как правильно вести себя с незнакомыми людьми, как вежливо попросить о помощи. Мальчик знает вежливые слова, однако путал их, называл не по назначению. Саша Р. начал рассуждать о том, почему один мальчик не должен давать свой велосипед другим.

Андрею же очень нравилось вести диалог с педагогом, он верно включился в диалог и проговаривал вежливые слова приветствия, но часто отвлекался, допускал ошибки при дополнительных вопросах педагога.

Также отмечено, что в целом дети часто отвлекались от диалога, или не приветствовали собеседника во время начала диалога.

Все это говорит о том, что у детей имеются некоторые сложности в ведении диалога, им трудно вступать в диалог и отвечать на дополнительные вопросы педагога. Все это говорит о недостаточной сформированности навыка вести диалог у детей с ЗПР.

4. Методика «Интервью» Дыбина О.В. «Педагогическая диагностика компетентностей дошкольников. Для работы с детьми 5-7 лет» (таблица 4)

Цель: выявить умение детей получать необходимую информацию в общении, вести простой диалог со взрослыми и сверстниками.

Как видно из рис. 4 дети с ЗПР активно вступали в диалог с другими детьми и педагогом. Отмечались незначительные затруднения при вступлении в диалог. Дети не задавали полные вопросы, не опрашивали по предлагаемым темам детей и взрослых.

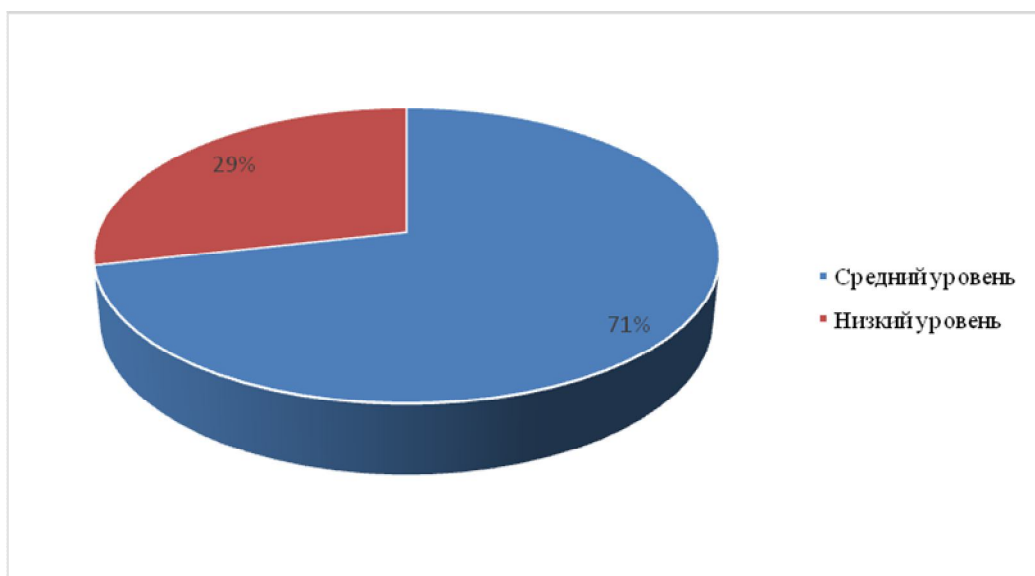


Рис. 4. Результаты исследования на констатирующем этапе исследования по методике «Интервью» О.В. Дыбиной

Результаты, представленные на рис. 4 показывают, что 29% (4 ребёнка) показали низкий уровень умения получать необходимую информацию в общении, вести простой диалог со взрослыми и сверстниками, а 71% (10

детей) показали средний уровень умения получать необходимую информацию в общении, вести простой диалог со взрослыми и сверстниками.

При обследовании было выявлено следующее: большая часть детей с неохотой вступали в игру и брали интервью у своих сверстников и педагогов. Например, Максим сначала пошел брать интервью у взрослых, потом переключился на близких друзей и только потом задавал вопросы детям, с которыми редко общается в группе, при этом с каждой группой участников он не очень активно общался. Ребенку требовалась дополнительная помощь со стороны педагога. Леша начал сначала опрашивать девочек, задавал им следующие вопросы «С кем ты дружишь? Какая твоя любимая игрушка? Нравится ли тебе ходить в садик?» и другие. При этом девочкам он задавал гораздо больше вопросов, чем при интервьюировании мальчиков. После проведения обследования Леша сказал, что с мальчиками разговаривать не интересно, потому что он про них все знает, а у девочек много разных интересов.

Лева и Саша с небольшой охотой начали расспрашивать друзей, они не спросили о том, о чём просил педагог, затем они опросили педагогов, однако Лева отказался брать интервью у педагогов. В целом дети проявляли стеснение, особенно это было заметно у Лёвы, Димы и Данила. Общая картина обследования демонстрирует недостаточный уровень владения навыком ведения диалогической речи у детей с ЗПР.

При выполнении задания наибольшие стеснение наблюдалось у Саши, он отказывался задавать вопросы и брать интервью у других детей и педагогов, постоянно обращался за помощью к педагогу и задавал вопросы, вроде «А что у него/нее спросить? А к кому теперь подойти? А что дальше? А скоро мы закончим?». Можно отметить, что при интервьюировании Саше было некомфортно задавать вопросы, поскольку в течении дня ребенок чаще играет в одиночестве.

С теми детьми, с которыми дошкольники в обычной среде общаются меньше всего, они старались не контактировать, интервью у взрослых тоже дошкольники зачастую не брали.

5. Методика изучения умений вести диалог (И.А. Бизикова) (таблица 5)

Цель: выявить уровень коммуникативных умений в свободном общении со сверстниками и взрослыми.

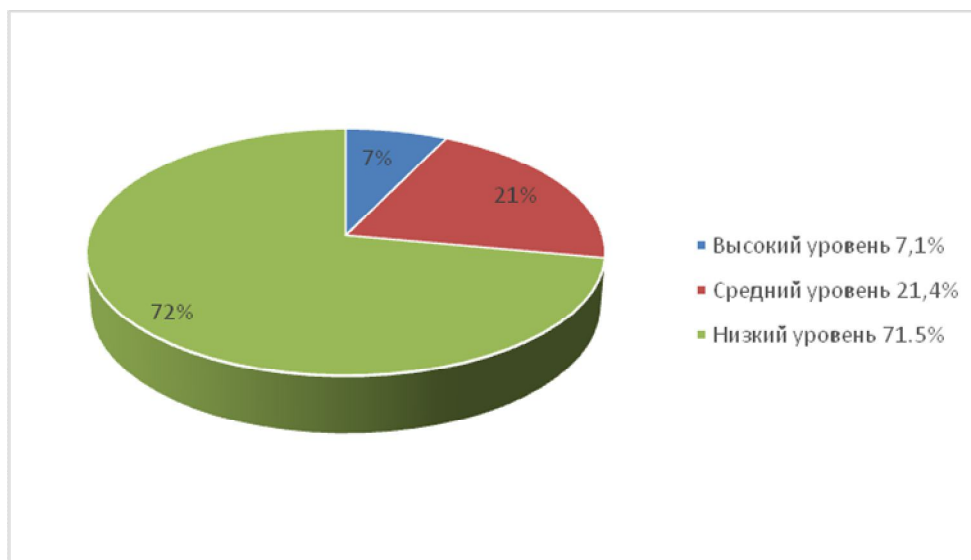


Рис. 5. Результаты исследования навыка умений вести диалог на констатирующем этапе

Данные представленные на рис. 5, показывают, что 1 ребёнок (7%) показал высокий уровень коммуникативных умений в свободном общении со сверстниками и взрослыми, 3 ребёнка (21%) показали средний уровень коммуникативных умений в свободном общении со сверстниками и взрослыми, остальные 10 детей (72%) показали низкий уровень коммуникативных умений в свободном общении со сверстниками и взрослыми.

Как видно, далеко не все дети с ЗПР ведут рассказ последовательно, логически, употребляя однородные члены предложения. У многих детей предложения не связаны союзами, в своих рассказах дети не озвучивают все действия людей, изображенных на картинке. Многим детям требовалась помощь и вспомогательные вопросы.

В целом уровень сформированности навыка вести диалог у детей с ЗПР недостаточный. Так, Лева вёл свой рассказ последовательно, но не связно: «мама готовит», «варит суп», «картошка горячая». В речи употреблял почти все фиксируемые части речи, использовал однородные члены предложения: «горячая, жёлтая, вкусная». В тоже время Дима также вёл рассказ последовательно, но не связно: «мама готовит», «варит суп», «картошка горячая». В речи употреблял почти все фиксируемые части речи, использовал однородные члены предложения: «горячая, жёлтая, вкусная». Поэтому каждый из детей был оценён на средний уровень.

Трое детей из обследованной группы испытывали серьезные трудности в составлении повествовательного рассказа, часто допускали ошибки. Например, Леша У. говорил несвязными частями, не мог связать одну часть рассказа с другой, например, «Тепло. Мама и суп. Готовит. Пойду на улицу». Может быть, это связано с тем, что ребенок стеснялся рассказывать рассказ по сюжетной картинке, но скорее всего у Леши есть проблемы по составлению связного рассказа.

Также трудности в составлении рассказа возникли у Тани Б. Она, не смогла подобрать однородные члены предложения, речь не связная. Девочка произносила отдельные фразы, рассказ вела с помощью дефектолога, отвечая на вопросы, например, «Что делает мама? – Готовит, Что готовит? – Суп, Что она чистит? – Картошку», при назывании предметов допускала ошибки (назвала картофель пельменями). Ближе к середине исследования Таня начала отвлекаться и, в итоге, эксперимент был сорван, потому что девочка захотела играть со сверстниками.

Только один ребёнок смог выполнить предложенные ему задания на высокий балл.

Таким образом, мы отметили, что уровень диалогической речи у 50% детей с ЗПР сформирован на среднем и низком уровнях. Важно отметить, что у детей данной категории выявлены следующие трудности построения диалога, которые необходимо учесть при построении системы коррекционно-

развивающей работы: у детей со средним уровнем сформированности диалога возникали трудности при обследовании лексико-грамматического строя речи и диалога по всем методикам. Однако все эти затруднения были незначительными и в целом дети демонстрировали лишь незначительное отставание от нормы. Например, дети со средним уровнем сформированности диалогической речи допускали ошибки при назывании глаголов передвижений, при подборе синонимов, у них возникали затруднения в применении родительного и творительного падежа, трудности образования относительных и качественных прилагательных. При обследовании навыков ведения диалога у этих детей отмечались такие затруднения, как частая отвлекаемость от темы диалога или излишняя стеснительность, из-за которой ребенок не мог составить план диалога и задать интересующие его вопросы (как например, при обследовании по методике «Интервьюирования»).

У детей с низким уровнем наблюдались следующие нарушения и затруднения при выполнении предлагаемых заданий: как и у детей со средним уровнем, у них отмечались трудности лексико-грамматического строя речи, однако при обследовании у таких детей в значительной мере выше были отмечены негативные реакции в моментах ошибок и когда педагог задавал дополнительные вопросы с целью исправить ответ ребенка. Некоторые из обучающихся отказывались выполнять предлагаемые задания, что в целом затрудняло процесс обследования. Дети часто отвлекались, уходили от ответов или выполнения заданий, начинали заниматься своими делами.

Таким образом, анализ литературных источников по проблеме исследования, результаты констатирующего этапа экспериментального исследования выявили необходимость разработки последовательной, целенаправленной работы по формированию диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР посредством сюжетно-ролевой игры.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ

Полученные результаты в ходе проведённого анализа констатирующего эксперимента показали, что у данной категории обучающихся имеются нарушения диалогической речи. Все проведенные методики дали понять, что у подавляющего большинства детей исследуемые параметры находятся на низком или среднем уровне, лишь у малой части участвующих в эксперименте детей наблюдается высокий уровень.

У детей, участвующих в эксперименте отмечается недостаточный уровень развития словаря. Наблюдается бедность предикативного словаря, сложно подбирать синонимы и так далее. У детей с ЗПР отчётливо видны трудности и сложности в развитии грамматического строя речи. У большинства детей (71%) уровень развития грамматического строя речи находится на низком уровне.

Результаты диагностики методики «Изучение сформированности диалога у дошкольников» и методики «Интервью» также показали, что у детей имеются проблемы. При выполнении заданий дети допускали большое количество ошибок.

Результаты анализов ответов детей по методике изучению умения вести диалог также показывают, что у детей имеются проблемы в развитии диалогической речи. В этой методике только 7% детей показали высокий уровень развития, у остальных же наблюдается низкий и средний уровень.

У детей с низким и средним уровнем наблюдались следующие нарушения и затруднения при выполнении предлагаемых заданий: трудности в лексико-грамматическом строе речи, отмечались негативные реакции в моментах ошибок и когда педагог задавал дополнительные вопросы с целью исправить ответ ребенка. Некоторые из обучающихся отказывались выполнять предлагаемые задания, что в целом затрудняло процесс обследования. Дети часто отвлекались, уходили от ответов или выполнения заданий, начинали заниматься своими делами.

Таким образом, анализ литературных источников по проблеме исследования, результаты констатирующего этапа экспериментального исследования выявили необходимость разработки последовательной, целенаправленной работы по формированию диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР посредством сюжетно-ролевой игры.

ГЛАВА 3. СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ СЮЖЕТНО-РОЛЕВОЙ ИГРЫ

3.1. Теоретическое обоснование, принципы и методы работы по формированию диалогической речи у детей с задержкой психического развития старшего дошкольного возраста в сюжетно-ролевой игре

Исследованием вопросов формирования диалогической стороны речи занимались такие учёные как: И.Т. Власенко В.П. Глухов, Н.С. Жукова, Г.А. Каше, Р.Е. Левина, Г.В. Чиркина и многие другие.

Безусловно, одним из самых основных методом формирования диалогической речи в повседневном общении является разговор воспитателя, учителя с дошкольниками. Такой метод можно назвать неподготовленным диалогом. Именно данный метод является более распространенным и доступным. Метод разговора может быть не только неподготовленным, но и преднамеренным, индивидуальным (разговор с одним дошкольником) и групповым (разговор сразу с группой дошкольников).

Помимо этого, ещё одним распространённым методов является беседа. Можно выделить вводную, сопровождающую и обобщающую беседу. В данном методе могут использоваться различные приёмы: загадывание загадок, беседа по картинке, беседа по сюжетной картинке, беседа по просмотренному мультфильму и так далее.

Позволяет формировать диалогическую речь и дидактические игры. Применение данного метода достаточно хорошо себя зарекомендовало на

практике, так как данный метод позволяет развивать словарь, грамматический и фонетический сторон речи и так далее. Данный метод накопил в себе разнообразное количество игр, способных развивать речевую сферу дошкольников.

Ещё одним методом, широко используемым для формирования диалогической речи, являются подвижные игры, в которых есть диалог.

С целью коррекции нарушений диалогической речи обучающихся старшего дошкольного возраста с ЗПР средствами сюжетно-ролевой игры нами был организован и проведён формирующий эксперимент.

Цель эксперимента - это подбор и апробация серии сюжетно-ролевых игр, которые направлены на коррекцию нарушений диалогической речи обучающихся старшего дошкольного возраста с ЗПР средствами сюжетно-ролевой игры.

Поставленная нами цель выдвигает ряд задач:

1. Произвести подбор необходимого дидактического материала, нужного для организации сюжетно-ролевых игр, которые направлены на коррекцию нарушений диалогической речи обучающихся старшего дошкольного возраста с ЗПР средствами сюжетно-ролевой игры;

2. Организовать подбор и апробировать сюжетно-ролевые игры, которые направлены на коррекцию нарушений диалогической речи обучающихся старшего дошкольного возраста с ЗПР средствами сюжетно-ролевой игры, а также организовать проверку их эффективности.

Во время организации коррекционно-логопедической работы мы опирались на ряд специальных принципов:

- *этиопатогенетический принцип*. Принцип говорит о необходимости комплексного изучения дошкольников. Перед началом коррекционной работы требуется разобраться в причинах и механизмах нарушений у обучающихся;

- *принцип раннего воздействия*. Принцип говорит о том, что рекомендуется как можно раньше проводить работу, направленную на

диагностику детей, так как ранняя диагностика даст возможность выявить на раннем этапе проблемы, а значит и коррекция начнётся раньше. Чем раньше начать проводить коррекционное воздействие, тем больше компенсаторных возможностей ребёнка будет задействовано;

- *принцип системности воздействия.* Принцип говорит об обязательной работе над всеми системами. Нужно развивать не только одну сферу ребёнка, а проводить работу сразу по всем направлениям;

- *принцип комплексного воздействия.* Принцип указывает на необходимость работать совместно учителю-логопеду, воспитателю, дефектологу, педагогу-психологу, врачу и так далее. Только комплексный подход способен дать максимальный эффект в коррекционно-педагогическом процессе.

Система коррекционного воздействия, учитывает ниже перечисленные аспекты:

- необходимо обязательным образом учитывать закономерности и последовательность формирования и развития всех функций (моторных, психических и речевых и так далее);

- необходимо обязательным образом учитывать структуру речевого нарушения: требуется определить первичный, вторичный и так далее дефект;

- необходимо обязательным образом учитывать возрастные и индивидуальные особенности каждого конкретного обучающегося.

Основываясь на принципе единства диагностики и коррекции, определяя материал сюжетно-ролевых игр, и помимо этого с опорой на полученные результаты исследования, нами был выбран конкретный материал для проведения формирующего этапа экспериментальной работы.

Организованная нами работа велась строго в соответствии с Адаптированной программой дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для обучающихся с задержкой психического развития. Для установления тем работы, нами были изучены планы работы с детьми сотрудников учреждения (изучены планы работы учителя-логопеда,

воспитателя, а также учителя дефектолога). Помимо этого при построении работы мы учитывали особенности каждого обучающегося, участвующего в формирующем эксперименте

Необходимо отметить, что нами также производился учёт специальных принципов, которые были предложены Р. Е. Левиной. Итак, нами учитывались следующие принципы:

- принцип развития. Принцип указывает на необходимость исследовать процесс происхождения речевого нарушения;
- принцип системного подхода. Речевую сферу нужно развивать комплексно, в системе, то есть необходимо работать над лексикой, грамматикой, звукопроизношением, а также над развитием фонематических процессов;
- принцип взаимосвязи речи с иными сторонами психического развития. Принцип указывает на то, что речевая сфера не развивается обособленно от других сфер, напротив, она развивается в тесном сотрудничестве с другими высшими психическими функциями, а именно: памятью, восприятием, вниманием и мышлением.

3.2. Содержание логопедической работы по формированию диалогической речи у старших дошкольников с задержкой психического развития посредством сюжетно-ролевой игры

Обучающий эксперимент по формированию диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР посредством сюжетно-ролевой игры проводился два раза в неделю в свободное от образовательного процесса время (вечернее время). Каждая игра по продолжительности не

превышала 20 минут. Если игра превышала более 20 минут, то дети становились невнимательными, часто отвлекались на другие предметы, звуки, прерывали игру, переключались на другие виды деятельности, что сказывалось на результате выполнения обучающего эксперимента. Использование педагогом сюжетно-ролевых игр ведет к обогащению словарного запаса, формированию грамматически правильной речи, формированию интонационной выразительности, к умению использовать в своей речи уже имеющиеся коммуникативные навыки в общении со взрослыми и сверстниками, активизации навыка строить и вести диалог со сверстниками и взрослыми.

Особая значимость сюжетно-ролевых игр это то, что дети не только получают и анализируют полученную языковую информацию, но и могут оперировать ей, в том числе овладели навыками задавать вопрос о правилах игры, отвечать на поставленные вопросы. Все вышесказанное способствовало формированию диалогической речи.

Работа по формированию диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР состояла из (А. Г. Арушанова, Е. В. Галеева, В. В. Морозова, Е. С. Слепович и др.):

1. Подготовительного этапа. Основной целью данного этапа является расширение знаний о неречевых и речевых способах общения. В ходе первого занятия с детьми была проведена беседа о формах речевого этикета. В ходе данной беседы педагог закрепил навыки употребления следующих вежливых слов: «Пожалуйста», «Спасибо». В ходе второго занятия педагог провел беседу, в ходе которой показывал иллюстрации с изображением членов семьи, уточнял совместно с детьми функции в семье мамы, папы, бабушки, дедушки, детей, их профессии. Помимо этого, учитывая то, что у детей присутствует дизартрия, с обучающимися проводилась работа и по коррекции дизартрии. С этой целью с обучающимися выполнялись упражнения, способствующие развития крупной, мелкой и пальчиковой моторики. Развивался артикуляционный аппарат.

2. Основного этапа. Данный этап включал подготовку к сюжетно-ролевой игре, которая занимала длительный промежуток времени. Подготовка проводилась в игровой деятельности, в свободное от образовательного процесса время, на прогулках и была тесно связана с материалом других занятий.

Условно можно выделить следующие подэтапы в подготовке к сюжетно-ролевой игре (на примере игры «Больница»):

- подготовка к экскурсии (педагог определяет цель, задачи, выбивает объект наблюдения, отбирает речевой материал, который будет сообщен во время экскурсии).

- проведение экскурсии (показ медицинским работником медицинского кабинета, рассматривание врачебных атрибутов, беседа с медицинским работником. В ходе экскурсии дети задавали вопросы о профессии врача);

- беседа о впечатлениях от экскурсии, расширение представлений детей в процессе рассматривания иллюстраций в литературе, альбоме;

- закрепление знаний детей в процессе изобразительной деятельности (рисование на тему «Больница»), дидактической или подвижной игры;

- обыгрывание и подбор предметов-заместителей (те предметы, которые могут заменять настоящие атрибуты);

- изготовление необходимых атрибутов (приготовление для предстоящей игры медицинской сумки, белых халатов, необходимых медицинских атрибутов (игрушечных));

- определение замысла предстоящей игры, планирование ее этапов, распределение ролей (по желанию детей);

- проведение коллективной игры с участием педагога;

- выражение непосредственных впечатлений от игры, исполнения ролей детьми.

На данном этапе также продолжалась работа по коррекции дизартрии, с детьми проводились упражнения на развитие крупной, мелкой и пальчиковой

моторики. Развивался артикуляционный аппарат. Проводилась работа по развитию воздушной струи. На этом этапе также включалась работа по развитию верного произношения у обучающихся.

На данном этапе формирующего эксперимента педагогом проводятся следующие сюжетно-ролевые игры: «Больница», «Парикмахерская», «Магазин», «Кафе», «Почта». В обучении сюжетно-ролевым играм педагогом соблюдаются вышеописанные этапы.

В процессе игры педагог дополнительно стимулирует диалогическое взаимодействие детей: «Расскажи, что болит», «Когда заболело», напоминал, что с врачом нужно поздороваться. Дети пользовались речевым этикетом после образца взрослого. В ходе обучающего эксперимента у детей наблюдались трудности в использовании предметов заместителей, не найдя нужного предмета дети смотрели растерянно на педагога, копировали образец изобразительного жеста (например, «запить таблетку»), но дальнейшее продолжение игры было после одобрительного кивка педагога.

Именно этот тип игр старшим дошкольникам помогает построить ролевой диалог как языковое средство общения, способствует формированию и развитию коммуникативных умений, позволяет моделировать общение в различных речевых ситуациях. Особенно актуально проведение сюжетно-ролевых игр для детей с задержкой психического развития, поскольку именно сюжетно-ролевая игра позволяет формировать внимание и усидчивость, помогает контролировать процесс оречевления и запоминать основную мысль на протяжении всего диалога.

Формирующий эксперимент проводился в период с декабря 2019 года по сентябрь 2020 года на базе БМАДОУ «Детский сад № 19 компенсирующего вида» г. Березовский. Для детей подбирались темы, в соответствии с их календарно-тематическим планом. Проводились как фронтальные, так и индивидуальные занятия. Индивидуальная работа в большей степени была направлена на обучающихся, показавших низкие результаты. Фронтальные же занятия были преимущественно организованы

для обучающихся, показавших более высокие результаты.

В работе были определены два направления:

1. первое направление - формирование лексико-грамматического строя речи;

2. второе направление - отработка материала в сюжетно-ролевых играх.

Цель обучающего эксперимента: формирование и совершенствование диалогической речи у старших дошкольников с задержкой психического развития.

Исходя из поставленной цели, были выделены основные задачи:

1. обогащение содержания речевого воспитания и совершенствование форм и методов речевой работы;

2. формирование умения слушать и слышать партнера, поддерживать речевое и игровое взаимодействие, отвечать на высказывания партнера, рассуждать, аргументировать высказывания;

3. повышение игровой и коммуникативной мотивации к занятиям;

4. формирование умения дополнять высказывания партнера: задавать вопросы, вежливо высказывать предположения, пожелания, несогласие; рассуждать, обосновывать свои суждения.

На основании проведенного исследования и с целью соблюдения принципа дифференцированного подхода было проведено деление детей экспериментальной группы на 2 подгруппы. К первой подгруппе были отнесены обучающиеся, показавшие более высокие результаты, ко второй, показавшие низкие результаты.

К первой подгруппе были отнесены те обучающиеся, которые показали более высокие результаты во время проведения диагностики, это: Лёва, Дима, Максим С. и Лёша П. Остальные обучающиеся: Саша, Данил, Андрей, Таня, Игорь, Кирилл, Лёша У., Саша, Ира, Настя, Максим Л. и Никита отнесены ко второй подгруппе.

С обучающимися первой подгруппы акцент в работе сделан на развитии тех параметров, которые не дотягивали до высокого уровня. Так

Лёве требуется сделать основной акцент на развитии грамматической стороны речи. Максиму требуется сделать акцент на развитии лексики и грамматики, а Лёше П. необходимо в работе сделать акцент на развитии лексики, грамматики и в особенности на развитии диалогической речи.

Для обучающихся второй подгруппы особый акцент был сделан на следующие навыки ведения диалога:

- умение вступать в диалог;
- правильное использование речевых и неречевых средств общения;
- умение вести и заканчивать диалог.

Данная работа была проведена, поскольку у дошкольников с низким уровнем сформированности диалогической речи были отмечены затруднения в ведении диалогов, частые замыкания в себе и отвлечения от темы диалога. Такие дети часто допускали негативизм и отрицание ошибок, уходили от диалогов. Поэтому с целью достижения ими среднего уровня сформированности диалогической речи была проведена дополнительная работа.

Так, например, в работе по развитию лексики особый акцент был необходим Тане, Кириллу, Лёше У., Насте, Ирине и Никите, так как у них по этому параметру был выявлен низкий уровень развития. Развитие грамматики в большей степени требовалось для Тани, Игоря, Кирилла, Саши, Насти, Максима и Никиты. Развитие диалогической речи требовалось всем обучающимся, отнесённым ко второй подгруппе. Планирование коррекционной работы на каждого обучающегося представлено в приложении № 4.

Для первой группы обучающихся всю коррекционную работу проводилась в групповой форме для обеспечения максимального диалога между обучающимися и другими участниками диалога.

Для обучающихся второй подгруппы помимо подгрупповых и фронтальных форм работы проводились индивидуальные виды занятий для того, чтобы обеспечить максимальную эффективность проводимой работы.

Для них организовывались занятия по обогащению и активизации словаря на различные темы из календарно-тематического планирования, а также проводить занятия по формированию выстраивания диалога с использованием этикетной лексики.

В ходе обучающего эксперимента выявлены трудности в организации сюжетно-ролевых игр, где детям педагог предлагал распределить между собой роли и прийти к единому замыслу сюжета. Очень часто между детьми возникали конфликтные ситуации, которые требовали участие педагога. Таблица с планированием проведения сюжетно-ролевых игр, направленных на формирование диалогической речи у старших дошкольников с задержкой психического развития представлена в приложении 2.

Указанные игры в таблице № 6 проводились ежемесячно. По итогу дети могли играть в них по несколько дней, а иногда – недель, возвращаясь к теме игры, придумывая новые и новые варианты сюжета, добавляя различные атрибуты и персонажей.

Каждая сюжетно-ролевая игра подразумевала под собой специально организованную систему, в которой каждому ребенку необходимо было начинать, вести и заканчивать диалог, т.е. на основании заданной темы и отведенной каждому ребенку роли необходимо было построить свою речь таким образом, чтобы сформировать полностью правильно оформленный и наполненный диалог.

Разработанный комплекс по формированию и развитию диалогической речи у обучающихся с ЗПР предполагала 3 основных этапа. Для каждого из которых определялась цель, в соответствии с которой и строилась коррекционная работа и подбирались соответствующие игры.

Последовательность в использовании игр, подчинялась логике развития речевых умений: от восприятия и заимствования речевых форм к самостоятельному их использованию и переносу в новые условия общения. Это определяет этапы работы с детьми.

На первом этапе отмечается развитие словаря и грамматического строя

речи у детей.

Основной задачей является обогащение речевого опыта детей разнообразными видами диалогических реплик. В данном этапе необходимо также учитывать уже имеющийся у детей уровень сформированности лексико-грамматического строя речи.

К возникновению речевого подражания можно отнести такие как: речевая деятельность окружающих людей, художественная литература, кукольные и игровые спектакли, фильмы. Используя художественные средства педагогу необходимо обращать внимание детей к диалогам героев.

Заимствование готовых диалогических реплик — первый этап использования игр и игровых приемов в процессе развития диалогической речи у детей.

Примеры игр, которые использовались на первом и вторых этапах представлен в Приложение 3.

В данных играх ребенок учится не только выстраивать диалог в соответствии с полученным ответом, но и использовать слова речевого этикета.

Основной формой организации детской деятельности является совместное с педагогом проведение сюжетно-ролевых игр на 1-ом и 2-ом этапах работы и самостоятельная игровая деятельность детей (на 3-ем этапе).

В процессе использования сюжетно-ролевых игр педагоги интенсивно формировали у детей коммуникативные и игровые умения, а также и ролевое поведение, и ролевой диалог. Педагоги включали детей в совместную игру, для которой необходимо было построение диалога.

Необходимо отметить, что каждая из сюжетно-ролевых игр включала предварительную работу с детьми, организацию предметно-развивающей среды, изготовление атрибутов, а также пропедевтическую работу по актуализации нужного словаря у детей. Например, перед проведением сюжетно-ролевой игры «Торговый центр «Мини-март» с детьми были проведены:

1. Предварительная беседа о разнообразных профессиях торгового центра с использованием иллюстраций (например: продавец, кассир, фасовщик и т.д.).

2. Использование дидактической игры «Кому что нужно» в работе продавца, кассира и т.д.

3. Совместное изготовление педагогами и детьми атрибутов к игре.

4. Экскурсия в «Универсам», торговый центр.

5. Дидактические игры: «Ягоды – фрукты», лото «Магазин», «Найди свою покупку».

Для формирования диалогической речи у старших дошкольников с задержкой психического развития в сюжетно-ролевых играх были использованы следующие *методы*:

- с целью обогащения впечатлений детьми, разнообразия коммуникативных ситуаций и игровых замыслов проводится беседа.

- педагог проводит обучение развернутым игровым действиям и ролевым диалогам. Дает детям образец для общения;

- побуждение к принятию разнообразных ролей с передачей ролевых действий, взаимоотношений;

- побуждение в игровой обстановке ролевому диалогу по инициативе взрослого участника игры;

- побуждение за счет игровых замыслов и расширения игрового опыта к увеличению длительности игр.

Приемы, используемые для формирования диалогической речи у старших дошкольников с задержкой психического развития в сюжетно-ролевых играх:

- совместное обсуждение детей и воспитателей сюжетов используемых игр и коммуникативных ситуаций, которые могут возникнуть по ходу игры;

- придумывание и разыгрывание диалогов, которые соответствуют

разным ролям;

- показ и обучение в играх эмоционально-выразительных движений, жестов, мимики, поз;
- участие педагога в детских играх с целью показа игровых действий, ролевых диалогов, игровых высказываний;
- корректное обсуждение конфликтных ситуаций в игре;
- подведение итогов игры, обсуждение результатов игры.

Важное значение для развития диалогической речи является близкое окружение ребенка, в том числе семья. Общение в семье для ребенка играет важную роль, где все полученные речевые компетенции закрепляются.

С целью того, чтобы помочь развитию диалогической речи дома, рекомендуется выполнять указанные приёмы: словесные поручения, прочтение художественных произведений, а также специальным образом организованные речевые ситуации и игры.

1. Когда ребёнку даются словесные поручения, ему необходимо использовать речь. Рекомендуется давать для дошкольников поручения, где им нужно выполнить какие-либо просьбы, например, помочь маме закинуть вещи в стиральную машину, помочь помыть стол после приёма пищи, или поменять воду домашнему питомцу, узнать у папы, как прошёл его рабочий день и так далее. С целью более эффективного усвоения информации, рекомендуется попросить дошкольника повторно выполнить заданное поручение. Обязательным моментом является то, что нужно после выполнения ребёнком действия уточнить, как ребёнок справился с поручением ему заданием.

2. Чтение литературных произведений. Данный приём даёт дошкольникам необходимые примеры диалогического взаимодействия, и правила очередности ведения диалога, помимо этого чтение детям произведений позволяет им усваивать разные виды интонации.

3. Использование речевых ситуаций. Данный вид заданий можно отнести к заданиям дидактического характера. Этот вид заданий позволяет

дошкольникам самим организовывать собственную развернутую речь. Приведём пример такой речевой ситуации: «Давай мы с тобой позвоним бабушке по телефону, какие вопросы ты ей задашь? Что ты у неё спросишь?» Подобная работа с дошкольниками будет давать отличную возможность для развития навыка планировать свои высказывания и совершенствования умения договариваться во время общения.

4. Игра также является весьма действенным методом, для развития диалогической речи. Различные игры родителями могут организовываться и дома, а также во время отдыха с детьми на улице, парке, по дороге в детский сад, гости, магазин и так далее.

Сюжетно-ролевые игры помогают формированию и развитию диалогических умений у дошкольников. Чтобы в подобных играх дошкольники использовали диалогическую речь, им необходимо наличие специальных атрибутов (говоря другими словами игрушек). Игрушки могут самые простые, например, игрушечный мобильный телефоны или компьютер, игрушечный молоток и руль и так далее. Благодаря такой атрибутике будет возможность сыграть в такие игры, как: «говорим по мобильному телефону», «Идём в магазин за продуктами», «Отправляем письма», «Покупаем цветы для мамы», «Ремонтируем комнату», и так далее.

Помимо прочего, учитывая структуру нарушений у дошкольников с задержкой психического развития, нами проводилась работа по развитию высших психических функций. У данных детей наблюдается не только нарушение в развитии речевых процессов, но и есть нарушения в развитии памяти, внимания, восприятия и мышления. Развитие высших психических функций дошкольников происходило на самих занятиях. Предлагаемые дошкольникам на занятии игры и упражнения несли в себе не только развитие диалогической речи, но и развитие других психических функций. Помимо этого, родителям (законным представителям) дошкольников давались рекомендации, направленные на развития психических функций в домашних условиях.

В каждое занятие, а также во внеучебное время, например, во время прогулки, использовались приемы, направленные на развитие памяти, внимания, восприятия, мышления и т.д. Например, во время прогулки с детьми для развития внимания и восприятия использовалась игра «Найди цвет», в которой обучающимся показывается предмет, например, лист дерева зеленого цвета, а в задачу обучающихся входило найти другие предметы окружающей действительности такого же цвета. Данное упражнение также способствовало эффективному взаимодействию, если объединить обучающихся по парам (одного обучающегося из первой группы и одного обучающегося из второй, например, Максима С. и Настю К.).

После окончания каждой сюжетно-ролевой игры с детьми проводилась рефлексия, на которой обсуждались важные моменты игры и основные проблемы, которые возникали у обучающихся. Данный этап также способствовал формированию и ведению у детей дошкольного возраста диалога не только с педагогом, но и между собой, поскольку дети активно высказывались об успехах и неудачах друг друга, кто справился лучше, а кому нужно еще немного постараться.

Благодаря проведенной работе с обучающимися, можно отметить, что их сюжетно-ролевые игры стали более творческими и согласованными. Дошкольники самостоятельно отмечали плюсы, так, например, они заявляли, что стали благодаря такой работе более дружными и сплоченными. Также дошкольники отмечали, что им стало интересней проводить друг с другом время, у них появились общие интересы в совместных сюжетно-ролевых играх. Во время работы для детей была создана благоприятная атмосфера, которая дала почву для создания для дошкольников психологического комфорта, который в свою очередь позволил наладить дружественные и равноправные взаимодействия. У дошкольников можно заметить уменьшенное стеснение, а также увеличенный интерес к совместному общению и коммуникации. Обучающиеся стали придумывать совместные игры, помимо этого они стали сами распределять роли в играх.

Таким образом, в работе с участвующими в эксперименте обучающимися были применены интересующие дошкольников сюжеты ролевых игр. Можно утверждать, что проделанная работа с дошкольниками благоприятствовала тому, что сюжетно-ролевые игры явились эффективным и качественным способом формирования и развития диалогической речи у старших дошкольников с задержкой психического развития. Работа проводилась не только по речевому обогащению, но и была проведена работа по оформлению и обогащению предметно-пространственной среды старшей группы.

Предметно-пространственная среда группы была обогащена за счет того, что в Уголки игры, речевой уголок, а также уголок чтения были добавлены различные костюмы, атрибуты, книги, а также различные сценарии для проведения сюжетно-ролевых игр и коммуникативных ситуаций, которые применяются для формирования и развития коммуникативных умений у дошкольников. Проделанная работа отражена в таблице 7.

Таблица 7

Обогащение предметно-пространственной среды старшей группы с целью формирования диалогических умений у детей средствами сюжетно-ролевых игр

Мини-центры группы	Оснащение (атрибуты, оборудование, материалы)
Уголок игры и ряжения	Разнообразные предметы специальной фирменной одежды (головные уборы, юбки, брюки, кофты, фартуки, халаты и т.д.). Атрибуты для сюжетно-ролевых игр (игрушечная посуда, витрины для магазинов, кассовые аппараты, ярлыки с названиями продуктов, телефоны, компьютеры, оборудование (для автомастерской) и т.д.). Театральные костюмы (бабушки, дедушки и т.д.) для драматизаций, инсценировок и для свободной самостоятельной игровой деятельности детей. Папка со сценариями сюжетно-ролевых игр с разными ситуациями общения и вариантами ролевых диалогов.
Речевой уголок	Картотека: стихи, загадки, пословицы и поговорки о речи и общении. Рисунки, картинки, фотографии, схемы с изображением общающихся между собой людей.
Уголок чтения	Книги сказок, где есть диалоги, ситуации общения разных героев. Полочка с подборкой произведений детской художественной литературы (стихи, рассказы) с образцами сцен общения героев.

Таким образом, работа по формированию диалогической речи у старших дошкольников с задержкой психического развития включала в себя специально подобранные методы и приемы по включению обучающихся в сюжетно-ролевые игры. Для этого нами разработаны календарно-тематическое планирование и сценарии этих игр, в них включены примеры ролевых диалогов, которые способствовали успешному формированию лексико-грамматического строя речи и диалогической речи.

Предметно-пространственная развивающая среда старшей группы детского сада, обогащенная в совместной деятельности педагогов, родителей и детей, стала эффективной для формирования диалогической речи у старших дошкольников с задержкой психического развития в сюжетно-ролевых играх.

Работа с родителями воспитанников с целью обогащения их знаний и умений по использованию сюжетно-ролевой игры для формирования диалогической речи у детей, организовывалось педагогами детского сада по специально разработанному плану в течение учебного года. План по взаимодействию с родителями представлен в приложение 4.

Была также организована работа с педагогами ДОО. Для них в методическом кабинете детского сада была организована постоянно действующая выставка методической литературы по проблеме организации деятельности педагога, направленной на формирование диалогических умений у старших дошкольников в сюжетно-ролевых играх. На этой выставке представлены книги разных авторов по данной проблеме, конспекты сюжетно-ролевых игр, фотовыставка проведения этих игр в старшей группе. Проводились открытые виды детской деятельности, во время которых осуществлялся показ сюжетно-ролевых игр детей, руководство этими играми со стороны воспитателей. Воспитатели анализировали и обсуждали их проведение с точки зрения формирования диалогических умений детей.

Для педагогов также были проведены 2 групповые консультации по

темам: «Особенности диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР» и «Возможности игровой деятельности в формировании диалогической речи у детей дошкольного возраста с ЗПР».

Был проведен семинар-практикум в форме круглого стола по теме «Сюжетно-ролевая игра и ее возможности по формированию диалогической речи у дошкольников с ЗПР». В ходе этого семинара педагоги делились опытом своей работы по данной проблеме, приняли участие в интеллектуальной игре, представили разработанными ими конспекты сюжетно-ролевых игр. Материалы по работе с педагогами ДОО представлены в приложении 6.

Далее была проведена повторная диагностика уровня сформированности лексико-грамматического строя речи, а также диалогической формы речи у обучающихся, которые участвовали в констатирующем и обучающем экспериментах, для определения эффективности проведенной работы.

3.3. Контрольный эксперимент и анализ полученных результатов

После проведения логопедической работы по коррекции уровня сформированности диалогической речи у обучающихся с ЗПР был проведен контрольный эксперимент для определения эффективности проделанной работы.

Для чистоты эксперимента на этапе контрольного эксперимента были применены те же самые методики обследования, что и на этапе констатирующего эксперимента. Такая методика обследования позволит

максимально объективно и точно определить наличие или отсутствие динамики обучения.

Также помимо используемых методик применялась идентичная балльная система определения успешности выполнения заданий. Оценка каждого блока диагностических заданий проводится в балльной шкале от 1 до 3 баллов, где 3 балла – высокий уровень; 2 балла – средний уровень; 1 балл – низкий уровень.

Все высказывания и ответы детей протоколировались и анализировались по количественным и качественным показателям.

1. Анализ результатов обследования лексики (по методике Р. И. Лалаевой) (таблица 7)

Нами были получены следующие данные, представленные на рис. 6:

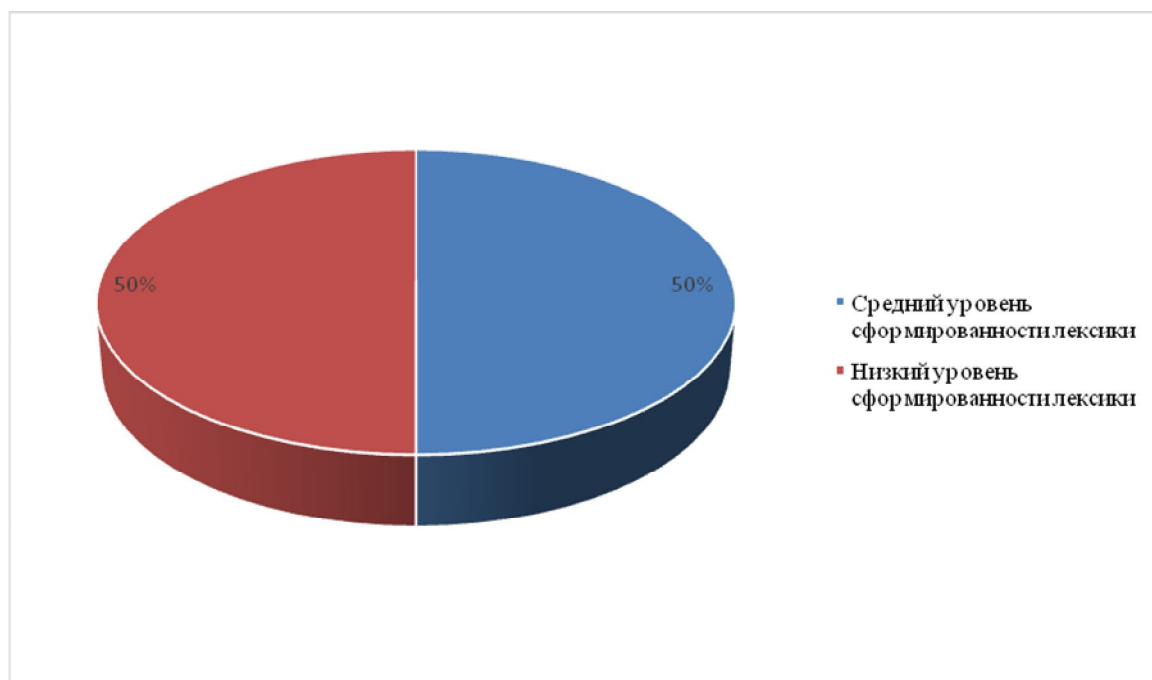


Рис. 6. Результаты обследования лексики на контрольном этапе по методике Р.И. Лалаевой

Представленные результаты на рис. 6 показывают, что у 50% (7 детей) средний уровень сформированности лексической стороны речи, у другой половины детей (7 дошкольников) низкий уровень сформированности лексической стороны речи.

Как видно из рис. 6, словарный запас детей с ЗПР все также отстает от нормы, однако были отмечены некоторые улучшения со стороны детей. Если на этапе констатирующего эксперимента только четверо детей имели средний уровень, то на этапе контрольного – уже 7 детей смогли достичь в результатах среднего уровня. У 6 детей (10 на этапе констатирующего эксперимента) возникали проблемы и трудности в подборе синонимов, было им тяжело выполнять и другие задания. Так, например, Таня Б. отказалась выполнять задание на подбор синонимов. У Насти данное задание вызвало затруднение. Не смогла подобрать синоним к слову «большой», с трудом подбирала синонимы и на другие слова. Леша П. и Леша У., как и на этапе констатирующего эксперимента, ко всем словам добавляли слово «очень»: «очень красивый, очень большой, очень сильный».

Также затруднения вызвали задания на глагольную лексику, но и здесь можно наблюдать положительную динамику у детей. Так, Леша У. на этапе констатирующего эксперимента не мог назвать способы передвижения разных животных (все животные у него ходили), то на этапе контрольного эксперимента он назвал способ передвижения змеи (ползает), воробей (прыгает) и кенгуру (прыгает).

Обобщение – это самое успешное задание, которое было предложено детям на этапе контрольного эксперимента. Если на констатирующем этапе с этим заданием на среднем уровне справились только 8 детей, то на контрольном – 13, т. е. практически все дети смогли достичь среднего уровня. При выполнении заданий Настя К. испытывала трудности. Девочка не смогла обобщить предложенные ей группы (например, называла хаотично животных, пыталась угадать).

Таким образом, на основании проведенного обследования лексики можно сделать следующий вывод: у детей с задержкой психического развития наблюдается положительная динамика в формировании лексики, в обогащении словаря. Дальнейшая логопедическая работа позволит вывести обучающихся на высокий уровень, и приблизиться к норме.

2. Методика обследования грамматического строя речи
(Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова) (таблица 8)

Цель: выявление уровня сформированности грамматического строя речи у детей с ЗПР старшего дошкольного возраста.

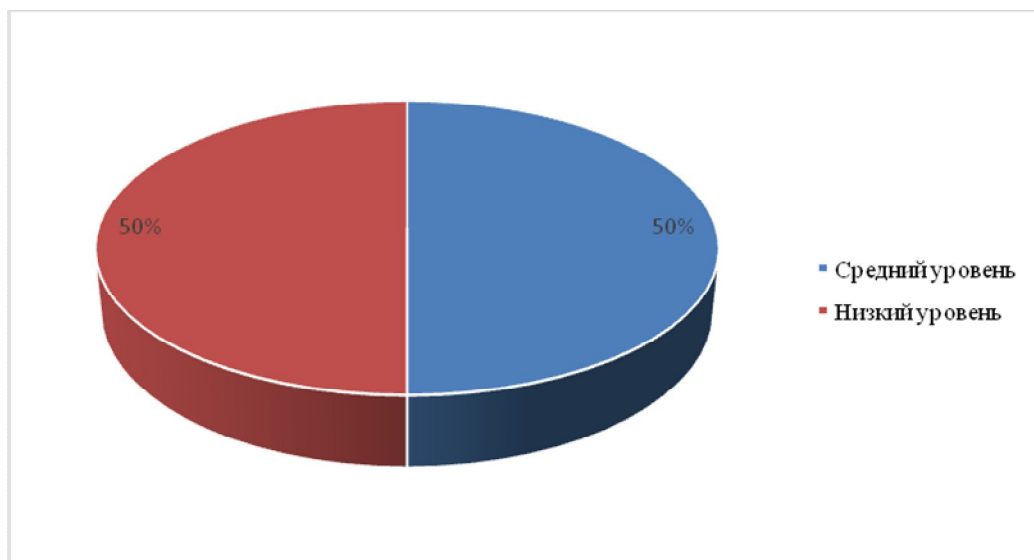


Рис. 7. Результаты исследования на контрольном этапе исследования по методике обследования грамматического строя

Представленные результаты на рис. 7 показывают, что у 50% (7 детей) средний уровень сформированности грамматического строя речи, у другой половины детей (7 дошкольников) низкий уровень сформированности грамматического строя речи.

Так же, как и в предыдущем задании можно увидеть незначительную положительную динамику в развитии грамматического строя речи у обследованной группы детей дошкольного возраста. Так, уже у 7 детей из 14 (50 %) показали средние результаты сформированности грамматической стороны речи. Дети выполнили предложенные задания, но им требовались направляющая помощь со стороны педагога. Но также остались дети, у которых предложенные задания вызвали затруднения. Например, у Максима, как и в констатирующем этапе экспериментального исследования, были выявлены большие трудности с образование существительных уменьшительно-ласкательной формы («лиса – лиска, медведь – медведка» и

т. д.). Также у него остались затруднения в заданиях на образование формы приставочных глаголов. Мальчик заменял приставку другой, близкой по значению («привязать – повязать, привезти – подвезти»).

Однако общая картина обследования грамматического строя речи у детей показывает положительную динамику. Больших затруднений у детей не вызвали задания на написание глаголов и образование разных форм глаголов. 11 из 14 детей верно справились с образованием приставочных форм глаголов, но использовали помощь педагога. Например, Максим и Игорь заменяли приставки на близкие по значению.

Также можно отметить, что детям, как и на этапе констатирующего эксперимента, трудно давалось задание на образование качественных прилагательных. 3 детей (Лева, Андрей, Максим) давали следующие ответы: «мехная», «пушная», «пухонная», «перовая», «стеклянный» и «меховой».

Таким образом, детальное обследование грамматического строя речи у детей с ЗПР показало положительные результаты.

3. Методика «Изучение сформированности диалога у дошкольников» (А. В. Чулкова) (таблица 9)

Цель: выявление уровня сформированности навыков диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста.

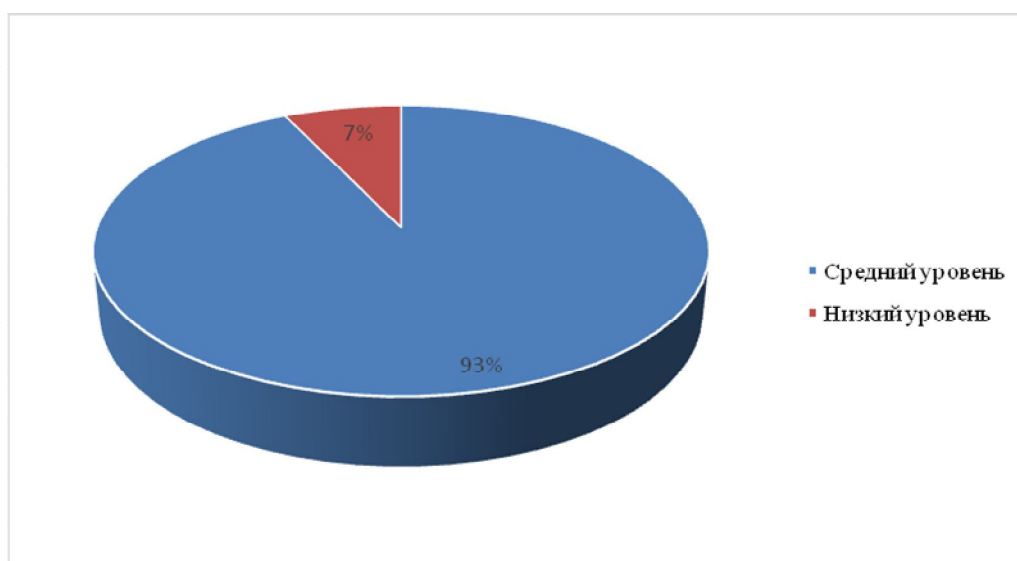


Рис. 8. Результаты исследования на контрольном этапе исследования по методике изучения сформированности диалога

Результаты показали, что средний уровень развития навыков диалогической речи у детей старшего возраста наблюдается у 93% (13 детей), а у 7% (один дошкольник) наблюдается низкий уровень развития навыков диалогической речи.

Детальное рассмотрение ответов детей с ЗПР показало, что 13 из 14 детей допускали ошибки, за что ими был получен средний уровень. Дима и Леша с большим желанием вступали в диалог с педагогом и другими детьми, но Леша рассказал с ошибками и о том, как вести себя с незнакомыми, и как правильно поступить в конфликтной ситуации. Андрею очень нравилось вести диалог с педагогом, но он не верно включился в диалог и не верно произносил вежливые слова приветствия.

Также большое количество детей легко теряли нить диалога и отвлекались от заданной темы, но при этом, когда участвовали в диалоге, делали это активно, с использованием разнообразной лексики. Например, Максим С. рассказал, что делать, если незнакомый человек зовет тебя с собой погулять. Ира М. предложила несколько вариантов решения конфликтной ситуации (предложила просто помирить мальчиков и давать кататься на велосипеде по очереди), знает и применяет слова вежливости, хотя во время экспериментального исследования часто отвлекалась и не смогла дать ответы на вопросы педагога.

Только Таня Б. не смогла решить конфликтную ситуацию, она не использовала вежливые слова, когда речь заходила о конфликте, начинала теряться и замыкаться в себе.

Все это говорит о том, что в развитии диалогической формы речи у детей наблюдается положительная динамика: разговор проходил более оживленно, дети использовали разнообразную лексику, правильно применяли грамматические конструкции, хотя и допускали ошибки.

4. Методика «Интервью» Дыбина О.В. «Педагогическая диагностика компетентностей дошкольников. Для работы с детьми 5-7 лет» (таблица 10)

Цель: выявить умение детей получать необходимую информацию в общении, вести простой диалог со взрослыми и сверстниками.

Как видно из таблицы 9 дети допускали при выполнении заданий ошибки, за что большинство получило средний уровень. 13 детей вступали в диалог, как с педагогами, так и со своими сверстниками.

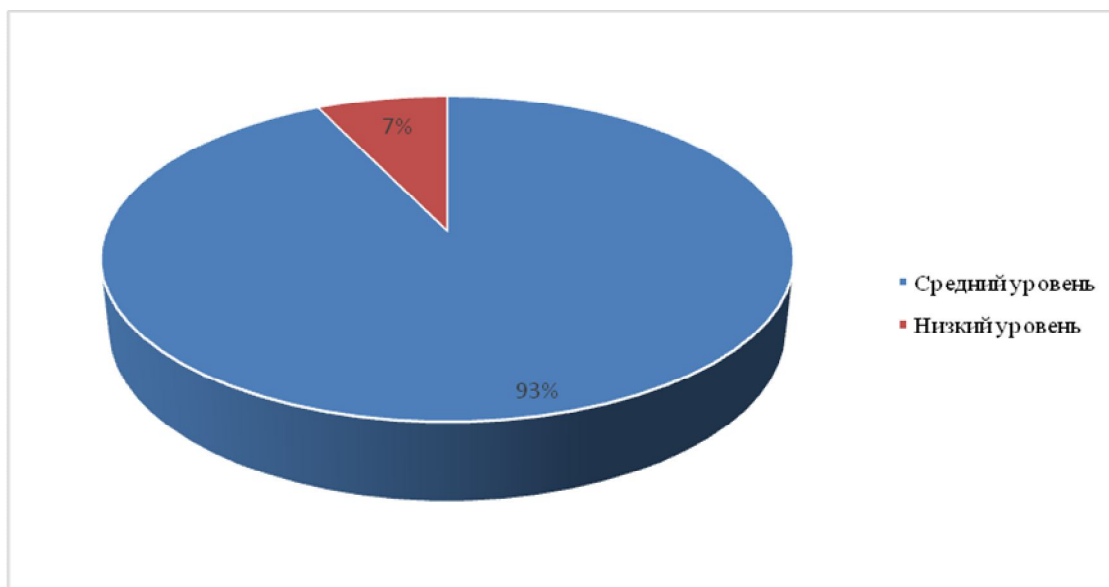


Рис. 8. Результаты исследования на контрольном этапе исследования по методике «Интервью»

Результаты показали, что средний уровень владения умений получать необходимую информацию в общении, умения вести диалог с педагогами и со сверстниками наблюдается у 93% (13 детей), а у 7% (один дошкольник) низкий уровень. На этапе констатирующего эксперимента 10 детей имели средний уровень владения умений получать необходимую информацию в общении, умения вести диалог с педагогами и со сверстниками, 4 детей имели низкий уровень владения умений получать необходимую информацию в общении, умения вести диалог с педагогами и со сверстниками.

При обследовании выявлено следующее: большинство детей с интересом вступали в игру и брали интервью у своих сверстников и

педагогов, но в выполнении задания у них наблюдалась скованность и стеснение, также отмечались ошибки.

Все дети вступили в диалог друг с другом и брали интервью, но имелись ошибки. Часть детей пыталась разделиться по группам, например, Таня Б. и Ира М. объединились и пошли брать интервью у педагогов, затем переключались на друзей из группы.

Также заметна положительная динамика в развитии диалога в процессе интервью у Данила Р., который на этапе констатирующего эксперимента не смог справиться с заданием без дополнительной помощи педагога, у него был низкий уровень. Во время проведения контрольного эксперимента он уже вступал в диалог, брал интервью и у педагогов, и у друзей, хоть и допускал ошибки, но получил уже средний уровень. Саша Р. также справился с заданием, на этапе контрольного эксперимента имеет средний уровень, хотя на этапе констатирующего эксперимента у него был низкий уровень. Саша сам подготовился и пошел задавать вопросы детям. Он старался расспрашивать как мальчиков, так и девочек, какие их любимые игрушки, почему им нравится ходить в детский сад и т. д. К концу эксперимента Саша даже спросил у педагога, можно ли записывать ответы его друзей, так как он хотел сделать что-то в виде журнала.

Лева и Саша, как и на этапе констатирующего эксперимента начали расспрашивать друзей обо всем, о чем просил педагог, затем опросили педагогов. Однако у Левы также в интервьюировании педагогов, были зажимы и стеснение, как и на констатирующем эксперименте. Он не смог подойти к воспитателям и спросить их о том, нравится ли им их работа и почему.

Можно сделать вывод, что у детей наблюдается положительная динамика не только в навыке ведения диалога, но и в преодолении стеснительности у некоторых детей.

5. Методика изучения умений вести диалог (И.А. Бизикова) (таблица

11)

Цель: выявить уровень коммуникативных умений в свободном общении со сверстниками и взрослыми.

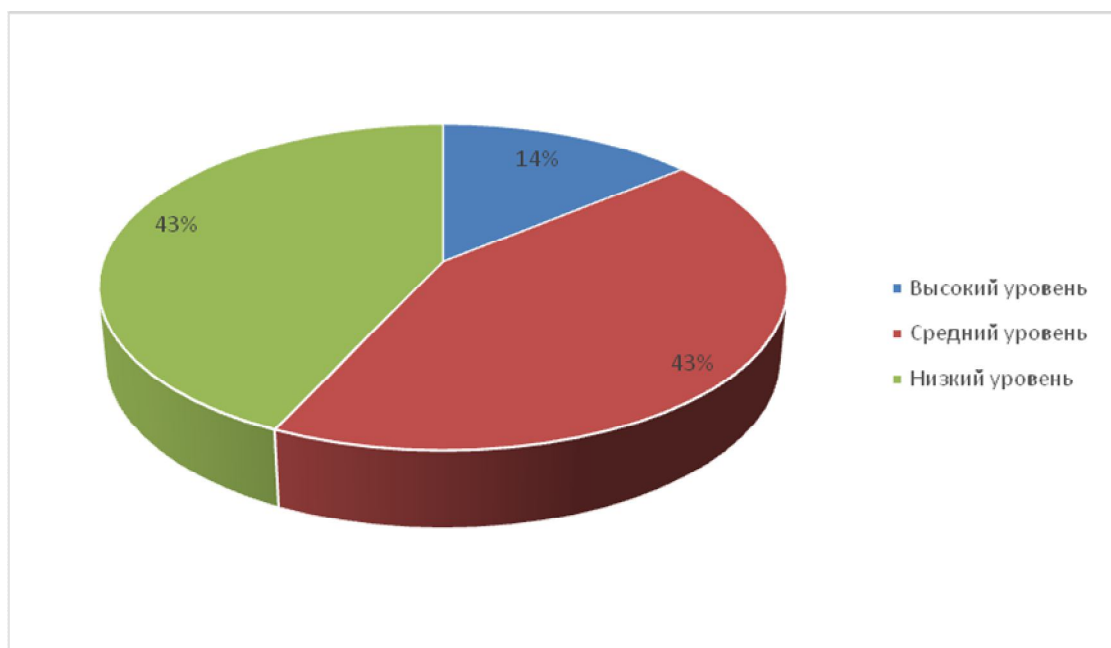


Рис. 9. Результаты исследования умений вести диалог на контрольном этапе исследования

Как видно из рис. 9, дети с ЗПР показали положительную динамику. Так высокий уровень теперь наблюдается у 2 обучающихся (14%), средний уровень уже у 6 детей (43%), низкий уровень у 6 детей (43%).

В целом уровень сформированности навыка вести диалог у детей с ЗПР улучшился. Саша М. в отличие от констатирующего эксперимента смог правильно задавать вопросы, например, активно спрашивал у своих друзей как правильно заваривать чай, что нужно брать с собой в детский сад и как нужно одеваться весной, чтобы не заболеть.

Дима рассказывал о том, что ему больше всего нравится в детском саду, кто его лучшие друзья, задавал встречные вопросы собеседнику. Леша П. в отличие от констатирующего этапа эксперимента старался грамматически верно составлять предложения, участвовал в диалоге, ему понравилось рассказывать о том, что он чувствует и что ему больше всего нравится делать. Мальчик задавал верные вопросы, в его речи

присутствовали распространённые предложения. Мальчику очень понравилось, что ему уделяется большое внимание. Так же, как и Лёша У., который старался отвечать на все вопросы правильно. Лёша также задавал верные вопросы, в его речи присутствовали распространённые предложения.

Несмотря на выявленные трудности у большинства детей с ЗПР не отмечались серьезные нарушения при составлении диалога.

Ниже представлен сравнительный анализ полученных результатов констатирующего и контрольного эксперимента.

Таблица 12

Сравнительный анализ полученных результатов констатирующего и контрольного эксперимента

Уровни	Обследование лексики		Обследование грамматики		Сформированность диалога		Методика «Интервью»		Умение вести диалог	
	Конст. эксп.	Конт. эксп.	Конст. эксп.	Конт. эксп.	Конст. эксп.	Конт. эксп.	Конст. эксп.	Конт. эксп.	Конст. эксп.	Конт. эксп.
Низкий уровень	58%	50	71%	50	22%	7%	29%	7%	72%	43%
Средний уровень	42%	50	29%	50	78%	93%	71%	93%	21%	43%
Высокий уровень	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	7%	14%

Сравнительный анализ полученных результатов в ходе констатирующего и контрольного эксперимента показал положительную динамику в развитии уровня сформированности лексико-грамматического строя речи и диалогической речи у дошкольников с задержкой психического развития.

Итак, по итогам проведённого исследования можно сделать вывод о том, что проведенная коррекционная работа по развитию у обучающихся с ЗПР диалогической речи оказалась эффективной. У большинства детей отмечается положительная динамика в диалогической речи.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ

На основании проведенной диагностики уровня сформированности лексико-грамматического строя речи и диалогической речи у дошкольников с задержкой психического развития была разработана программа коррекционного воздействия через сюжетно-ролевые игры.

Для обучающихся был подобран специальный комплекс сюжетно-ролевых игр, который способствовал повышению уровня развития у детей с ЗПР навыка ведения диалога.

По результатам проведения коррекционной работы был проведен контрольный эксперимент для определения эффективности проведенной работы. Результаты показали, что у детей с ЗПР не только улучшилось качество диалогической речи, но и обогатился словарный запас, снизился процент ошибок в грамматическом строе речи. Следовательно, проведенная коррекционная работа была эффективна и при дальнейшем обучении по данной программе можно способствовать выведению обучающихся с ЗПР в условную норму по уровню речевого развития к моменту их поступления в школу.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В ходе исследования были проанализированы литературные источники следующих авторов: А. Г. Арушановой, О. А. Бизиковой, Е. О. Галицких, О. Я. Гойхман, С. Н. Карповой, Т. М. Надеиной, А. А. Леонтьева, А. Н. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна, О. Б. Сиротининой, А.В. Чулковой, Л. П. Якубинского и др., рассмотрены теоретические основы развития диалогической речи у дошкольников, описана психолого-педагогическая характеристика детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития, изучена теоретическая основа сюжетно-ролевой игры.

Анализ научной литературы по проблеме исследования позволил сделать следующие выводы.

Диалогическая речь старших дошкольников, осуществляемая в устной форме и в разговорном стиле, представляет собой совокупность диалогических умений, необходимых для полноценного участия в диалоге. Основные черты диалога дети осваивают лишь в старшем дошкольном возрасте.

Говоря об особенностях, обучающихся старшего дошкольного возраста с ЗПР, стоит отметить, что детям данной категории свойственен замедленный темп развития познавательной, интеллектуальной, эмоционально-волевой сферы, а также речевой сферы. Эти дети не умеют сдерживать свои желания, не способны к волевым усилиям, не могут произвольно управлять своим поведением. Отдельно останавливаясь на особенностях развития диалогической речи обучающихся с ЗПР, стоит отметить, что она носит преимущественно ситуативный характер. Старшие дошкольники с ЗПР практически не могут вступать в диалог по собственной инициативе, им тяжело поддерживать его на протяжении определенного времени, связно

излагать свои мысли таким детям также крайне трудно. Для данной категории детей характерна подмена связного высказывания односложными ответами на вопросы или разрозненными нераспространенными предложениями и так далее.

Развитие диалогической речи детей старшего дошкольного возраста может происходить различными способами, один из них, это развитие диалогической речи посредством сюжетно-ролевой игры. Сюжетно-ролевую игру можно отнести к играм, в которых старшие дошкольники активно используют диалогическую речь на всех этапах и во всех ее структурных компонентах. Именно этот тип игр старших дошкольников мотивирует каждого участника игры на выбор диалога как языкового средства общения, способствует формированию диалогических умений, позволяет моделировать общение в различных речевых ситуациях. Значит, такие игры весьма неплохо подходят для развития диалогической речи старших дошкольников с ЗПР.

Проведенное нами исследование уровня развития диалогической речи у обучающихся старшего дошкольного возраста с ЗПР показало, что у большинства обучающихся диалогическая речь сформирована на среднем и низком уровне. У детей данной категории выявлены следующие трудности построения диалога: у детей возникали трудности при обследовании лексико-грамматического строя речи и диалога по всем методикам, дети часто отвлекались, дети могли стесняться и отказываться от выполнения заданий.

Исходя из полученных результатов, нами была организована коррекционная работа, направленная на развитие диалогической речи обучающихся посредством сюжетно-ролевой игры. Данная работа проходила в два этапа:

В работе по формированию диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР было выделено 2 основных этапа (А. Г. Арушанова, Е. В. Галеева, В. В. Морозова, Е. С. Слепович и др.):

1. Подготовительный этап. Цель – расширение знаний о неречевых и

речевых способах общения.

2. Основной этап включал подготовку к сюжетно-ролевой игре, которая занимала длительный промежуток времени, проводилась как в игровой деятельности, так и в свободное время, на прогулках и была тесно связана с материалом других занятий.

Проводились как фронтальные, так и индивидуальные занятия. Индивидуальная работа в большей степени была направлена на обучающихся, показавших низкие результаты. Фронтальные же занятия были преимущественно организованы для обучающихся, показавших более высокие результаты.

В работе были определены два направления:

- первое направление - формирование лексико-грамматического строя речи;
- второе направление - отработка материала в сюжетно-ролевых играх.

После проведения коррекционной работы был проведен контрольный эксперимент для определения эффективности проведенной работы. Результаты показали, что у обучающихся не только улучшилось качество диалогической речи, но и обогатился словарный запас и стало меньше ошибок в грамматическом строе речи. Следовательно, проведенная коррекционная работа была эффективна и при дальнейшем обучении по данной программе можно способствовать выведению обучающихся с ЗПР в условную норму по уровню речевого развития к моменту их поступления в школу.

Таким образом, цель исследования достигнута, задачи исследования решены.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алябьева, Е. А. Коррекционно-развивающие занятия для детей старшего дошкольного возраста : метод. пособие в помощь воспитателям и психологам / Е. А. Алябьева. – Москва : Сфера, 2005. – 96 с.
2. Алябьева, Е. А. От слова к диалогу : дидактич. материалы по развитию речи детей 5-7 лет / Е. А. Алябьева. – Москва : Сфера, 2013. – 128 с.
3. Арушанова, А. Г. Развитие диалогического общения: речь и речевое общение детей : метод. пособие / А. Г. Арушанова. – Москва : Мозаика-Синтез, 2008. – 128 с.
4. Баряева, Л. А. Обучение сюжетно-ролевой игре детей с проблемами интеллектуального развития : учеб.-метод. пособие / Л. А. Баряева, А. П. Зарин. – Санкт-Петербург : СОЮЗ, 1996. – 95 с.
5. Бизигова, О. А. Развитие диалогической речи дошкольников в игре / О. А. Бизигова. – Москва : Скрипторий 2003, 2008. – 136 с.
6. Блинова, Л. Н. Диагностика и коррекция в образовании детей с задержкой психического развития : учеб. пособие / Л. Н. Блинова. – Санкт-Петербург : ЭНАС, 2015. – 136 с.
7. Брызгунова, Е. А. Эмоционально-стилистические различия русской звучащей речи / Е. А. Брызгунова. – Москва : МГУ, 1984. – 116 с.
8. Бухарина, К. Е. Конспекты занятий по развитию лексико-грамматических представлений и связной речи у детей 5-6 лет с ОНР и ЗПР : метод. пособие / К. Е. Бухарина. – Москва : ВЛАДОС, 2016. – 192 с.
9. Введенская, Л. А. Русский язык и культура речи : учеб. пособие для студентов вузов / Л. А. Введенская, Л. Г. Павлова, Е. Ю. Катаева. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2005. – 544 с.
10. Виноградова, Н. А. Сюжетно-ролевые игры для старших дошкольников : практ. пособие / Н. А. Виноградова, Н. В. Позднякова. – Москва : Айрис-Пресс, 2009. – 128 с.

11. Власова, Т. А. Актуальные проблемы клинического изучения ЗПР у детей / Т. А. Власова // Дефектология. – 1975. – № 6. – С. 32-38.
12. Волкова, Г. А. Энциклопедический словарь логопеда / Г. А. Волкова. – Санкт-Петербург : Детство-Пресс, 2014. – 256 с.
13. Галицких, Е. О. Диалог в образовании как способ толерантности : учеб. пособие / Е. О. Галицких. – Москва : Акад. Проект, 2004. – 240 с.
14. Гойхман, О. Я. Речевая коммуникация : учеб. для студентов вузов / О. Я. Гойхман, Т. М. Надеина. – Москва : ИНФРА-М, 2007. – 272 с.
15. Дети с задержкой психического развития / под ред. Т. А. Власовой [и др.]. – Москва : Педагогика, 1984. – 256 с.
16. Дубина, Л. А. Коммуникативная компетентность дошкольников : сб. игр и упражнений / Л. А. Дубина. – Москва : Книголюб, 2015. – 64 с.
17. Дыбина, О. В. Педагогическая диагностика компетентностей дошкольников : для работы с детьми 5-7 лет / О. В. Дыбина. – URL: https://studbooks.net/899745/psihologiya/metodika_metodika_diagnostiki_form_obscheniya_lisinoy_lisina_metodika_eksperimentalno_go_issledovaniya (дата обращения: 23.08.2018).
18. Жинкин, Н. И. Интеллект, язык и речь / Н. И. Жинкин // Нарушение речи у дошкольников : сб. ст. / сост. Р. А. Белова-Давид. – Москва : Просвещение, 1969. – С. 9-31.
19. Забрамная, С. Д. Психолого-педагогическая диагностика умственного развития детей : учеб. для студентов пед. вузов и ун-тов / С. Д. Забрамная. – Москва : Просвещение : ВЛАДОС, 1995. – 112 с.
20. Ивакина, И. О. Руководство творческими сюжетно-ролевыми играми дошкольников : учеб.-метод. пособие / И. О. Ивакина. – Москва : Мозаика-Синтез, 2007. – 64 с.
21. Игра дошкольника / Л. А. Абрамян, Т. В. Антонова, Л. В. Артемова [и др.] ; под ред. С. Л. Новоселовой. – Москва : Просвещение, 1989. – 286 с.
22. Истоки диалога : кн. для воспитателей / А. Г. Арушанова,

Н. В. Дурова, Р. А. Иванкова, Е. С. Рычагова ; под ред. А. Г. Арушановой. – Москва : Мозаика-Синтез, 2014. – 186 с.

23. Калягин, В. А. Энциклопедия методов психолого-педагогической диагностики лиц с нарушением речи / В. А. Калягин, Т. С. Овчинникова. – Санкт-Петербург : КАРО, 2004. – 432 с.

24. Каракулова, Е. В. Коррекция системного недоразвития речи с учетом формирования эмоциональной сферы у дошкольников : учеб.-метод. пособие / Е. В. Каракулова ; Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург : [б. и.], 2012. – 130 с.

25. Каракулова, Е. В. Организация логопедической работы по преодолению системного недоразвития речи с учетом индивидуально-типологических особенностей дошкольников с функциональными нарушениями зрения / Е. В. Каракулова // Специальное образование. – 2016. – № 4. – С. 16-29.

26. Карпова, С. Н. Психология речевого развития ребенка / Н. С. Карпова, Э. И. Труве ; Рост. гос. ун-т им. М. А. Сулова. – Ростов-на-Дону : [б. и.], 1987. – 170 с.

27. Коненкова, И. Д. Обследование речи дошкольников с ЗПР / И. Д. Коненкова. – Москва : ГНОМ и Д, 2005. – 80 с.

28. Коненкова, И. Д. Обследование речи дошкольников с ЗПР : картин. диагностич. материал / И. Д. Коненкова, А. П. Казаков. – Москва : ГНОМ и Д, 2006. – 16 с.

29. Коррекционная педагогика: основы обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии : учеб. пособие для студентов сред. пед. учеб. заведений / Б. П. Пузанов В. И. Селиверстов, С. Н. Шаховская, Ю. А. Костенкова ; под ред. Б. П. Пузанова. – Москва : Академия, 1998. – 141 с.

30. Коррекционное обучение как основа личностного развития аномальных дошкольников / Л. П. Носкова, О. П. Гаврилушкина,

Л. А. Головниц, Н. Д. Соколова ; под ред. Л. П. Носковой. – Москва : Педагогика, 1989. – 173 с.

31. Краснощекова, Н. В. Сюжетно-ролевые игры для детей дошкольного возраста / Н. В. Краснощекова. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2014. – 251 с.

32. Лалаева, Р. И. Нарушения речи и их коррекция у детей с задержкой психического развития : учеб. пособие для вузов / Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова, Н. В. Зорина. – Москва : ВЛАДОС, 2016. – 368 с.

33. Лебединская, К. С. Задержка психического развития и ее причины / К. С. Лебединская // Причины возникновения и пути профилактики аномалий развития у детей / отв. ред. Т. А. Власова. – Москва : Просвещение, 1985. – С. 29-37.

34. Лебединская, К. С. Нарушения психического развития в детском и подростковом возрасте : учеб. пособие для вузов / К. С. Лебединская, В. В. Лебединский. – Москва : Акад. Проект : Трикта, 2013. – 304 с.

35. Лебединский, В. В. Нарушения психического развития в детском возрасте : учеб. пособие для студентов вузов / В. В. Лебединский. – Москва : Академия, 2017. – 144 с.

36. Лебединский, В. В. Нарушения психического развития у детей : учеб. пособие / В. В. Лебединский. – Москва : МГУ, 1985. – 168 с.

37. Леонтьев, А. А. Язык, речь, речевая деятельность / А. А. Леонтьев. – Москва : Красанд, 2010. – 216 с.

38. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – Москва : Смысл, 2005. – 352 с.

39. Локтева, Е. В. Содержание работы по формированию коммуникативных навыков и умений у старших дошкольников с ЗПР в дошкольном образовательном учреждении компенсирующего вида / Е. В. Локтева // Дефектология. – 2006. – № 6. – С. 81-83.

40. Мастюкова, Е. М. Ребенок с отклонениями в развитии: ранняя диагностика и коррекция / Е. М. Мастюкова. – Москва : Сфера, 2014. – 95 с.

41. Михайленко, Н. Я. Организация сюжетной игры в детском саду : пособие для воспитателя / Н. Я. Михайленко, Н. А. Короткова. – Москва : ГНОМ и Д, 2010. – 96 с.
42. Морозова, В. В. Логопедическая работа с детьми с задержкой психического развития : учеб.-метод. пособие / В. В. Морозова. – Москва : ИНФРА-М, 2018. – 48 с.
43. Никишина, В. Б. Практическая психология в работе с детьми с задержкой психического развития : пособие для психологов и педагогов / В. Б. Никишина. – Москва : ВЛАДОС, 2003. – 128 с.
44. Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования : приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 № 1155. – URL: https://nouellada.mskobr.ru/files/fgos_do.pdf (дата обращения: 23.06.2018).
45. Певзнер, М. С. Клиническая характеристика детей с задержкой развития / М. С. Певзнер // Дефектология. – 1977. – № 3. – С. 3-9.
46. Пиаже, Ж.-Ж. Речь и мышление ребенка / Ж.-Ж. Пиаже ; пер. с фр. В. А. Лукова. – Москва : Римис, 2014. – 448 с.
47. Поваляева, М. А. Справочник логопеда / М. А. Поваляева. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2008. – 412 с.
48. Примерная адаптированная основная образовательная программа дошкольного образования детей с задержкой психического развития. – URL: <https://fgosreestr.ru/> (дата обращения: 23.09.2018).
49. Программа воспитания и обучения дошкольников с интеллектуальной недостаточностью / Л. Б. Баряева, О. П. Гаврилушкина, А. П. Зарин, Н. Д. Соколова. – Санкт-Петербург : СОЮЗ, 2003. – 320 с.
50. Психокоррекционная и развивающая работа с детьми : учеб. пособие / И. В. Дубровина, А. Д. Андреева, Е. Е. Данилова, Т. В. Вохмянина ; под ред. И. В. Дубровиной. – Москва : Академия, 2005. – 160 с.
51. Развитие речи детей дошкольного возраста : пособие для воспитателя дет. сада / В. И. Логинова, А. И. Максаков, М. И. Попова

[и др.] ; под ред. Ф. А. Сохина. – Москва : Просвещение, 1984. – 223 с.

52. Рубинштейн, С. Л. Речь и общение. Функции речи. Развитие речи у детей / С. Л. Рубинштейн // Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – Санкт-Петербург : Питер, 2002. – С. 381-390.

53. Рузская, А. Г. Развитие общения ребенка со взрослыми и сверстниками / А. Г. Рузская // Дошкольное воспитание. – 1988. – № 3. – \ С. 37-45.

54. Сидорчук, Т. А. Технологии развития связной речи дошкольников : метод. пособие для педагогов дошкол. учреждений / Т. А. Сидорчук, Н. Н. Хоменко. – Ульяновск : Волга-ТРИЗ, 2004. – 52 с.

55. Сиротина, О. Б. Русская разговорная речь : пособие для учителя / О. Б. Сиротина. – Москва : Просвещение, 1983. – 79 с.

56. Снегирева, Л. А. Игры и упражнения для развития навыков общения у дошкольников : метод. рекомендации / Л. А. Снегирева. – Минск : Нар. асвета, 2005. – 126 с.

57. Специальная дошкольная педагогика : учеб. пособие для студентов вузов / Е. А. Стребелева, А. Л. Венгер, Е. А. Екжанова [и др.] ; под ред. Е. А. Стребелевой. – Москва : Академия, 2012. – 312 с.

58. Специальная психология : учеб. пособие для студентов вузов / В. И. Лубовский, Т. В. Розанова, Л. И. Солнцева [и др.] ; под ред. В. И. Лубовского. – Москва : Академия, 2015. – 464 с.

59. Ушакова, О. С. Методика развития речи детей дошкольного возраста : учеб.-метод. пособие для воспитателей дошкол. образоват. учреждений / О. С. Ушакова, Е. М. Струнина. – Москва : ВЛАДОС, 2012. – 287 с.

60. Филичева, Т. Б. Дети с общим недоразвитием речи; воспитание и обучение / Т. Б. Филичева, Т. В. Туманова. – Москва : ГНОМ и Д, 2000. – 128 с.

61. Чулкова, А. В. Методика обучения диалогической речи детей дошкольного возраста : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / А. В. Чулкова. –

Одесса, 1994. – 145 с.

62. Чулкова, А. В. Формирование диалога у дошкольников : учеб. пособие / А. В. Чулкова. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2008. – 220 с.

63. Чуприкова, Н. И. Умственное развитие и обучение: (к обоснованию системно-структурного подхода) : учеб.-метод. пособие / Н. И. Чуприкова ; Моск. психол.-социал. ин-т. – Москва : МПСИ ; Воронеж : МОДЭК, 2005. – 317 с.

64. Шамарина, Е. В. Педагогическое сопровождение младших школьников с ЗПР / Е. В. Шамарина. – Москва : Lambert, 2015. – 426 с.

65. Шипицына, Л. М. Развитие навыков общения лиц с нарушением интеллекта / Л. М. Шипицына. – Санкт-Петербург : Питер, 2000. – 184 с.

66. Эльконин, Д. Б. Детская психология : учеб. пособие для студентов вузов / Д. Б. Эльконин. – Москва : Академия, 2008. – 348 с.

67. Эльконин, Д. Б. Психология игры / Д. Б. Эльконин. – Москва : ВЛАДОС, 2013. – 228 с.

68. Якубинский, Л. П. О диалогической речи / Л. П. Якубинский // Русская речь : сб. ст. / под ред. Л. В. Щербы. – Санкт-Петербург : Речь, 1997. – С. 78-91.

69. Garrett, M. F. Production of speech: observations from normal and pathological language use / M. F. Garrett // Normality and pathology in cognitive functions. – London : Academic Press, 1982. – P. 158-169.

70. Pulvermuller, F. Brain reflections of words and their meaning / F. Pulvermuller // Trends in Cognitive Sciences. – 2001. – V. 5, № 12. – P. 517-524.

71. Rizzolatti, G. The mirror-neuron system / G. Rizzolatti, L. Craighero // Annual Review of Neuroscience. – 2004. – № 27. – P. 169-192.

Методики обследования лексико-грамматического строя и диалогической речи у старших дошкольников

1. Методика обследования лексики (Р.И. Лалаева) [32].

1. Называние предметов и их изображений.

Стимульный материал был структурирован следующим образом:

а) домашние и дикие животные, обувь, посуда, мебель, одежда, пища, транспорт и т. д. Участникам эксперимента предлагалось ответить на вопрос: «Что (кто) нарисован(о) на картинке?»;

б) группы слов-названий, объединенных различными ситуациями: лес, садик, семья и т. д. Участникам эксперимента предлагалось ответить на вопрос: «Что растет в огороде?», при этом в качестве стимульного материала выступает сюжетная картинка.

в) прилагательные: красный, синий, зеленый, желтый, голубой, белый, черный, коричневый, сиреневый, оранжевый, вкусный, кислый, сладкий, горький, горячий, холодный, тяжелый, легкий, сильный, слабый, большой, средний, маленький, толстый, тонкий, длинный, короткий.

г) глаголы: скачет, прыгает, ползает, бежит, воробей чирикает, петух кукарекает, курица кудахчет, гусь гогочет, утка крякает, ворона каркает, мишка рычит, мышка пищит, волк воет, кошка мяукает, лягушка квакает, корова мычит, собака лает, почтальон разносит почту, учитель учит, рабочий работает, тракторист пашет, летчик летает, врач лечит, продавец продает, швея шьет, пилой пилят, иглой шьют, ручкой пишут, утюгом гладят, ножницами режут, топором рубят, ножом режут, карандашом рисуют, молотком забивают гвозди.

2. Продолжение лексического ряда в ответ на стимулирующее высказывание педагога. В качестве стимульного используется ранее предложенный речевой и картинный материал. Применялись следующие варианты:

а) линейное продолжение ряда: *картошка, морковка, ... (свекла).*

б) использование лексики, обозначающей родо-видовые отношения:
картошка, морковка, свекла — это ... (овощи).

3. Подбор синонимов.

Материалом исследования служат следующие слова:

Боец, здание, доктор, глядеть, шагать, торопиться, огромный, верный, радостный.

В случае затруднений предлагаются словосочетания глаголов и прилагательных с существительными.

Процедура и инструкция. Экспериментатор называет слово и задает вопрос: «Как это можно назвать другим словом?»

В случае затруднений предлагаются глаголы и прилагательные в сочетании с существительными: глядеть в окно, шагать по улице, торопиться домой, огромный дом, праздничное платье, радостное настроение, верный ответ.

4. Подбор антонимов.

Материалом исследования служат следующие слова:

Друг, печаль, день, поднимать, брать, говорить, смелый, холодный, легкий, медленно, высоко, близко.

Процедура и инструкция. Ребенку дается следующая инструкция: «Я буду называть слова, а ты постарайся подобрать к каждому слово – слово «наоборот», т.е. слово - «враг».

6. Обобщение слов.

Материал исследования – семантически далекие и семантически близкие слова.

Детям предлагалось объединить слова по значению в одну группу.

Существительные:

а) семантически далекие (стол, бабочка, диван; тигр, тарелка, кошка; ворона, шкаф, соловей; береза, облако, дерево);

б) семантически близкие (волк, собака, лиса; лимон, свекла, яблоко; сорока, бабочка, скворец; тарелка, стол, стакан).

Прилагательные:

а) семантически далекие (большой, желтый, маленький; хороший, деревянный, плохой; высокий, красный, низкий);

б) семантически близкие (высокий, большой, низкий; длинный, большой, короткий; высокий, маленький, низкий; большой, низкий, маленький; желтый, длинный, зеленый; тяжелый, длинный, легкий; круглый, большой, овальный). Обращается внимание на то, что преобладает: аналогия или противопоставление.

Глаголы:

а) семантически далекие (стоит, растет, сидит; идет, цветет, бежит);

б) семантически близкие (выбежал, вышел, вылетел; налил, насорил, вылил; подбежал, вошел, подошел).

Процедура и инструкция. Детям предлагается назвать лишнее слово в серии из 3 слов. Дается следующая инструкция: «Я буду называть тебе 3 слова, а ты скажи, какое слово из них лишнее». Далее экспериментатор дает следующую инструкцию: «Объясни, почему это слово лишнее».

Оценка выполнения заданий:

3 балла – назвал все предметы верно;

2 балла – допускал несколько ошибок при выполнении заданий;

1 балл – не смог выполнить задание или отказался выполнять предлагаемые задания.

*2. Методика обследования грамматического строя речи
(Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова) [32].*

Цель: определить уровень сформированности грамматического строя речи.

13) образовать слова с помощью уменьшительно-ласкательных суффиксов.

Инструкция: «Большой стул, а если маленький стул, то его мы называем стульчик. Давай продолжим, я называю большие предметы, а ты эти же предметы, только маленького размера».

Речевой материал: палец – пальчик, стакан – стаканчик, стул – стульчик, дом – домик, мяч – мячик, кофта – кофточка, звонок – звоночек, книга – книжечка, кольцо – колечко, ведро – ведёрко, дерево – деревце, платье – платьице;

14) образовать названия детёнышей животных.

Инструкция: «Ты любишь животных? Давай вспомним, как называются их детёныши? Как называют детёныша слона? и т.д.»

Речевой материал: лиса – лисёнок, коза – козлёнок, кот – котёнок, волк – волчонок, медведь – медвежонок, курица – цыплёнок, корова – телёнок, свинья – поросёнок;

15) образовать названия профессий мужского рода.

Материал: предлагается 5 сюжетных картинок.

Инструкция: «Давай вспомним названия профессий. Как называется человек, который едет на велосипеде? и т.д.»

Речевой материал: велосипедист, продавец, гитарист, пианист, продавец;

16) образовать приставочные глаголы противоположного значения.

Инструкция: «Давай вспомним слова противоположного значения. Например, пристегнуть, а наоборот, что сделать? отстегнуть; привязать, а сделать наоборот – значит, что сделать? отвязать и т.д.»;

17) образовать существительные от глаголов.

Материалом исследования служат слова: прополоть-прополка, переезжать-переезд, посадить-посадка, пересказать-пересказ, вылетать-вылет, переходить-переход, засолить-засолка, слушать-слушание. *Процедура и инструкция.* В начале исследования формируется ориентировка в задании: «Весной мы решили посадить кусты. Мы занимались чем? (Посадкой). Посадить – посадка». Надо побелить стены. Родители заняты чем? Соседи переезжают на новую квартиру. Соседи заняты чем? Как называется место, где люди переходят дорогу? Учительница задала детям пересказать сказку.

Дети будут готовить что? Самолет будет вылетать утром. На утро назначен что? Надо засолить огурцы. Мы будем заниматься чем?»;

18) образование прилагательных:

а) качественных прилагательных. Ребенку задаются следующие вопросы: «Как называют волка за жадность? Какой он? Лису за хитрость? Зайца за трусость? Тигра за силу? Если днем мороз, то как называется такой день? Какой это день? Если на улице холодно, то как можно назвать такой день? Какой он? Если на улице дождь, то как можно назвать такой день? А если ветер, то какой это день? Если на улице солнце, то как называется такой день?»;

б) относительных прилагательных.

Материалом исследования служат картинки и словосочетания, называющие из чего сделан предмет: стол из дерева, шляпа из соломы, шапка из меха, шарф из шерсти, ножницы из металла, мяч из резины, салфетка из бумаги, чайник из фарфора, ком из снега, ключ из железа, сумка из кожи, коробка из картона, труба из кирпича, подушка из пуха, платок из шелка, платье из ситца;

в) притяжательных прилагательных. Материалом исследования служат следующие словосочетания: сумка мамы, сумка бабушки, шарф дедушки, портфель папы, кукла Маши, мяч Сережи, хвост лошади, хвост петуха, нора мыши, нора лисы, молоко козы, хвост собаки, хвост кошки, хвост волка, берлога медведя, дупло белки;

г) образование простой сравнительной степени прилагательных.

Материал исследования, процедура и инструкция. Вначале формируется ориентировка в задании: «Эта лента длинная, а другая лента еще длиннее». Затем ребенку предлагается закончить следующие предложения: Мальчик сильный, а папа еще ...; Это темная юбка, а другая еще ...; Это красное платье, а другое еще ...; Это удобное кресло, а другое еще ...; Ромашка красивая, а роза еще ...;

19) дифференциация глаголов совершенного и несовершенного вида.

Материал исследования: картинки и предложения с глаголами совершенного и несовершенного вида (Девочка пьет чай – Девочка выпила чай. Маша моет руки – Маша вымыла руки. Девочка одевается – Девочка оделась. Мальчик рисует дом – Мальчик нарисовал дом. Мальчик лезет на дерево – Мальчик залез на дерево. Девочка сажает рассаду – Девочка посадила рассаду.);

20) образование возвратных глаголов.

Материалом исследования являются картинки с обозначением действий и предложения (Мальчик прячет. Мальчик прячется. Девочка причесывает. Девочка причесывается. Мальчик вытирает. Мальчик вытирается. Девочка одевает. Девочка одевается.);

21) словообразование глаголов от имен существительных

Материалом исследования являются слова: друг-дружить, завтрак-завтракать, обед-обедать, ужин-ужинать, крик-кричать, стук-стучать, плач-плакать, тоска-тосковать, горе-горевать, зима-зимовать, рыба-рыбачить.

Процедура и инструкция. В начале исследования формируется ориентировка в задании: «К слову уборка придумаем похожее слово. К слову Уборка ставится вопрос «Что?» А какое похожее слово отвечает на вопрос «Что делать?» - убирать. А теперь к слову друг придумаем похожее слово, которое отвечает на вопрос - Что делать?» И т.д.;

22) словообразование глаголов от прилагательных.

Материал исследования – слова: красный-краснеть, молодой-молодеть, черный-чернеть, старый-стареть, зеленый-зеленеть, синий-синеть, белый-белеть.

Процедура и инструкция. Вначале дается образец словообразования на одном примере. «К слову желтый придумаем похожее слово, которое отвечает на вопрос «Что делать?» Желтый – это какой. А на вопрос: Что делать? отвечает слово желтеть. А теперь постарайся придумать похожее слово к слову красный. Что делать? И т.д. В случае затруднений повторяется пример словообразования.

23) дифференциация единственного и множественного числа существительных.

Материал исследования: картинки, изображающие один и много предметов, и слова (дом-дома, ведро-ведра, кольцо-кольца, зеркало-зеркала, одеяло-одеяла, платье-платья, ухо-уши, стол-столы, оса-осы, коза-козы, книга-книги, груша-груши, мальчик-мальчики, пень-пни, лев-львы, улей-ульи, дерево-деревья, стул-стулья, перо-перья, лист-листья);

24) образование имен существительных в разных падежах.

Материал исследования: картинки разных предметов. Педагог дает инструкцию «Назови слово», затем задает наводящие вопросы к этому предмету «Нет чего, вижу что» и т.д.

Оценка выполнения заданий:

3 балла – все предлагаемые задания выполнил верно;

2 балла – допускал несколько ошибок при выполнении заданий;

1 балл – не смог выполнить задание или отказался выполнять предлагаемые задания.

3. Методика А. В. Чулковой «Изучение сформированности диалога у дошкольников» [61].

Цель: выявление уровня сформированности навыков диалогической речи у детей с ЗПР старшего дошкольного возраста.

Критерии:

5. Владение речевым этикетом.

Цель: выявить умения ребенка приветствовать другого человека в зависимости от возраста, а также приветствие знакомого или незнакомого человека, обращения к сверстнику и взрослому, умения обращаться с просьбой или с извинением. Для эксперимента подбираются шесть наиболее традиционных и доступных детям тем для подбора речевых ситуаций общения: приветствие, знакомство, просьба, извинение, конфликт в игре, обращение к взрослому. Каждый испытуемый вводится в ситуацию, в

которой должен был назвать соответствующий речевой штамп. В каждой теме детям предлагается следующие речевые ситуации:

– Ситуация приветствия: Вова гуляет. Встретил друга. Что они скажут друг другу? Как они будут приветствоваться? (Что Вова скажет Саше сначала?)

– Ситуация знакомства: К Вова подошел мальчик. Что нужно сказать Вова, чтобы познакомиться? Что нужно сказать, чтобы узнать имя мальчика?

– Ситуация просьбы: Маша не может повесить на веревку полотенце. Как Маша попросит помощи у мамы? Что будет говорить?

– Ситуация извинения: Саша играл с мячом и разбил мамин чайник. Что Саша скажет маме? Как он будет извиняться?

– Ситуация конфликта: Мальчик катается на велосипеде. Вова тоже хочет. Как нужно попросить велосипед у мальчика? Что Вова скажет мальчику?

– Ситуация обращения: Саше надо узнать время. Мимо идет взрослый. Как надо спросить? Что скажет Саша?

После презентации каждой ситуации фиксировались ответные реакции детей. Положительным считался ответ, включающий речевой штамп, соответствующий данной ситуации.

6. Запрос информации.

Цель: выявить уровень умений правильно формулировать и задавать вопросы, количество вопросов, их тип, логическая последовательность в постановке и влияние на конечный результат. Каждый испытуемый ставился в условия, побуждающие его обратиться с несколькими вопросами с определенной целью, то есть провести расспрос. Экспериментатор предлагает ребенку путем расспроса определить задуманное животное из числа изображенных на картинках (птица, собака, рыба). В качестве примера детям называлось несколько вопросов: есть ли шерсть? Есть ли плавники? Есть ли перья? И так далее. Помощь экспериментатора в случае

необходимости заключается в повторении этих вопросов. Задание считается выполненным, если ребенок достигнет цели (правильно называет задуманное животное). Выполнение задания детьми оценивается по следующим показателям: умение правильно формулировать вопросы; самостоятельность в ведении расспроса; достигнута ли цель (зверь правильно назван) и каким путем: в результате расспроса или перечисления названий всех животных (угадывания).

7. Реплицирование.

Цель: определить, какие виды реплик дети употребляют чаще, реплики-стимулы или реплики-реакции, а также их речевая реакция в беседе и общее количество произнесенных реплик. Реплики-стимулы произносит взрослый, реплики-реакции – ребенок.

После каждой реплики экспериментатор дает возможность ребенку самому возобновить беседу, но, если этого не происходит, переходил к следующей реплике.

8. Составление диалога.

Цель: определение использования детьми имеющихся умений диалогической речи при самостоятельном составлении диалогов на предложенную ситуацию. Задание предполагает выявление уровня составления диалогов детьми по ситуации, воспроизведенной на картинке. Экспериментатор показывает картинку, на которой изображены два беседующих ребенка, и предлагает придумать, о чем они говорят. Если ребенок отказывается, экспериментатор помогает направляющими вопросами, например: «Что мальчик говорит девочке, указывая ей на окно?», «Что ответила ему девочка?», «Как они закончили беседу?» и так далее.

Оценка выполнения заданий:

3 балла – задания выполнял верно, активно вступал в диалог;

2 балла – допускал несколько ошибок при выполнении заданий;

1 балл – не смог выполнить задание или отказался выполнять предлагаемые задания.

Оценка каждого блока диагностических заданий проводится в бальной шкале от 1 до 3 баллов, где 3 балла – высокий уровень; 2 балла – средний уровень; 1 балл – низкий уровень.

4. Методика «Интервью» Дыбина О.В. «Педагогическая диагностика компетентностей дошкольников. Для работы с детьми 5-7 лет» [17].

Цель: выявить умение детей получать необходимую информацию в общении, вести простой диалог со взрослыми и сверстниками.

Материал: микрофон.

Инструкция: проводится с подгруппой детей. Одному ребенку предлагается взять на себя роль корреспондента и выяснить у жителей города «Детсадия» – остальных ребят – как они живут в своем городе, чем занимаются; взять интервью у кого-либо из детей группы или взрослого сотрудника детского сада. Далее педагог предлагает поиграть в игру «Радио»: корреспондент должен сделать сообщение для жителей города в рубрике «Новости».

Оценка результатов:

3 балла – ребенок охотно выполняет задание, самостоятельно формулирует 3-5 развернутых вопросов. В целом его «интервью» носит логичный, последовательный характер.

2 балла – ребенок формулирует 2-3 кратких вопроса с помощью взрослого, не сохраняет логику интервью.

1 балл – ребенок затрудняется в выполнении задания даже с помощью взрослого либо отказывается от выполнения.

5. Методика изучения умений вести диалог (И.А. Бизикова) [8].

Цель: выявить уровень коммуникативных умений в свободном общении со сверстниками и взрослыми.

Для изучения коммуникативных умений детей проводятся наблюдения за их свободным общением. Оценка осуществляется в процессе наблюдения за речью ребенка в повседневном общении, самостоятельной игровой деятельности. Предложение ситуаций педагогом, например: Любимая

игрушка; Научи меня, как вести себя в лесу. Кроме того, педагог предлагает ситуацию, чтобы дети могли выразить просьбу. Например: Попроси у товарища цветные карандаши. Спроси, как правильно ухаживать за комнатными цветами.

Оценка коммуникативных умений проводится с учетом следующих критериев

Критерии диагностики:

- умение задавать вопросы;
- умение отвечать на вопросы в соответствии с темой и ситуацией общения;
- умение сообщать собеседникам свое мнение;
- умение выражать просьбы, советы, предложения;
- умение сообщать о своих чувствах, делиться новостями;
- умение вести диалог в соответствии с правилами речевого этикета.

Оценка результатов:

3 балла – ребенок активен в общении, умеет слушать и понимать речь, строит общение с учетом ситуации, легко входит в контакт с детьми и взрослыми, ясно и последовательно выражает свои мысли, пользуется формами речевого этикета.

2 балла – ребенок слушает и понимает речь, участвует в общении, чаще по инициативе других; умение пользоваться формами речевого этикета неустойчивое.

1 балл – ребенок малоактивен и малоразговорчив в общении с детьми и педагогом, невнимателен, редко пользуется формами речевого этикета, не умеет последовательно излагать свои мысли, точно передавать их содержание.

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Таблица 1

*Качественно-количественные результаты обследования лексики у детей с
ЗПР и псевдобульбарной дизартрией*

№ п / п	Имя ребенка	Балл	Качественный анализ					
			Существительные	Глаголы	Прилагательные	Синонимы	Антонимы	Обобщающие слова
1.	Лева К.	2	Выполнил верно	Допустил ошибки	Выполнил верно	Не смог найти синоним к словам «близко», «красивый»	Выполнил верно	Смог обобщить все слова, кроме транспорта и посуды
2.	Саша М.	2	Не смог назвать транспорт	Выполнил верно	Не смог назвать «кислый», «сладкий»	Отказался называть синонимы	Выполнил верно	Не смог обобщить слова
3.	Максим С.	2	Назвал все слова верно	Не смог назвать, кто как передвигается, остальные глаголы назвал верно	Не смог называть все прилагательные	Трудности в подборе синонима словам «большой» и «маленький»	Выполнил задание верно	Смог обобщить все группы слов
4.	Дима П.	3	Все выполнил верно	Все выполнил верно	Допустил ошибки	Допустил ошибки	Все выполнил верно	Все выполнил верно
5.	Леша П.	2	Смог назвать только овощи, некоторые фрукты и посуду, из транспорта только «автобус»	Знает основные глаголы «идти», «бежать». Как передвигаются животные не смог назвать	Называл все прилагательные верно	Добавлял ко всем словам слово «очень»	Допустил ошибки	Обобщил все слова правильно
6.	Данил Р.	3	Все выполнил верно	Все выполнил верно	Допустил ошибки	Допустил ошибки	Все выполнил верно	Все выполнил верно
7.	Андрей Б.	2	Выполнил верно	Выполнил верно	Выполнил верно	Не смог найти синоним к словам «близко», «красивый»	Выполнил верно	Смог обобщить все слова, кроме транспорта и посуды
8.	Таня Б.	2	Не смог назвать	Выполнил верно	Не смог назвать	Отказался называть	Выполнил верно	Не смог обобщить

			транспорт		«кислый», «сладкий»	синонимы		слова
9.	Игорь С.	2	Назвал все слова верно	Не смог назвать, кто как передвигается, остальные глаголы назвал верно	Не смог называть все прилагательные	Трудности в подборе синонима словам «большой» и «маленький»	Выполнил задание верно	Смог обобщить все группы слов
10.	Кирилл В.	3	Все выполнил верно	Все выполнил верно	Допустил ошибки	Допустил ошибки	Все выполнил верно	Все выполнил верно
11.	Леша У.	2	Смог назвать только овощи, некоторые фрукты и посуду, из транспорта только «автобус»	Знает основные глаголы «идти», «бежать». Как передвигаются животные не смог назвать	Называл все прилагательные верно	Добавлял ко всем словам слово «очень»	Выполнил задание верно	Обобщил все слова правильно
12.	Саша Р.	3	Все выполнил верно	Все выполнил верно	Все выполнил верно	Все выполнил верно	Допустил ошибки	Допустил ошибки
13.	Настя К.	2	Выполнил верно	Выполнил верно	Выполнил верно	Не смог найти синоним к словам «близко», «красивый»	Допустил ошибки	Смог обобщить все слова, кроме транспорта и посуды
14.	Ира М.	2	Не смогла назвать транспорт	Выполнила верно	Не смогла назвать «кислый», «сладкий»	Отказалась называть синонимы	Выполнила верно	Не смогла обобщить слова

Таблица 2

**Качественно-количественные результаты обследования грамматического
строения речи у детей с ЗПР и псевдобульбарной дизартрией**

№ п/п	Имя ребенка	Бал л	Качественный анализ		
			Существительные	Глаголы	Прилагательные
1.	Лева К.	2	Трудности в образовании существительных разных падежей	Выполнил верно	Не смог образовать относительные и качественные прилагательные (мехная, пушная).
2.	Саша М.	2	Выполнил все задание верно, смог правильно изменить все существительные по падежам	Образовывал все приставочные глаголы верно	Не смог назвать качественные прилагательные, с остальным заданием справился правильно
3.	Максим С.	2	Трудности в образовании слов с уменьшительно-ласкательным значением, правильно образовал все профессии	Не правильно образовывал форму приставочных глаголов: заменял приставку другой, близкой по значению (привязать – повязать, привезти – подвезти).	Трудности образования относительных прилагательных «стеклянный», «меховой» и др.
4.	Дима П.	3	Выполнил все задания верно	Правильно называл все приставочные глаголы, правильно отвечал на вспомогательные вопросы	Все выполнил верно
5.	Леша П.	2	Возникли незначительные затруднения при образовании уменьшительно-ласкательной формы существительных,	Все глаголы называл правильно	Называл все прилагательные верно
6.	Данил Р.	3	Все выполнил верно	Не правильно образовывал форму приставочных глаголов: заменял приставку другой, близкой по значению (привязать – повязать, привезти – подвезти).	Все выполнил верно
7.	Андрей Б.	2	Трудности в образовании существительных разных падежей	Допустил ошибки	Не смог образовать относительные и качественные прилагательные (пухонная, перовая).
8.	Таня Б.	2	Выполнил все задание верно, смог правильно изменить все существительные по падежам	Образовывал все приставочные глаголы верно	Не смог назвать качественные прилагательные, с остальным заданием справился правильно

9.	Игорь С.	2	Трудности в образовании слов с уменьшительно-ласкательным значением, правильно образовал все профессии	Не правильно образовывал форму приставочных глаголов: заменял приставку другой, близкой по значению (привязать – повязать, привезти – подвезти).	Трудности образования относительных прилагательных «стеклянный», «меховой» и др.
10.	Кирилл В.	3	Выполнил все задания верно	Правильно называл все приставочные глаголы, правильно отвечал на вспомогательные вопросы	Все выполнил верно
11.	Леша У.	2	Возникли незначительные затруднения при образовании уменьшительно-ласкательной формы существительных,	Все глаголы называл правильно	Называл все прилагательные верно
12.	Саша Р.	3	Все выполнил верно	Все выполнил верно	Допустил ошибки
13.	Настя К.	2	Трудности в образовании существительных разных падежей	Выполнил верно	Не смог образовать относительные и качественные прилагательные.
14.	Ира М.	2	Выполнил все задание верно, смог правильно изменить все существительные по падежам	Образовывал все приставочные глаголы верно	Не смог назвать качественные прилагательные, с остальным заданием справился правильно

Таблица 3

*Качественно-количественные результаты обследования «Изучение
формирование диалога у дошкольников» у детей с ЗПР и псевдобульбарной
дизартрией*

№ П/п	Имя ребенка	Балл	Качественный анализ
1.	Лева К.	3	На вопросы отвечал полно, но часто отвлекался от занятия, слова приветствия знает.
2.	Саша М.	2	Не смог решить конфликтную ситуацию, начал рассуждать о том, почему один мальчик не должен давать свой велосипед другим, начал кричать к концу эксперимента.
3.	Максим С.	3	Вёл рассказ последовательно, знает все вежливые слова, но не знал, как повести себя в ситуации с разбитой вазой.
4.	Дима П.	3	С большим желанием вступал в диалог с педагогом и другими детьми, общался по заданной теме, на вспомогательные вопросы отвечал сразу, но с ошибками
5.	Леша П.	3	Рассказал, как правильно вести себя с незнакомыми людьми, как вежливо попросить о помощи, путался в применении вежливых слов.
6.	Данил Р.	3	На вопросы отвечал последовательно, но быстро терял суть диалога и переходил на другую интересующую его тему.
7.	Андрей Б.	3	На вопросы отвечал полно, но часто отвлекался от занятия, слова приветствия знает.
8.	Таня Б.	2	Не смог решить конфликтную ситуацию, начал рассуждать о том, почему один мальчик не должен давать свой велосипед другим, начал кричать к концу эксперимента.
9.	Игорь С.	3	Вёл рассказ не совсем последовательно, знает все вежливые слова, но не знал, как повести себя в ситуации с разбитой вазой.
10.	Кирилл В.	3	С большим желанием вступал в диалог с педагогом и другими детьми, общался по заданной теме, на вспомогательные вопросы отвечал сразу, требовалась направляющая помощь педагога.
11.	Леша У.	3	Рассказал, как правильно вести себя с незнакомыми людьми, как вежливо попросить о помощи, знает вежливые слова.
12.	Саша Р.	3	На вопросы отвечал последовательно, но быстро терял суть диалога и переходил на другую интересующую его тему.
13.	Настя К.	3	На вопросы отвечал полно, но часто отвлекался от занятия, слова приветствия знает.

14.	Ира М.	2	Не смог решить конфликтную ситуацию, начал рассуждать о том, почему один мальчик не должен давать свой велосипед другим, начал кричать к концу эксперимента.
-----	--------	---	--

Таблица 4

*Качественно-количественные результаты обследования по методике
«Интервью» «Педагогическая диагностика компетентностей
дошкольников» у детей с ЗПР и псевдобульбарной дизартрией*

№ П/п	Имя ребенка	Балл	Качественный анализ
1.	Лева К.	3	Охотно вступил в игру, но брал интервью только у детей, у взрослых спрашивать отказался.
2.	Саша М.	3	В большой охотой начал расспрашивать друзей обо всем, чем просил педагог, затем опросил педагогов, при опросе педагогов допускал ошибки и сильно стеснялся.
3.	Максим С.	3	Сначала пошел брать интервью у взрослых, потом переключился на близких друзей и только потом задавал вопросы детям, с которыми редко общается в группе.
4.	Дима П.	2	Брал интервью только у друзей, на вопрос «Почему?» ответил, что про других все знает и спрашивать не будет.
5.	Леша П.	3	Опросил сначала всех девочек, потом начал задавать вопросы мальчикам. Мальчиков опрашивал быстрее и задавала им меньше вопросов, допускал ошибки.
6.	Данил Р.	2	Выполнил упражнения, но постоянно задавал вопросы педагогу, что спросить сейчас, что после, к кому подойти и т.д.
7.	Андрей Б.	3	Охотно вступил в игру, но брал интервью только у детей, у взрослых спрашивать отказался.
8.	Таня Б.	3	С большой охотой начал расспрашивать друзей обо всем, чем просил педагог, затем опросил педагогов, при опросе педагогов допускал ошибки и сильно стеснялся.
9.	Игорь С.	3	Сначала пошел брать интервью у взрослых, потом переключился на близких друзей и только потом задавал вопросы детям, с которыми редко общается в группе.
10.	Кирилл В.	2	Брал интервью только у друзей, на вопрос «Почему?» ответил, что про других все знает и спрашивать не будет.
11.	Леша У.	3	Опросил сначала всех девочек, потом начал задавать вопросы мальчикам. Мальчиков опрашивал быстрее, и задавал им меньше вопросов.
12.	Саша Р.	2	Выполнил упражнения, но постоянно задавал вопросы педагогу, что спросить сейчас, что после, к кому подойти и т.д.
13.	Настя К.	3	Охотно вступил в игру, но брал интервью только у

			детей, у взрослых спрашивать отказался.
14.	Ира М.	3	С большой охотой начал расспрашивать друзей обо всем, о чем просил педагог, затем опросил педагогов.

Таблица 5

Качественно-количественные результаты обследования «Методика изучения умений вести диалог (И.А. Бизикова)» у детей с ЗПР и псевдобульбарной дизартрией

№ п/п	Имя ребенка	Балл	Качественный анализ
1.	Лева К.	3	Рассказ вёл последовательно, но не связно: «мама готовит», «варит суп», «картошка горячая». В речи употреблял почти все фиксируемые части речи, использовал однородные члены предложения: «горячая, жёлтая, вкусная».
2.	Саша М.	2	Не смог подобрать однородные члены предложения, речь не связная, произносил отдельные фразы, рассказ вёл с помощью дефектолога, отвечая на вопросы, например: «Что делает мама? – Готовит, Что готовит? – Суп, Что она чистит? – Картошку», при наименовании предметов допускал ошибки (назвал картофель пельменями).
3.	Максим С.	3	Вёл рассказ последовательно, употреблял однородные члены предложения: «горячая, сладкая», предложения не связаны союзами, не смог рассказать все действия людей, изображенных на картинке.
4.	Дима П.	3	Рассказ вёл последовательно, но не связно: «мама готовит», «варит суп», «картошка горячая». В речи употреблял почти все фиксируемые части речи, использовал однородные члены предложения: «горячая, жёлтая, вкусная».
5.	Леша П.	1	Употреблял части речи в начальной форме, текст не связан, не последователен, не смог подобрать однородные члены предложения, отвечал отдельными фразами.
6.	Данил Р.	2	Старался рассказывать самостоятельно, но приходилось прибегнуть к вопросам, отвечал кратко, не связно, быстро утомился.
7.	Андрей Б.	3	Рассказ вёл последовательно, но не связно: «мама готовит», «варит суп», «картошка горячая». В речи употреблял почти все фиксируемые части речи, использовал однородные члены предложения: «горячая, жёлтая, вкусная».

8.	Таня Б.	2	Не смог подобрать однородные члены предложения, речь не связная, произносил отдельные фразы, рассказ вёл с помощью дефектолога, отвечая на вопросы, например: «Что делает мама? – Готовит, Что готовит? – Суп, Что она чистит? – Картошку», при наименовании предметов допускал ошибки (назвал картофель пельменями).
9.	Игорь С.	3	Вёл рассказ последовательно, употреблял однородные члены предложения: «горячая, сладкая», предложения не связаны союзами, не смог рассказать все действия людей, изображенных на картинке.
10.	Кирилл В.	3	Рассказ вёл последовательно, но не связно: «мама готовит», «варит суп», «картошка горячая». В речи употреблял почти все фиксируемые части речи, использовал однородные члены предложения: «горячая, жёлтая, вкусная».
11.	Леша У.	1	Употреблял части речи в начальной форме, текст не связан, не последователен, не смог подобрать однородные члены предложения, отвечал отдельными фразами.
12.	Саша Р.	2	Старался рассказывать самостоятельно, но приходилось прибегнуть к вопросам, отвечал кратко, не связно, быстро утомился.
13.	Настя К.	3	Рассказ вёл последовательно, но не связно: «мама готовит», «варит суп», «картошка горячая». В речи употреблял почти все фиксируемые части речи, использовал однородные члены предложения: «горячая, жёлтая, вкусная».
14.	Ира М.	2	Не смог подобрать однородные члены предложения, речь не связная, произносил отдельные фразы, рассказ вёл с помощью дефектолога, отвечая на вопросы, при наименовании предметов допускал ошибки (назвал картофель пельменями).

Таблица 6

*Планирование проведения сюжетно-ролевых игр, направленных
на формирование диалогической речи у старших дошкольников с задержкой
психического развития*

Сроки	Название игры	Задачи игровой деятельности
ЭТАП № 1. Развитие словаря и грамматического строя речи у детей Цели: обогащение речевого опыта детей разнообразными видами диалогических реплик; обогащение и активизация активного словаря существительных, прилагательных и глаголов		
Декабрь	Дидактическая игра «Небылицы»	Учить детей вежливости и тактичности, не допускать прерывания разговора. Обучающиеся должны научиться не перебивать друг друга, а внимательно слушать и вежливо поправлять. Обучать детей репликам и речевому поведению в диалогическом общении. Развивать умение общаться доброжелательно, без конфликтов.
Январь	«Развитие речи» групповое занятие: сюжетно-ролевая игра «Поликлиника»	Учить распределять роли до начала игры и придерживаться своей роли в ролевых диалогах на протяжении всей игры. Учить вступать в коммуникативное общение различными способами. Воспитывать устойчивый интерес к развитию игрового действия и ведению ролевых диалогов.
ЭТАП № 2. Обогащение речевого опыта у детей Цели: научить обучающихся оперировать не только заученными (репродуктивными) репликами, но и самостоятельно построенными (продуктивными); формирование навыка вести диалог с использованием фраз, которые используются в повседневной жизни с дополнениями; учиться строить самостоятельные высказывания без помощи и подсказки педагога; учиться вежливости и взаимоуважению		
Декабрь	Интервью	Учить налаживать игру с каждым обучающимся. Учить самостоятельно задавать вопросы. Развивать умение самостоятельно распределять роли, придумывать ролевые диалоги, умение общаться доброжелательно, без конфликтов. Обогащать речевой опыт детей разнообразными видами диалогических реплик.
Февраль	Автосервис «Выраж»	Учить создавать цепочку действий, объединенных одним сюжетом, соответствующим реальной логике действий, и сопровождать эти действия связными диалогами в соответствии с коммуникативными ситуациями, возникающими в игре (приветствия, прощания, извинения, просьбы и т.д.).
Март	Путешествие на теплоходе	Формировать умение строить разнообразные сюжеты игры, согласовывать индивидуальные творческие замыслы с партнерами-сверстниками, вести с ними диалоги – ролевые и по организации игры.

		Обучать умению пользоваться в разных коммуникативных ситуациях (приветствия, прощания, извинения, просьбы и т.д.) не только заученными репликами, но и самостоятельно построенными.
Апрель	Медицинский центр «Айболит»	Развивать гибкое ролевое поведение при развертывании сюжетной игры, придумывать новые роли и диалоги. Формировать у детей умение целесообразно и уместно пользоваться интонацией, мимикой, жестами. Развивать умение следовать правилам ведения диалога. Обогащать речевой опыт детей разнообразными видами диалогических реплик. Развивать умение общаться доброжелательно, без конфликтов.
ЭТАП № 3. Закрепление навыка самостоятельного ведения диалога в игровой деятельности		
Цели: формирование у детей умений взаимодействовать со сверстниками, соотносить свои желания, стремления с интересами других детей, принимать участие в коллективных делах и оказывать помощь.		
Май	Салон красоты «Весна»	Расширение и закрепление знаний и выработанных умений детей о работе мастеров салона красоты, воспитание культуры поведения в общественных местах, уважения, вежливого обращения к старшим и к друг другу. Развивать гибкое ролевое поведение при развертывании сюжетной игры, придумывать новые роли и диалоги. Учить придумывать названия причесок, СПА-процедур.
Июнь	Звонок маме (папе) на работу	Учить создавать цепочку действий, объединенных одним сюжетом, соответствующим реальной логике действий, и сопровождать эти действия связными диалогами. Развивать инициативу, организаторские способности, подводить к самостоятельному созданию игровых замыслов. Формировать умение договариваться, планировать, обсуждать действия всех играющих. Учить общаться со взрослыми с использованием слов речевого этикета

Таблица 8

*Качественно-количественные результаты обследования лексики у детей с
ЗПР и псевдобульбарной дизартрией*

№ п / п	Имя ребенк а	Балл	Качественный анализ					
			Сущести тельные	Глаголы	Прилагате льные	Синонимы	Антонимы	Обобщающи е слова
1 .	Лева К.	2	Выполни л верно	Выполн ил верно	Выполнил верно	Не смог найти синоним к словам «близко», «красивый »	Выполнил верно	Смог обобщить все слова.
2 .	Саша М.	3	Все выполнил верно	Все выполни л верно	Все выполнил верно	Допускал ошибки	Допускал ошибки	Все выполнил верно
3 .	Макси м С.	2	Назвал все слова верно	Не смог назвать, кто как передви гается, остальн ые глаголы назвал верно	Не смог называть все прилагате льные	Трудности в подборе синонима словам «большой» и «маленьки й»	Допускал ошибки	Смог обобщить все группы слов
4 .	Дима П.	3	Все выполнил верно	Все выполни л верно	Все выполнил верно	Допускал ошибки	Допускал ошибки	Все выполнил верно
5 .	Леша П.	2	Смог назвать только овощи, некоторы е фрукты и посуду.	Знает основны е глаголы «идти», «бежать ». Как передви гаются животн ые не смог назвать	Называл все прилагате льные верно	Добавлял ко всем словам слово «очень»	Выполнил задание верно	Обобщил все слова правильно
6 .	Данил Р.	3	Все выполнил верно	Все выполни л верно	Все выполнил верно	Допускал ошибки	Допускал ошибки	Все выполнил верно
7 .	Андрей Б.	3	Выполни л верно	Выполн ил верно	Выполнил верно	Выполнил верно	Допускал ошибки	Допускал ошибки

8 .	Таня Б.	2	Не смог назвать транспорт	Выполнил верно	Не смог назвать «кислый», «сладкий»	Отказался называть синонимы	Выполнил верно	Не смог обобщить слова
9 .	Игорь С.	2	Назвал все слова верно	Не смог назвать, кто как передвигается, остальные глаголы назвал верно	Не смог называть все прилагательные	Трудности в подборе синонима словам «большой» и «маленький»	Выполнил задание верно	Смог обобщить все группы слов
10 .	Кирилл В.	3	Все выполнил верно	Все выполнил верно	Все выполнил верно	Допускал ошибки	Допускал ошибки	Допускал ошибки
11 .	Леша У.	2	Смог назвать только овощи, некоторые фрукты и посуду, из транспорта только «автобус»	Знает основные глаголы «идти», «бежать»	Называл все прилагательные верно	Добавлял ко всем словам слово «очень»	Выполнил задание верно	Обобщил все слова правильно
12 .	Саша Р.	3	Все выполнил верно	Все выполнил верно	Все выполнил верно	Все выполнил верно	Допускал ошибки	Допускал ошибки
13 .	Настя К.	2	Выполнил верно	Выполнил верно	Выполнил верно	Смогла подобрать практически все синонимы, кроме слова «большой»	Выполнил верно	Смог обобщить все слова, кроме транспорта и посуды
14 .	Ира М.	3	Выполнила верно	Выполнила верно	Выполнила верно	Выполнила верно	Допускал ошибки	Допускал ошибки

Таблица 9

Качественно-количественные результаты обследования грамматического строя речи у детей с ЗПР и псевдобульбарной дизартрией

№ п/п	Имя ребенка	Балл	Качественный анализ		
			Существительные	Глаголы	Прилагательные
1.	Лева К.	2	Трудности в образовании существительных разных падежей	Выполнил верно	Не смог образовать относительные и качественные прилагательные (мехная, пушная).
2.	Саша М.	3	Все выполнила верно	Допускал ошибки	Допускал ошибки
3.	Максим С.	2	Трудности в образовании слов с уменьшительно-ласкательным значением, правильно образовал все профессии	Не правильно образовывал форму приставочных глаголов: заменял приставку другой, близкой по значению (привязать – повязать, привезти – подвезти).	Трудности образования относительных прилагательных «стеклянный», «меховой» и др.
4.	Дима П.	3	Выполнил все задания верно	Правильно называл все приставочные глаголы, правильно отвечал на вспомогательные вопросы	Все выполнил верно
5.	Леша П.	2	Возникли незначительные затруднения при образовании уменьшительно-ласкательной формы существительных,	Все глаголы называл правильно	Называл все прилагательные верно
6.	Данил Р.	3	Все выполнил верно	Все выполнил верно	Допускал ошибки
7.	Андрей Б.	2	Трудности в образовании существительных разных падежей	Выполнил верно	Не смог образовать относительные и качественные прилагательные (пухонная, перовая).
8.	Таня Б.	2	Выполнил все задание верно, смог правильно изменить все существительные по падежам	Образовывал все приставочные глаголы верно	Не смог назвать качественные прилагательные, с остальным заданием справился правильно
9.	Игорь С.	2	Трудности в образовании слов с уменьшительно-ласкательным значением,	Не правильно образовывал форму приставочных глаголов: заменял приставку другой, близкой по	Трудности образования относительных прилагательных «стеклянный»,

			правильно образовал все профессии	значению (привязать – связать, привезти – свезти).	«меховой» и др.
10.	Кирилл В.	3	Выполнил все задания верно	Правильно называл все приставочные глаголы, правильно отвечал на вспомогательные вопросы	Все выполнил верно
11.	Леша У.	3	Все выполнил верно	Все глаголы называл правильно	Называл все прилагательные верно
12.	Саша Р.	3	Все выполнил верно	Допускал ошибки	Допускал ошибки
13.	Настя К.	2	Трудности в образовании существительных разных падежей	Выполнил верно	Не смог образовать относительные и качественные прилагательные.
14.	Ира М.	3	Все выполнила верно	Все выполнила верно	Допускал ошибки

Таблица 10

Качественно-количественные результаты обследования «Изучение формирования диалога у дошкольников» у детей с ЗПР и псевдобульбарной дизартрией

№ П/п	Имя ребенка	Балл	Качественный анализ
1.	Лева К.	3	На вопросы отвечал полно, но часто отвлекался от занятия, слова приветствия знает.
2.	Саша М.	3	Поздоровался, начал вести диалог с вежливых слов, попытался решить конфликтную ситуацию и предлагал несколько путей решения.
3.	Максим С.	3	Вёл рассказ последовательно, знает все вежливые слова, но не знал, как повести себя в ситуации с разбитой вазой.
4.	Дима П.	3	С большим желанием вступал в диалог с педагогом и другими детьми, общался по заданной теме, на вспомогательные вопросы отвечал сразу.
5.	Леша П.	3	Рассказал, как правильно вести себя с незнакомыми людьми, как вежливо попросить о помощи, знает вежливые слова.
6.	Данил Р.	3	На вопросы отвечал последовательно, но быстро терял суть диалога и переходил на другую интересующую его тему.
7.	Андрей Б.	3	На вопросы отвечал полно, но часто отвлекался от занятия, слова приветствия знает.
8.	Таня Б.	2	Не смогла решить конфликтную ситуацию, но при этом применяла все вежливые слова, когда речь заходила о конфликте, начала теряться и замыкаться в себе.
9.	Игорь С.	3	Вёл рассказ последовательно, знает все вежливые слова, но не знал, как повести себя в ситуации с разбитой вазой.
10.	Кирилл В.	3	С большим желанием вступал в диалог с педагогом и другими детьми, общался по заданной теме, на вспомогательные вопросы отвечал сразу.
11.	Леша У.	3	Рассказал, как правильно вести себя с незнакомыми людьми, как вежливо попросить о помощи, знает вежливые слова.
12.	Саша Р.	3	На вопросы отвечал последовательно, но быстро терял суть диалога и переходил на другую интересующую его тему.
13.	Настя К.	3	На вопросы отвечал полно, но часто отвлекался от занятия, слова приветствия знает.
14.	Ира М.	3	Предложила несколько вариантов решения конфликтной ситуации (предложила просто помирить мальчиков и давать кататься на велосипеде по очереди), знает и применяет слова вежливости.

Таблица 11

*Качественно-количественные результаты обследования Методика
«Интервью» «Педагогическая диагностика компетентностей
дошкольников» у детей с ЗПР и псевдобульбарной дизартрией*

№ П/п	Имя ребенка	Балл	Качественный анализ
1.	Лева К.	3	Охотно вступил в игру, активно задавал вопросы всем.
2.	Саша М.	3	С большой охотой начал расспрашивать друзей обо всем, чем просил педагог, затем опросил педагогов.
3.	Максим С.	3	Сначала пошел брать интервью у взрослых, потом переключился на близких друзей и только потом задавал вопросы детям, с которыми редко общается в группе.
4.	Дима П.	3	Активно задавал вопросы не только девочкам, но и мальчикам без помощи педагога.
5.	Леша П.	3	Опросил сначала всех девочек, потом начал задавать вопросы мальчикам. Мальчиков опрашивал быстрее и задавала им меньше вопросов.
6.	Данил Р.	3	С большой охотой вступал в диалог, брал интервью и у педагогов, и у друзей без вспомогательных вопросов от педагога.
7.	Андрей Б.	3	Охотно вступил в игру, но брал интервью только у детей, у взрослых спрашивать отказался.
8.	Таня Б.	3	Без помощи педагога объединилась с Ирой М. и с удовольствием интервьюировали и педагогов, и друзей
9.	Игорь С.	3	Сначала пошел брать интервью у взрослых, потом переключился на близких друзей и только потом задавал вопросы детям, с которыми редко общается в группе.
10.	Кирилл В.	2	Брал интервью только у друзей, на вопрос «Почему?» ответил, что про других все знает и спрашивать не будет.
11.	Леша У.	3	Опросил сначала всех девочек, потом начал задавать вопросы мальчикам. Мальчиков опрашивал быстрее и задавала им меньше вопросов.
12.	Саша Р.	3	Мальчику больше не требовалось дополнительной помощи в виде вспомогательных вопросов, чтобы проводить интервью. Он сам подготовился и пошел задавать вопросы детям.
13.	Настя К.	3	Охотно вступил в игру, но брал интервью только у детей, у взрослых спрашивать отказался.
14.	Ира М.	3	Без помощи педагога объединилась с Таней Б. и с удовольствием интервьюировали и педагогов, и друзей

*Качественно-количественные результаты обследования «Методика
изучения умений вести диалог (И.А. Бизикова)» у детей с ЗПР и
псевдобульбарной дизартрией*

№ п/п	Имя ребенка	Балл	Качественный анализ
1.	Лева К.	3	Рассказ вёл последовательно, но не связно: «мама готовит», «варит суп», «картошка горячая». В речи употреблял почти все фиксируемые части речи, использовал однородные члены предложения: «горячая, жёлтая, вкусная».
2.	Саша М.	3	Мог правильно задавать вопросы, например, активно спрашивал у своих друзей как правильно заваривать чай, что нужно брать с собой в детский сад и как нужно одеваться весной, чтобы не заболеть.
3.	Максим С.	3	Вёл рассказ последовательно, употреблял однородные члены предложения: «горячая, сладкая», предложения не связаны союзами, рассказал все действия людей, изображенных на картинке.
4.	Дима П.	3	Рассказывал о том, что ему больше всего нравится в детском саду, кто его лучшие друзья, задавал встречные вопросы собеседнику.
5.	Леша П.	2	Старался грамматически верно составлять предложения, участвовал в диалоге, ему понравилось рассказывать о том, что он чувствует и что ему больше всего нравится делать.
6.	Данил Р.	2	Старался рассказывать самостоятельно, но приходилось прибегнуть к вопросам, отвечал кратко, не связно, быстро утомился.
7.	Андрей Б.	3	Рассказ вёл последовательно, но не связно: «мама готовит», «варит суп», «картошка горячая». В речи употреблял почти все фиксируемые части речи, использовал однородные члены предложения: «горячая, жёлтая, вкусная».
8.	Таня Б.	2	Не смог подобрать однородные члены предложения, речь не связная, произносил отдельные фразы, рассказ вёл с помощью дефектолога, отвечая на вопросы, например: «Что делает мама? – Готовит, Что готовит? – Суп, Что она чистит? – Картошку», при наименовании предметов допускал ошибки (назвал картофель пельменями).

9.	Игорь С.	3	Вёл рассказ последовательно, употреблял однородные члены предложения: «горячая, сладкая», предложения не связаны союзами, рассказал все действия людей, изображенных на картинке.
10.	Кирилл В.	3	Рассказ вёл последовательно, но не связно: «мама готовит», «варит суп», «картошка горячая». В речи употреблял почти все фиксируемые части речи, использовал однородные члены предложения: «горячая, жёлтая, вкусная».
11.	Леша У.	2	Старался правильно отвечать на все вопросы собеседника.
12.	Саша Р.	2	Старался рассказывать самостоятельно, но приходилось прибегнуть к вопросам, отвечал кратко, не связно, быстро утомился.
13.	Настя К.	3	Рассказ вёл последовательно, но не связно: «мама готовит», «варит суп», «картошка горячая». В речи употреблял почти все фиксируемые части речи, использовал однородные члены предложения: «горячая, жёлтая, вкусная».
14.	Ира М.	2	Не смог подобрать однородные члены предложения, речь не связная, произносил отдельные фразы, рассказ вёл с помощью дефектолога, отвечая на вопросы, при наименовании предметов допускал ошибки (назвал картофель пельменями).

ПРИЛОЖЕНИЕ 3

Небылицы

Цель. Учить детей доброжелательно реагировать на нереальные (ложные) сообщения и тактично их исправлять; развивать доказательную речь; воспитывать культуру диалога: не перебивать друг друга, не выкрикивать с места.

Дети по очереди рассказывают какие-либо небылицы. Игрок, заметивший небылицу, должен доказать, почему так не бывает.

Вначале несколько небылиц разыгрывает воспитатель.

Летним солнечным днем мы вышли с ребятами на прогулку.

Сделали из снега горку и стали с нее кататься.

Наступила весна, все птицы улетели, без них стало грустно.

У Вити день рождения. Он принес в детский сад угощение: сладкие лимоны, соленые конфеты, горькое печенье.

Примечание. Вначале в рассказы включается одна небылица, при повторном проведении игры их количество увеличивают. В процессе данной игры дети не только учатся внимательно слушать, но использовать уже имеющиеся заготовленные фразы и реплики, которые необходимо лишь немного изменить.

Второй этап – обогащение речевого опыта у дошкольников.

Задача обучения диалогической речи усложняется. Для этого используются игры, в которых дети старшего дошкольного возраста оперируют не только заученными (репродуктивными) репликами, но и самостоятельно построенными (продуктивными). Такие виды театральных игр, как пересказ по ролям, инсценирование прозаических литературных произведений и режиссерские игры по мотивам произведений, используются для постепенного перевода детей от использования готовых реплик к построению своих.

«Интервью»

Цель: развитие коммуникативных навыков, активного словаря, умения вступать в диалог.

Ход игры: дети выбирают ведущего, а затем, представляя, что они — взрослые люди, по очереди становятся на стульчик и отвечают на вопросы, которые им будет задавать ведущий. Ведущий просит ребенка представиться по имени-отчеству, рассказать о том, где и кем он работает, есть ли у него дети, какие имеет увлечения и т. д.

Комментарий: на первых этапах игры дети часто затрудняются подборе вопросов. В этом случае взрослый роль ведущего берет на себя, предлагая детям образец диалога. Вопросы могут касаться чего угодно, но необходимо помнить, что разговор должен быть «взрослым».

В данной игре не только отрабатывается навык составления вопросов и ведения диалога, но и способность детей общаться со всеми категориями: сверстниками и взрослыми.

На третьем этапе используются игры, которые должны побуждать детей к самостоятельному построению диалогических реплик. Это словесные игры без готовых текстов, игры-импровизации, творческие виды игр (театральные и режиссерские игры с придуманными сюжетами). Особую роль играют словесные игры, поскольку они позволяют педагогу направлять речевое поведение детей на создание тех или иных реплик.

Звонок на работу маме (pape)

Цели. Закрепить навыки культурного диалога по телефону; уточнить правила поведения в ситуации звонка на работу родителям.

1. Беседа о том, в каких случаях можно звонить на работу родителям, почему без особой необходимости звонить не следует.

2. Разъяснение правил поведения в этой ситуации: «Ваши родители могут находиться не рядом с телефоном, поэтому за ними должен кто-то

пойти. Нужно обязательно извиниться за беспокойство и объяснить причину, по которой вам необходимо поговорить с мамой. Если у мамы сотовый телефон, то нужно узнать, не мешает ли ваш звонок ее работе».

3. Показ разговора. Подготовленный ребенок звонит, а воспитатель исполняет роль сослуживицы.

Алло! Добрый день. Вас беспокоит Алеша, сын Рябининой Татьяны Ивановны. Я у бабушки, а она заболела. Если вам нетрудно, позовите маму к телефону.

Хорошо, Алеша. Ты подожди, не клади трубку, я схожу за мамой.

Спасибо.

Алло, Алеша, что случилось?

Мама, бабушка заболела и просила не задерживаться сегодня.

Что с бабушкой?

Она простыла, и у нее болит голова.

Хорошо, я сразу после работы заеду за тобой. А ты, Алеша, играй тише, чтобы не беспокоить бабушку. Договорились?

Хорошо. Пока, мама. Мы ждем тебя.

До встречи, сынок!

ПРИЛОЖЕНИЕ 4

Перспективный план коррекционно-логопедической работы с Андреем Б.

№	Направление коррекционной работы	Содержание коррекционной работы
1.	Развитие общей моторики	Развитие статической организации движений: упражнения на совершенствование умений стоять на одной ноге, удерживать равновесие при упражнении «стопы ног на одной линии»; и развитие динамической организации движений: упражнения на чередование движений, произвольности торможения, упражнения на развитие ритмического чувства.
2.	Развитие произвольной моторики пальцев рук	Развитие динамического праксиса и дифференциации движений пальцев обеих рук.
3.	Развитие моторики речевого аппарата	Совершенствование статической и динамической организации движений артикуляционного аппарата. Выполнение артикуляционной гимнастики.
4.	Формирование правильного произношения	Постановка и автоматизация звуков Ш, С, Р, Л. Дифференциация звуков Р-Л, С-Ш.
5.	Развитие фонематических процессов	Закрепить навык дифференциации звуков на материале звуков, слогов, слов. Выполнять слоговой анализ и синтез слов из одного, двух, трех слогов; подбирать слова заданным количеством слогов.
6.	Развитие навыков звукового анализа и синтеза.	Обучение определению места, количества и последовательности звуков и слогов в слове. Обучение устному анализу предложений.
7.	Развитие лексики	Отработка навыков использования вопросительной и повествовательной интонации в диалоге; Формирование потребности общения со взрослыми; Учить употреблять разные формы приветствия и прощания в зависимости от ситуации; Формирование потребности в общении со сверстниками во время совместной деятельности; Побуждать к собеседованию, развитие разговорной речи; Побуждать к высказываниям
8.	Развитие грамматики	Развитие умения понимать <i>грамматические формы</i> (понимание предлогов); развитие навыков <i>словоизменения</i> (употребление множественного числа

		существительных в родительном падеже, согласование числительного с существительным); <i>словообразования</i> (образование относительных прилагательных, сложных слов); развитие навыка составления предложений по сюжетным картинкам и по опорным словам.
--	--	---

Перспективный план коррекционно-логопедической работы с Таней Б.

№	Направление коррекционной работы	Содержание коррекционной работы
1.	Развитие общей моторики	Развитие статической организации движений: упражнения на совершенствование умений стоять на одной ноге, удерживать равновесие при упражнении «стопы ног на одной линии»; и развитие динамической организации движений: упражнения на чередование движений, произвольности торможения, упражнения на развитие ритмического чувства.
2.	Развитие произвольной моторики пальцев рук	Обводка, закрашивание и штриховка по трафаретам. Составление фигур, узоров из элементов (по образцу). Работа со шнуровкой и мелкой мозаикой. Использование массажных упражнений. Лепка, аппликация, рисование
3.	Развитие моторики речевого аппарата	Совершенствование статической и динамической организации движений артикуляционного аппарата. Выполнение артикуляционной гимнастики.
4.	Формирование правильного произношения	Постановка звуков и автоматизация звуков Ш, Ж, Р
5.	Развитие фонематических процессов	Закрепить навык дифференциации звуков на материале звуков, слогов, слов. Выполнять слоговой анализ и синтез слов из одного, двух, трех слогов; подбирать слова с заданным количеством слогов.
6.	Развитие навыков звукового анализа и синтеза.	Обучение определению места, количества и последовательности звуков и слогов в слове. Обучение устному анализу предложений.
7.	Развитие лексики	Отработка навыков использования вопросительной и повествовательной интонации в диалоге; Формирование потребности общения с взрослыми; Расширение словарного запаса; Развитие восприятия вопросительной интонации, закрепление навыков использования в речи высказывания с вопросительной и повествовательной интонацией.
8.	Развитие грамматики	Развитие умения понимать <i>грамматические формы</i> (понимание предлогов); развитие навыков <i>словоизменения</i> (изменение существительных по

		падежам, согласование числительного с существительным); <i>словообразования</i> (образование относительных прилагательных, сложных слов); развитие навыка составления предложений по сюжетным картинкам и по опорным словам.
--	--	--

Перспективный план коррекционно-логопедической работы с Игорем С.

№	Направление коррекционной работы	Содержание коррекционной работы
1.	Развитие общей моторики	1. Развитие статической организации движений; 2. Упражнения на развитие силы мышц; 3. Развитие динамической координации движений; 4. Формирование умения координировать движения рук и ног; 5. Развитие ритмического чувства.
2.	Развитие произвольной моторики пальцев рук	1. Обводка, закрашивание и штриховка по трафаретам. 2. Составление фигур, узоров из элементов (по образцу). 3. Работа со шнуровкой и мелкой мозаикой. 4. Использование массажных упражнений. 5. Лепка, аппликация, рисование
3.	Развитие моторики речевого аппарата	Совершенствование статической и динамической организации движений артикуляционного аппарата. Выполнение артикуляционной гимнастики.
4.	Формирование правильного произношения	Постановка звуков и автоматизация звуков Ш, Ж, С, Р, Л. Дифференциация звуков Л-Р, С-З.
5.	Развитие фонематических процессов	1. Упражнения на различение слов, близких по звуковому составу; 2. Упражнения на дифференциацию слогов; 3. Упражнения на умение различать фонемы родного языка.
6.	Развитие навыков звукового анализа и синтеза.	Обучение определению места, количества и последовательности звуков и слогов в слове. Обучение устному анализу предложений.
7.	Развитие лексики	Отработка навыков использования вопросительной и повествовательной интонации в диалоге; Формирование потребности общения с взрослыми; Учить Игоря употреблять разные формы приветствия и прощания в зависимости от ситуации; Обогащение словаря Игоря
8.	Развитие грамматики	закрепление умения грамотно отвечать на вопросы воспитателя.

Перспективный план коррекционно-логопедической работы с Кириллом В.

№	Направление коррекционной работы	Содержание коррекционной работы
1.	Развитие общей моторики	Развитие статической организации движений: упражнения на совершенствование умений стоять на одной ноге, удерживать равновесие при упражнении «стопы ног на одной линии»; и развитие динамической организации движений: упражнения на чередование движений, произвольности торможения, упражнения на развитие ритмического чувства.
2.	Развитие произвольной моторики пальцев рук	Развитие динамического праксиса и дифференциации движений пальцев обеих рук.
3.	Развитие моторики речевого аппарата	Совершенствование статической и динамической организации движений артикуляционного аппарата. Выполнение артикуляционной гимнастики.
4.	Формирование правильного произношения	Постановка звуков и автоматизация звуков Ш, Ж, Р, З. Дифференциация звуков Р-Л, С-З, Ж-Ш.
5.	Развитие фонематических процессов	Закрепить навык дифференциации звуков на материале звуков, слогов, слов. Выполнять слоговой анализ и синтез слов из одного, двух, трех слогов; подбирать слова заданным количеством слогов.
6.	Развитие навыков звукового анализа и синтеза.	Обучение определению места, количества и последовательности звуков и слогов в слове. Обучение устному анализу предложений.
7.	Развитие лексики	Отработка навыков использования вопросительной и повествовательной интонации в диалоге; Формирование потребности общения с взрослыми; Учить Кирилла употреблять разные формы приветствия и прощания в зависимости от ситуации; Формирование потребности в общении со сверстниками во время совместной деятельности; Расширение словарного запаса; Развитие восприятия вопросительной интонации, закрепление навыков использования в речи высказывании с вопросительной и повествовательной интонацией.
8.	Развитие грамматики	Развитие умения понимать <i>грамматические формы</i> (понимание предлогов); развитие навыков <i>словоизменения</i> (изменение существительных по падежам, согласование числительного с существительным); <i>словообразования</i> (образование относительных прилагательных, сложных слов); развитие навыка составления предложений по сюжетным картинкам и по опорным словам.

Перспективный план коррекционно-логопедической работы с Лёшей У.

№	Направление коррекционной работы	Содержание коррекционной работы
1.	Развитие общей моторики	1. Развитие статической организации движений; 2. Упражнения на развитие силы мышц; 3. Развитие динамической координации движений; 4. Формирование умения координировать движения рук и ног; 5. Развитие ритмического чувства.
2.	Развитие произвольной моторики пальцев рук	Развитие динамического праксиса и дифференциации движений пальцев обеих рук.
3.	Развитие моторики речевого аппарата	Совершенствование статической и динамической организации движений артикуляционного аппарата. Выполнение артикуляционной гимнастики.
4.	Формирование правильного произношения	Постановка звука и автоматизация звуков Ш, звука Л. Дифференциация звуков С-Ш, дифференциация звуков Р-Л
5.	Развитие фонематических процессов	Закрепить навык дифференциации звуков на материале звуков, слогов, слов. Выполнять слоговой анализ и синтез слов из одного, двух, трех слогов; подбирать слова с заданным количеством слогов.
6.	Развитие навыков звукового анализа и синтеза.	Обучение определению места, количества и последовательности звуков и слогов в слове. Обучение устному анализу предложений.
7.	Развитие лексики	Отработка навыков использования вопросительной и повествовательной интонации в диалоге; Формирование потребности общения с взрослыми; Учить Лёшу употреблять разные формы приветствия и прощания в зависимости от ситуации; Формирование потребности в общении со сверстниками во время совместной деятельности; Побуждать к собеседованию, развитие разговорной речи. Учить употреблять разные формы приветствия и прощания в зависимости от ситуации; Формирование потребности в общении со сверстниками во время совместной деятельности;
8.	Развитие грамматики	Развитие навыков <i>словоизменения</i> (согласование числительного с существительным, употребление множественного числа существительных в родительном падеже); <i>словообразования</i> (образование относительных прилагательных, сложных слов); развитие навыка составления предложений по сюжетным картинкам и по опорным словам.

Перспективный план коррекционно-логопедической работы с Сашей Р.

№	Направление коррекционной работы	Содержание коррекционной работы
1.	Развитие общей моторики	1. Развитие статической организации движений; 2. Упражнения на развитие силы мышц; 3. Развитие динамической координации движений; 4. Формирование умения координировать движения рук и ног; 5. Развитие ритмического чувства.
2.	Развитие произвольной моторики пальцев рук	Развитие динамического праксиса и дифференциации движений пальцев обеих рук.
3.	Развитие моторики речевого аппарата	Совершенствование статической и динамической организации движений артикуляционного аппарата. Выполнение артикуляционной гимнастики.
4.	Формирование правильного произношения	Постановка звуков и автоматизация звуков Л, Р. Дифференциация звуков Л-Р.
5.	Развитие фонематических процессов	Закрепить навык дифференциации звуков на материале звуков, слогов, слов. Выполнять слоговой анализ и синтез слов из одного, двух, трех слогов; подбирать слова заданным количеством слогов.
6.	Развитие навыков звукового анализа и синтеза.	Обучение определению места, количества и последовательности звуков и слогов в слове. Обучение устному анализу предложений.
7.	Развитие лексики	Отработка навыков использования вопросительной и повествовательной интонации в диалоге; Формирование потребности общения с взрослыми; Учить Сашу употреблять разные формы приветствия и прощания в зависимости от ситуации; Побуждать к собеседованию, развитие разговорной речи; Побуждать к высказываниям.
8.	Развитие грамматики	Развитие умения понимать <i>грамматические формы</i> (понимание предлогов); развитие навыков <i>словоизменения</i> (изменение существительных по падежам, согласование числительного с существительным); <i>словообразования</i> (образование относительных прилагательных, сложных слов); развитие навыка составления предложений по сюжетным картинкам и по опорным словам.

Перспективный план коррекционно-логопедической работы с Настей К.

№	Направление коррекционной работы	Содержание коррекционной работы
1.	Развитие общей моторики	Развитие статической организации движений: упражнения на совершенствование умений стоять на одной ноге, удерживать равновесие при упражнении «стопы ног на одной линии»; и развитие динамической организации движений: упражнения на чередование движений, произвольности торможения, упражнения на развитие ритмического чувства.
2.	Развитие произвольной моторики пальцев рук	1. Обводка, закрашивание и штриховка по трафаретам. 2. Составление фигур, узоров из элементов (по образцу). 3. Работа со шнуровкой и мелкой мозаикой. 4. Использование массажных упражнений. 5. Лепка, аппликация, рисование
3.	Развитие моторики речевого аппарата	Совершенствование статической и динамической организации движений артикуляционного аппарата. Выполнение артикуляционной гимнастики.
4.	Формирование правильного произношения	Постановка звука Ш, Постановка звука Л, автоматизация звуков. Дифференциация звуков С-Ш, дифференциация звуков Р-Л
5.	Развитие фонематических процессов	1. Упражнения на различение слов, близких по звуковому составу; 2. Упражнения на дифференциацию слогов; 3. Упражнения на умение различать фонемы родного языка.
6.	Развитие навыков звукового анализа и синтеза.	Обучение определению места, количества и последовательности звуков и слогов в слове. Обучение устному анализу предложений.
7.	Развитие лексики	Отработка навыков использования вопросительной и повествовательной интонации в диалоге; Формирование потребности общения с взрослыми; Учить Настю употреблять разные формы приветствия и прощания в зависимости от ситуации; Формирование потребности в общении со сверстниками во время совместной деятельности; Побуждать Настю к собеседованию, развитию разговорной речи. Обогащение словаря детей, закреплять умения детей грамотно отвечать на вопросы воспитателя Закреплять правила диалогической речи;
8.	Развитие грамматики	Развитие умения понимать <i>грамматические формы</i>

		(понимание предлогов, логико-грамматических отношений); развитие навыков <i>словоизменения</i> (изменение существительных по числам, согласование числительного с существительным); <i>словообразования</i> (образование относительных прилагательных, сложных слов); развитие навыка составления предложений по сюжетным картинкам и по опорным словам.
--	--	--

Перспективный план коррекционно-логопедической работы с Ириной М.

№	Направление коррекционной работы	Содержание коррекционной работы
1.	Развитие общей моторики	Развитие статической организации движений: упражнения на совершенствование умений стоять на одной ноге, удерживать равновесие при упражнении «стопы ног на одной линии»; и развитие динамической организации движений: упражнения на чередование движений, произвольности торможения, упражнения на развитие ритмического чувства.
2.	Развитие произвольной моторики пальцев рук	Развитие динамического праксиса и дифференциации движений пальцев обеих рук.
3.	Развитие моторики речевого аппарата	Совершенствование статической и динамической организации движений артикуляционного аппарата. Выполнение артикуляционной гимнастики.
4.	Формирование правильного произношения	Постановка звуков и автоматизация звуков С, Ш, З, Р
5.	Развитие фонематических процессов	1. Упражнения на различение слов, близких по звуковому составу; 2. Упражнения на дифференциацию слогов; 3. Упражнения на умение различать фонемы родного языка.
6.	Развитие навыков звукового анализа и синтеза.	Обучение определению места, количества и последовательности звуков и слогов в слове. Обучение устному анализу предложений.
7.	Развитие лексики	Отработка навыков использования вопросительной и повествовательной интонации в диалоге; Формирование потребности общения с взрослыми; Учить Ирину употреблять разные формы приветствия и прощания в зависимости от ситуации; Побуждать Ирину к собеседованию, развитию разговорной речи;
8.	Развитие грамматики	Развитие навыков <i>словоизменения</i> (согласование числительного с существительным, употребление множественного числа существительных в родительном падеже); <i>словообразования</i> (образование относительных прилагательных, сложных слов); развитие навыка составления предложений по

		сюжетным картинкам и по опорным словам.
--	--	---

Перспективный план коррекционно-логопедической работы с Лёвой К.

№	Направление коррекционной работы	Содержание коррекционной работы
1.	Развитие общей моторики	1. Развитие статической организации движений; 2. Упражнения на развитие силы мышц; 3. Развитие динамической координации движений; 4. Формирование умения координировать движения рук и ног; 5. Развитие ритмического чувства.
2.	Развитие произвольной моторики пальцев рук	1. Обводка, закрашивание и штриховка по трафаретам. 2. Составление фигур, узоров из элементов (по образцу). 3. Работа со шнуровкой и мелкой мозаикой. 4. Лепка, аппликация, рисование
3.	Развитие моторики речевого аппарата	Совершенствование статической и динамической организации движений артикуляционного аппарата. Выполнение артикуляционной гимнастики.
4.	Развитие зрительного восприятия, анализа, зрительной памяти	1. Сравнение предметов по размеру. Понятия: большой, маленький, больше, меньше, одинаковые. Сериация предметов с учетом размера. 2. Формирование собственно пространственных представлений (ориентировка на теле).
5.	Формирование правильного произношения	Постановка звуков и автоматизация звуков С, Ш.
6.	Развитие фонематических процессов	1. Упражнения на различение слов, близких по звуковому составу; 2. Упражнения на дифференциацию слогов; 3. Упражнения на умение различать фонемы родного языка.
7.	Развитие навыков звукового анализа и синтеза.	Обучение определению места, количества и последовательности звуков и слогов в слове. Обучение устному анализу предложений.
8.	Развитие мыслительных операций	Учить выполнять элементарные логические операции: классификация, сериация, соотношение «часть-целое»; Учить объединять предметы на основе общих понятий (мебель, посуда, транспорт);
7.	Развитие лексики	Побуждать к собеседованию, развитие разговорной речи. Побуждать проявлять интерес к беседе со сверстниками, учить задавать и отвечать на вопросы.
8.	Развитие грамматики	Развитие навыка согласования существительных и прилагательных между собой, развитие навыка употребления предлогов и правильного их

		согласования с именем существительным, изменение существительных по падежам, формирование навыка составления предложений по опорным словам, развитие навыка словообразования
--	--	--

Перспективный план коррекционно-логопедической работы с Сашей М.

№	Направление коррекционной работы	Содержание коррекционной работы
1.	Развитие общей моторики	1. Развитие статической организации движений; 2. Упражнения на развитие силы мышц; 3. Развитие динамической координации движений; 4. Формирование умения координировать движения рук и ног; 5. Развитие ритмического чувства.
2.	Развитие произвольной моторики пальцев рук	Развитие динамического праксиса и дифференциации движений пальцев обеих рук.
3.	Развитие моторики речевого аппарата	Совершенствование статической и динамической организации движений артикуляционного аппарата. Выполнение артикуляционной гимнастики.
4.	Развитие зрительного восприятия, анализа, зрительной памяти	1. Сравнение предметов по высоте. Понятия: высокий, низкий, выше, ниже, одинаковой высоты, сверху, снизу. Сериация предметов с учетом высоты. 2. Пространственные понятия «спереди», «сзади», «перед», «между», «за».
5.	Формирование правильного произношения	Постановка и автоматизация звуков Р, Л. Дифференциация звуков С-Ш, дифференциация звуков Р-Л
6.	Развитие фонематических процессов	1. Упражнения на различение слов, близких по звуковому составу; 2. Упражнения на дифференциацию слогов; 3. Упражнения на умение различать фонемы родного языка.
7.	Развитие навыков звукового анализа и синтеза.	Обучение определению места, количества и последовательности звуков и слогов в слове. Обучение устному анализу предложений.
8.	Развитие мыслительных операций	Учить выполнять элементарные логические операции: классификация, сериация, соотношение «часть-целое»; Учить объединять предметы на основе общих понятий (мебель, посуда, транспорт);
9.	Развитие лексики	Отработка навыков использования вопросительной и повествовательной интонации в диалоге; Формирование потребности общения с взрослыми; Учить Сашу употреблять разные формы приветствия и прощания в зависимости от ситуации; Побуждать Сашу к собеседованию, развитие разговорной речи.
10.	Развитие грамматики	Учить Сашу находить языковые средства в образце и использовать, не изменяя их; Развитие навыков словоизменения (согласование

		числительного с существительным, употребление множественного числа существительных в родительном падеже); <i>словообразования</i> (образование относительных прилагательных, сложных слов); развитие навыка составления предложений по сюжетным картинкам и по опорным словам.
--	--	--

Перспективный план коррекционно-логопедической работы с Максимом С.

№	Направление коррекционной работы	Содержание коррекционной работы
1.	Развитие общей моторики	1. Развитие статической организации движений; 2. Упражнения на развитие силы мышц; 3. Развитие динамической координации движений; 4. Формирование умения координировать движения рук и ног; 5. Развитие ритмического чувства.
2.	Развитие произвольной моторики пальцев рук	Развитие динамического праксиса и дифференциации движений пальцев обеих рук.
3.	Развитие моторики речевого аппарата	Совершенствование статической и динамической организации движений артикуляционного аппарата. Выполнение артикуляционной гимнастики.
4.	Развитие зрительного восприятия, анализа, зрительной памяти	1. Сравнение предметов по размеру. Понятия: большой, маленький, больше, меньше, одинаковые. Сериация предметов с учетом размера. 2. Формирование собственно пространственных представлений (ориентировка на теле).
5.	Формирование правильного произношения	Постановка и дифференциация звука С, Ш, Ц. Дифференциация звуков С-Ш, С-Ц.
6.	Развитие фонематических процессов	1. Упражнения на различение слов, близких по звуковому составу; 2. Упражнения на дифференциацию слогов; 3. Упражнения на умение различать фонемы родного языка.
7.	Развитие навыков звукового анализа и синтеза.	Обучение определению места, количества и последовательности звуков и слогов в слове. Обучение устному анализу предложений.
8.	Развитие мыслительных операций	Учить выполнять элементарные логические операции: классификация, сериация, соотношение «часть-целое»; Учить объединять предметы на основе общих понятий (мебель, посуда, транспорт);
9	Развитие лексики	Формирование потребности общения с взрослыми; Учить Максима употреблять разные формы приветствия и прощания в зависимости от ситуации; Формирование потребности в общении со сверстниками во время совместной деятельности;

		Побуждать Максима к собеседованию, развитие разговорной речи.
10	Развитие грамматики	Обогащение словаря существительных, прилагательных, глаголов, обогащение словаря антонимов и навыка их образования Развитие навыка согласования существительных и прилагательных между собой, развитие навыка употребления предлогов и правильного их согласования с именем существительным, изменение существительных по падежам, формирование навыка составления предложений по опорным словам, развитие навыка словообразования

Перспективный план коррекционно-логопедической работы с Димой П.

№	Направление коррекционной работы	Содержание коррекционной работы
1.	Развитие общей моторики	1. Развитие статической организации движений; 2. Упражнения на развитие силы мышц; 3. Развитие динамической координации движений; 4. Формирование умения координировать движения рук и ног; 5. Развитие ритмического чувства.
2.	Развитие произвольной моторики пальцев рук	Развитие динамического праксиса и дифференциации движений пальцев обеих рук.
3.	Развитие моторики речевого аппарата	Совершенствование статической и динамической организации движений артикуляционного аппарата. Выполнение артикуляционной гимнастики.
4.	Развитие зрительного восприятия, анализа, зрительной памяти	1. Сравнение предметов по длине. Понятия: длинный, короткий, длиннее, короче, одинаковой длины. Сериация с учетом длины. 2. Формирование собственно пространственных представлений. Понятия: выше, ниже.
5.	Формирование правильного произношения	Постановка звука С, Постановка звука Р, автоматизация звуков. Дифференциация звуков С-З, дифференциация звуков Р-Л.
6.	Развитие фонематических процессов	1. Упражнения на различение слов, близких по звуковому составу; 2. Упражнения на дифференциацию слогов; 3. Упражнения на умение различать фонемы родного языка.
7.	Развитие навыков звукового анализа и синтеза.	Обучение определению места, количества и последовательности звуков и слогов в слове. Обучение устному анализу предложений.
8.	Развитие мыслительных операций	Учить выполнять элементарные логические операции: классификация, сериация, соотношение «часть-целое»; Учить объединять предметы на основе общих понятий (мебель, посуда, транспорт);

9	Развитие лексики	Обогащение словаря Димы Отработка навыков использования вопросительной и повествовательной интонации в диалоге; Формирование потребности общения с взрослыми; Учить Диму употреблять разные формы приветствия и прощания в зависимости от ситуации; Побуждать Диму к собеседованию, развитие разговорной речи.
10	Развитие грамматики	Закреплять умения детей грамотно отвечать на вопросы воспитателя. Закреплять правила диалогической речи;

Перспективный план коррекционно-логопедической работы с Лёшей П.

№	Направление коррекционной работы	Содержание коррекционной работы
1.	Развитие общей моторики	1. Развитие статической организации движений; 2. Упражнения на развитие силы мышц; 3. Развитие динамической координации движений; 4. Формирование умения координировать движения рук и ног; 5. Развитие ритмического чувства.
2.	Развитие произвольной моторики пальцев рук	Развитие динамического праксиса и дифференциации движений пальцев обеих рук.
3.	Развитие моторики речевого аппарата	Совершенствование статической и динамической организации движений артикуляционного аппарата. Выполнение артикуляционной гимнастики.
4.	Развитие зрительного восприятия, анализа, зрительной памяти	1. Сравнение предметов по высоте. Понятия: высокий, низкий, выше, ниже, одинаковой высоты, сверху, снизу. Сериация предметов с учетом высоты. 2. Пространственные понятия «спереди», «сзади», «перед», «между», «за».
5.	Формирование правильного произношения	Постановка и автоматизация звуков Р, Л. Дифференциация звуков Р-Л.
6.	Развитие фонематических процессов	1. Упражнения на различение слов, близких по звуковому составу; 2. Упражнения на дифференциацию слогов; 3. Упражнения на умение различать фонемы родного языка.
7.	Развитие навыков звукового анализа и синтеза.	Обучение определению места, количества и последовательности звуков и слогов в слове. Обучение устному анализу предложений.
8.	Развитие мыслительных операций	Учить выполнять элементарные логические операции: классификация, сериация, соотношение «часть-целое»; Учить объединять предметы на основе общих понятий (мебель, посуда, транспорт);
9	Развитие лексики	Учить действовать самостоятельно рядом со

		сверстником, совершенствовать разговорную речь детей; Развитие восприятия вопросительной интонации, закрепление навыков использования в речи высказывании с вопросительной и повествовательной интонацией Побуждать проявлять интерес к беседе со сверстниками, учить детей коллективно задавать и отвечать на вопросы;
10	Развитие грамматики	Обогащение словаря существительными, прилагательными, глаголами, обогащение словаря антонимами и формирование навыка их образования Развитие навыка согласования существительных и прилагательных между собой, развитие навыка употребления предлогов и правильного их согласования с именем существительным, изменение существительных по падежам, формирование навыка составления предложений по опорным словам, развитие навыка словообразования

Перспективный план коррекционно-логопедической работы с Данилом Р.

№	Направление коррекционной работы	Содержание коррекционной работы
1.	Развитие общей моторики	1. Развитие статической организации движений; 2. Упражнения на развитие силы мышц; 3. Развитие динамической координации движений; 4. Формирование умения координировать движения рук и ног; 5. Развитие ритмического чувства.
2.	Развитие произвольной моторики пальцев рук	1. Обводка, закрашивание и штриховка по трафаретам. 2. Составление фигур, узоров из элементов (по образцу). 3. Работа со шнуровкой и мелкой мозаикой. 4. Использование массажных упражнений. 5. Лепка, аппликация, рисование
3.	Развитие моторики речевого аппарата	Совершенствование статической и динамической организации движений артикуляционного аппарата. Выполнение артикуляционной гимнастики.
4.	Развитие зрительного восприятия, анализа, зрительной памяти	1. Сравнение предметов по длине. Понятия: длинный, короткий, длиннее, короче, одинаковой длины. Сериация с учетом длины. 2. Формирование собственно пространственных представлений. Понятия: выше, ниже.
5.	Формирование правильного произношения	Постановка и автоматизация звуков С, Ш, З, Р. Дифференциация звуков С-З.
6.	Развитие фонематических	1. Упражнения на различение слов, близких по

	процессов	звуковому составу; 2. Упражнения на дифференциацию слогов; 3. Упражнения на умение различать фонемы родного языка.
7.	Развитие навыков звукового анализа и синтеза.	Обучение определению места, количества и последовательности звуков и слогов в слове. Обучение устному анализу предложений.
8.	Развитие мыслительных операций	Учить выполнять элементарные логические операции: классификация, сериация, соотношение «часть-целое»; Учить объединять предметы на основе общих понятий (мебель, посуда, транспорт);
9	Развитие лексики	Отработка навыков использования вопросительной и повествовательной интонации в диалоге; Формирование потребности общения с взрослыми; Учить детей употреблять разные формы приветствия и прощания в зависимости от ситуации; Формирование потребности в общении со сверстниками во время совместной деятельности; Побуждать к собеседованию, развитие разговорной речи.
10	Развитие грамматики	Учить находить языковые средства в образце и использовать, не изменяя их; Развитие умения понимать <i>грамматические формы</i> (понимание предлогов); развитие навыков <i>словоизменения</i> (употребление множественного числа существительных в родительном падеже, согласование числительного с существительным); <i>словообразования</i> (образование относительных прилагательных, сложных слов); развитие навыка составления предложений по сюжетным картинкам и по опорным словам.

ПРИЛОЖЕНИЕ 5

План взаимодействия педагогов ДОО с родителями с целью обогащения знаний и умений родителей по использованию сюжетно-ролевой игры для формирования диалогической речи у детей с ЗПР

Месяц	Мероприятия
Сентябрь	Установочное родительское собрание. Анкетирование родителей и обсуждение полученных результатов.
Октябрь	Групповые и индивидуальные консультации по запросу родителей. Круглый стол по теме: «В какие сюжетно-ролевые игры играли мы и в какие игры играют наши дети». Помощь в изготовлении атрибутов и оборудования для сюжетно-ролевых игр.
Ноябрь	Открытые виды детской деятельности для родителей – проведение сюжетно-ролевой игры «Торговый центр «Мини-март». Фотовыставка по этой игре. Индивидуальные консультации (по заявке родителей). Помощь в изготовлении атрибутов для сюжетно-ролевых игр, пополнении игротеки, Уголка книги и видеотеки группы детского сада.
Декабрь	Оформление информационного стенда для родителей по теме «Сюжетно-ролевые игры дошкольников». Семинар-тренинг по теме «Коммуникативные ситуации в сюжетно-ролевой игре ребенка».
Январь	Индивидуальные консультации (по заявке родителей). Помощь в изготовлении атрибутов и оборудования для сюжетно-ролевых игр, пополнении игротеки, Уголка книги и видеотеки группы детского сада.
Февраль	Оформление информационного стенда для родителей по теме «Как организовать сюжетно-ролевую игру ребенка дома». Индивидуальные консультации (по заявке родителей).
Март	Открытые виды детской деятельности для родителей – проведение сюжетно-ролевой игры «Медицинский центр «Айболит». Фотовыставка по этой игре. Помощь в изготовлении атрибутов и оборудования для сюжетно-ролевых игр.
Апрель	Совместное участие детей и родителей в Неделе сюжетно-ролевых игр. Фотовыставка по результатам этой Недели. Повторное анкетирование родителей.
Май	Итоговое родительское собрание по подведению итогов совместной работы по данной проблеме.

ПРИЛОЖЕНИЕ 6

Материалы по работе с педагогами ДОО

Консультация по теме «Особенности диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР»

Особенности развития диалогической речи у детей с ЗПР.

Задержка психического развития (ЗПР) – это психолого-педагогическое определение для наиболее распространенного среди всех встречающихся у детей отклонений в психофизическом развитии. По данным разных авторов, в детской популяции выявляется от 6 до 11% детей с ЗПР различного генеза. Задержка психического развития относится к «пограничной» форме дизонтогенеза и выражается в замедленном темпе созревания различных психических функций.

Для ребенка первого года жизни основным является его эмоции и поведение, также очень важно обращать внимание на действия с предметами и на общую моторику, помимо этого на данном возрастном этапе происходит подготовка к развитию понимания речи. На втором году развитие происходит по тем же линиям развития, но к этому еще добавляется сенсорное развитие, формирование игры и навыков самообслуживания. На этом этапе происходит формирование понимания и активной речи. Третий год жизни характеризуется несколько иными основными линиями развития: общие движения, предметно-игровые действия, становление сюжетной игры, активная речь (появление распространенной фразы, придаточных предложений, большее разнообразие вопросов), предпосылки к конструктивной и изобразительной деятельности, навыки самообслуживания в еде и при одевании.

Выделение линий развития является достаточно условным. Все они тесно связаны между собой и их развитие происходит неравномерно. Однако, эта неравномерность обеспечивает динамику развития ребенка. Так, например, овладение ходьбой в начале второго года жизни, с одной стороны, как бы приглушает развитие других умений, а с другой стороны, обеспечивает формирование сенсорных и познавательных способностей ребенка, способствует развитию понимания ребенком речи взрослого. Однако известно, что отставание в развитии той или иной линии связано с отставанием по другим линиям развития. Наибольшее число связей прослеживается у показателей, отражающих развитие игры и движения.

Кроме того, известно, что показатели развития, отражающие становление игры, действий с предметами, понимания речи, являются стержневыми, более стабильными и реже поддаются воздействию неблагоприятных факторов среды. Меньше всего связей у показателя активной речи, так как это сложная формирующаяся функция и на ранних этапах развития она еще не может влиять на другие линии развития. Но на втором году жизни активная речь, как психологическое новообразование данного возраста, особенно чувствительна к воздействию неблагоприятных факторов.

Игра является ведущей деятельностью в дошкольном возрасте. Именно в ней успешно формируется диалогическая, монологическая и контекстная речь. Как показывают исследования, учебная и игровая деятельность детей с ЗПР не до конца сформированы. Как правило, у таких детей не сформирован основной вид игровой деятельности: ролевая игра, так как именно она, указывает на уровень развития познавательной и речевой деятельности. Неполноценная игровая деятельность тормозит развитие новых форм речи. Дети с ЗПР не умеют самостоятельно пересказывать прослушанный рассказ, на заданную тему, составить рассказ по сюжетной картинке, описать предмет. Это связано с тем, что дети не могут одновременно совмещать познавательную и коммуникативную ситуацию. Речевая деятельность при

этом описании теснейшим образом связана со специфической деятельностью восприятия. У детей с ЗПР есть определенные трудности при переводе зрительных впечатлений в словесную форму.

Особенности в построении высказываний, характерные для детей с ЗПР – результат трудностей в планировании и развертывании речевого сообщения. Анализ высказываний детей с ЗПР свидетельствует о большом числе сбоев в грамматическом оформлении речевого сообщения. Чем больше его объем, тем чаще встречаются разнообразные аграмматизмы.

Переход от ситуативной речи к контекстной означает не только новый этап в речевом развитии ребенка, но и определение его продвижение в познавательном развитии ребенка, в частности овладение умением выйти за пределы непосредственной ситуации. Предметное содержание предлагаемых заданий хорошо знакомо детям. Поэтому речь нормально развивающихся детей носит, в основном, контекстный характер, понятна человеку, не знакомому с речевой ситуацией. Элементы, характерные для ситуативной речи, встречаются в рассказах только изредка. Иная картина у детей с ЗПР. Их речь носит преимущественно ситуативный характер, что проявляется в частном использовании личных и указательных местоимений, усиливающих повторений, а так же жестов, мимики. О монологической речи детей с ЗПР можно сказать, что она привязана к ситуации, часто непонятна вне ее.

Значительное место в работе над развитием связной речи детей с ЗПР занимают задания, целью которых являются обучение ребенка отличать законченную мысль от беспорядочного набора слов, найти связь между предложениями: конструирование предложений из набора слов (восстановление деформированного текста); окончание начатого предложения; окончание начатого текста (сказки, рассказа); установление логической связи между двумя-тремя предложениями; для преодоления трудностей в составлении и развертывании программы высказывания рекомендуется использовать ряд примеров; примеры предлагаются в порядке возрастания требований к самостоятельному построению высказывания;

пересказ по готовому образцу; составления плана рассказа при помощи картинок; составление рассказов по опорным словам, иллюстрируемых картинкой; составление рассказа по серии картинок.

Составление рассказа по серии сюжетных картинок, предлагаемой в нарушенной последовательности. С развитием связной речи тесно связано умение проанализировать ситуацию (картинку), выделить в ней самое существенное. Одно из важнейших условий коррекции речи детей с ЗПР – это организация их речевой практики, в которой ведущая роль отводится самостоятельной активной речевой деятельности ребенка.

Умение учувствовать в такой форме речевого общения, как диалог, является одним из важнейших проявлений коммуникативных способностей. Диалогическая речь – наиболее естественная форма общения. Т.к. стимулом для диалога служит желание, что либо узнать о предметах и явлениях окружающего мира, то общение успешным, если детей предварительно познакомить с ними.

Поскольку для данной категории детей характерна низкая речевая активность, то для возникновения диалога им необходим сильный собеседник, роль которого выполняет взрослый. Следует создавать такие ситуации, которые побуждали бы ребенка к беседе, высказываниям. Особое внимание следует обращать на формирование умения отвечать на вопросы, спрашивать, высказываться в присутствии других. Полезно использовать беседы, инсценировки сказок, задания по продолжению начатого разговора.

У детей с ЗПР потребность в общении со сверстниками и взрослыми низкая. Они не желают говорить, играть предпочитают молча, общаются в процессе игры редко. Однако любое побуждение к дальнейшему общению (похвала, побуждение типа «вспомни, что ты хотел еще сказать», «подумай») приводит к резкому увеличению объема высказываний.

Низкая познавательная активность детей с ЗПР оказывает большое влияние на их речевую активность, это приводит к тому, что ребенок, зная ответ на поставленный вопрос, не отвечает на него, это связано с низкой

мотивацией речи у детей, также это может привести к неправильному формированию личности у ребенка.

Наиболее важным для активации речи детей является введение дополнительных мотивов. Перед выполнением поставленного задания, ребенку следует разъяснить цели данного задания, стараясь заинтересовать его. Большое значение имеет создание условий для целого комплекса высказываний. С этой целью рекомендуется проводить ролевые игры, разыгрывать роли сказочных героев, взрослых (мамы, врача, учителя и др.), т.е. сделать установку на необычность, вводя таким образом в речевую деятельность добавочные мотивы, личностный смысл.

Диалогическая речь дошкольников страдает в значительной степени. Это проявляется в таких компонентах диалогической речи как: недостаточность мотивации у детей с ЗПР, низкая познавательная активность, появление в речи аграмматизмов, нарушение порядка слов, а также их связь в предложении, обедненный словарный запас. Таким образом, необходимым условием коррекции речевой деятельности детей с ЗПР является формирование интереса к речи и потребность в ее совершенствовании. Следует так строить занятия, чтобы дети осознали, для чего оно нужно, что нового они узнали, чему научились. Также наиболее важным является разъяснения темы занятия и упражнения, в конце каждого занятия следует подводить итоги. Для более успешного формирования речевых навыков следует обращаться к ранее изученному материалу.

Консультация по теме «Возможности игровой деятельности в формировании диалогической речи у детей дошкольного возраста»

Игровая деятельность как метод формирования коммуникативных умений старших дошкольников – это, по определению А.Г. Арушановой, «игра, специально организованная воспитателем и включающая разные формы и средства общения, т.е. это игровая деятельность, обогащенная (дополненная) ситуациями общения. Этот же автор отмечает, что игровая

деятельность строится на межличностных отношениях, которые реализуются в процессе общения. Это означает, что в этой деятельности старший дошкольник не только пребывает в осознаваемой и называемой роли, но ему необходимо взаимодействие с партнерами по игре, также пребывающими в осознаваемых и называемых ролях и разыгрывающими вместе с ним определенный, оговоренный в процессе игры сюжет. В процессе такой игры «ребенок осознает себя одновременно реальным человеком, «Я», и ролевым персонажем, от имени которого ребенок произносит монологи и диалоги. При этом речь носит явно ролевой характер, определяемый и ролью говорящего, и ролью того, к кому она обращена.

Формирование диалогических умений старших дошкольников в игровой деятельности имеет свои особенности.

Во-первых, это учет функций игровой деятельности. А.Г. Арушанова выделяет две функции сюжетно-ролевой игры в формировании коммуникативных умений у старших дошкольников. Это ориентирующая и обучающая функции. Сюжетно-ролевая и театрализованная игры формируют у дошкольников способность сыграть роль другого человека (животного, предмета), увидеть себя с позиции партнера по общению. Она ориентирует детей на планирование собственного речевого поведения и поведения собеседника, развивает умение контролировать свою речь, свои поступки, давать объективную оценку поступкам других. Следовательно, эти игры выполняют ориентирующую функцию.

Смысл игры для дошкольников заключается в передаче отношений между персонажами, выполняющими определенные роли.

Поэтому ребенок охотно берет на себя те роли, отношения в которых ему понятны (воспитательница (мама) хорошо заботится о детях; шофер управляет машиной; капитан ведет корабль, следит, чтобы матросы хорошо работали, чтобы пассажирам было удобно и т.д.). Ребенок изображает эти отношения в игре с помощью речи, мимики, жестов.

Сюжетно-ролевую и театрализованную игры можно отнести к

обучающим играм, поскольку они в значительной степени определяют выбор языковых средств, способствуют развитию речевых и коммуникативных умений, позволяют моделировать общение в различных речевых ситуациях. Другими словами, эти игры представляют собой обучающие упражнения для овладения коммуникативными умениями в условиях межличностного общения.

Во-вторых, Т.В. Антонова и Р.А. Иванкова, изучая детские игровые сообщества, выделяют в игре старших дошкольников два вида общения: собственно игровое и организационное. Игровое общение происходит непосредственно в ходе игровых действий, оно определяется сюжетом, содержанием игры и осуществляется от имени взятых на себя ролей. Организационное общение имеет место при выборе темы игры, определении состава участников, распределении ролей, контроль за выполнение правил поведения в игре. По мнению авторов, педагогическую работу по формированию коммуникативных умений старших дошкольников в игровой деятельности необходимо проводить с учетом этих двух видов общения и с ориентацией на сверстника, обучая детей технике общения, вербальным и невербальным способам выражения отношения друг к другу.

По наблюдениям Т.В. Антоновой и Р.А. Иванковой, положительное влияние на эмоциональный климат в процессе игровой деятельности оказывают такие диалогические умения старших дошкольников, как:

- умения обратиться к другому ребенку по имени (или по названию роли) и прямо адресовать свое высказывание сверстнику («Ваня, посмотри сюда...», «Доктор, послушайте меня...» и т.п.) для привлечения его внимания к игре, к совместным действиям;
- умение высказать предложение в приветливой форме, вежливо ответить на просьбу товарища принять его в игру;
- умение доброжелательно выразить согласие с игровым замыслом, придуманным другим ребенком или же, в случае несогласия, деликатно отклонить нежелательное предложение партнера, вежливо принять отказ

сверстника поиграть вместе, а также его возражения относительно замысла;

- умение выяснить, удовлетворен ли партнер полученной ролью, учтены ли его интересы при подборе игрового материала;

- умение обратиться к партнеру как равному, не подчеркивая своего превосходства;

- умение убедительно для сверстника обосновать свои предложения и поручения, объяснить целесообразность их принятия, выполнения.

Таким образом, в состав диалогических умений детей дошкольного возраста входят умения общения: правильно, доходчиво передавать мысли и обмениваться ими в различных ситуациях общения, получать необходимую информацию в общении, правильно использовать систему речевых норм и средств общения (вербальных и невербальных); умения эмпатийного и диалогического общения: понимать эмоциональное состояние сверстника, взрослого (веселый, грустный, рассерженный, упрямый и т.д.) и рассказать о нем, выслушать другого человека, с уважением относиться к его мнению, интересам, вести простой диалог со взрослыми и сверстниками, принимать участие в коллективных делах и совместной деятельности, принимать и оказывать помощь; умения культуры общения (речевого этикета): применять этикетные формулы общения в ситуациях общения (приветствия, прощания, просьбы, благодарности, отказа, прощения и т.д.), умения соотносить свои желания, стремления с интересами других людей, спокойно отстаивать свое мнение, уважительно относиться к окружающим людям, не ссориться, спокойно реагировать в конфликтных ситуациях.

Главными особенностями формирования диалогических умений детей старшего дошкольного возраста в игровой деятельности являются:

- возможность соединить коммуникативный и деятельностный подходы для формирования коммуникативных умений, что пополняет личностный опыт общения ребенка;

- выполнение игровой деятельностью двух функций – ориентирующей и обучающей, благодаря которым старшие дошкольники приобретают

представления об общении, осуществляют общение в различных ситуациях, продиктованных замыслом и сюжетом игры, учатся понимать эмоциональное состояние другого через ролевое поведение и диалоги, осуществляют коммуникативное сотрудничество, совместную деятельность;

– существование в игровой деятельности двух видов общения: собственно игрового и организационного; обогащение игрового общения коммуникативным содержанием способствует формированию коммуникативных умений и дальнейшему их переносу в реальную жизнь, в личностный опыт ребенка.

Семинар-практикум по теме «Сюжетно-ролевая игра и ее возможности в формировании диалогических умений у старших дошкольников с ЗПР»

Форма проведения – круглый стол

Цели:

- Совершенствовать педагогическое мастерство воспитателей.
- Повышать методический уровень.

Способствовать творческому поиску педагогов.

- Фрагменты семинара-практикума

1. Интеллектуальная игра «Заморочки из бочки» (теоретическая).

Продолжим наш семинар интеллектуальной игрой «Заморочки из бочки». (Воспитателям предлагается вытянуть из мешочка бочонок с номером, в соответствии с которым будет задан вопрос).

Вопросы к обсуждению:

1. В чём заключается развивающий характер сюжетно-ролевой игры? (Требования, которые необходимы для того, чтобы игра носила развивающий характер: это умение ребёнка действовать в воображаемом плане, что ведёт к построению воображаемой ситуации; это умение ребёнка ориентироваться в системе человеческих взаимоотношений, так как игра направлена именно на их воспроизведение и формирование реальных взаимоотношений между играющими детьми; это согласованность действий всех участников игры).

2. Перечислите, в какие сюжетно-ролевые игры должны играть

младшие (средние, старшие) дошкольники. (В младшей группе дети играют в «Дочки-матери», «Парикмахерская», «Пароход», «Автобус», «Больница», «Детский сад», «Магазин», с машинами и со строительным материалом; в средней группе добавляется «Столовая» и «Кукольный театр»).

3. Какие сюжетно-ролевые игры добавляются в старшем дошкольном возрасте? (В старшем дошкольном возрасте добавляются такие игры, как «Аптека», «Поликлиника», «Салон красоты», «Макдональдс» «Космонавты», «Мы строители», «Библиотека», «Школа», военизированные игры т.е. всё зависит от игровых предпочтений детей).

4. Назовите условия, необходимые для развития сюжетно-ролевой игры. (Соответствующая предметно-игровая среда, определённые знания по теме игры и умение их реализовывать в практической деятельности, совместная игра взрослого с детьми, где взрослый демонстрирует образцы ролевого взаимодействия в виде ролевого диалога, создание игровой ситуации и т.д.).

5. На какие группы делятся приёмы руководства сюжетно-ролевой игрой? (Прямые и косвенные)

6. Какие приёмы руководства относятся к прямым? (Ролевое участие в игре, участие в сговоре детей, разъяснения, показ оказания помощи, совет в случае затруднений и т.д.).

7. Какие приёмы руководства относятся к косвенным? (дидактические игры, чтение художественной литературы, беседы о прочитанном, экскурсии и целевые прогулки, составление альбомов, просмотр диафильмов, встречи с людьми разных профессий, изготовление элементов костюмов, атрибутов и т.д.).

8. Чем отличаются приёмы руководства сюжетно-ролевой игрой у малышей от приёмов руководства сюжетно-ролевой игрой у старших дошкольников? Почему? (С детьми младшего дошкольного возраста воспитатель в основном использует прямые, а детьми старшего дошкольного возраста косвенные приемы руководства).

9. Допустима ли в игре регламентация и почему? (В игре недопустима

регламентация, так как – это детская самостоятельность. Ей характерна свобода действий, саморегуляция действий и поступков участников на основе созданных ими правил).

10.Перечислите методы и приемы педагогического руководства сюжетно-ролевой игрой. Т.е. какие методы и приемы помогут формированию коммуникативных умений у детей в процессе игры.

Предполагаемые ответы:

- использование сюрпризных моментов
- внесение новой игрушки
- наблюдение за игрой других дошкольников
- наблюдение за трудом взрослых
- обыгрывание персонажей и их диалогов и взаимодействия
- драматизация сказок
- учет интереса детей
- планирование игры
- рассказ воспитателя о том, как бы он играл в ту или иную игру
- определение темы
- умение согласовывать свои действия с остальными детьми
- придумывание сюжета сказки или рассказа
- совместный пересказ сказки
- преднамеренное изменение ситуаций
- учет индивидуальных особенностей
- учет личного опыта ребенка
- привлечение детей к изготовлению и оформлению атрибутов
- использование мимических этюдов, элементов психогимнастики
- обсуждение хода и результатов игры
- совместная с детьми игра
- использование технических средств обучения.

5. Диспут «Игрушка в жизни малыша».

Я думаю, что никто из присутствующих не будет спорить, что для

развития сюжетной игры большое значение имеет игрушка. А вот какая она должна быть и нужно ли учить детей использовать в игре предметы-заместители мы попытаемся разобраться в ходе нашего диспута.

Предлагаю разделить на две группы:

- первая группа попытается доказать, что игрушка должна быть очень детализирована, кукла должна быть типа «Барби», игрушек должно быть очень много и разных, а использование предметов – заместителей необязательно;

- вторая группа попытается доказать, что игрушка должна быть многофункциональна, их не должно быть чрезмерно много, присутствие предметов – заместителей обязательно.

(Каждая из групп пытается доказать предложенную гипотезу)

Вывод: Для игры дошкольникам не нужны какие-либо особые игрушки «К игрушкам нужно подойти с точки зрения того, насколько эта игрушка помогает изучать окружающее, насколько она помогает активности и самостоятельности ребят» - писала Н.К.Крупская.

Игрушка должна быть функциональной, безопасной, привлекательной и эстетичной. Предметы-заместители необходимы, так как они развивают фантазию, творческое воображение детей, не дают угаснуть возникшему замыслу.

6. Деловая игра «Телефон доверия».

При организации, руководстве и проведению сюжетно – ролевых игр большинство из вас сталкивалось с определёнными проблемами, разрешить которые мы попытаемся в деловой игре «Телефон доверия». Мы подготовили вопросы, которые сейчас и зададите друг другу. (От лица начинающего педагога)

Примерные вопросы - ситуации:

1. Однажды в раздевальной комнате я услышала от детей такой уговор: «Я тебе дам значок, а ты меня примешь в игру» Я молодой воспитатель и не знала, что делать. Как, по – вашему мнению, я должна была поступить?

2.Я работаю в младшей группе. Дети моей группы с удовольствием играют с игрушками, при этом раскидывая их. Но когда приходит время убирать, мне очень трудно заставить детей это делать. Часто приходится убирать игрушки самой. Посоветуйте, как приучить детей не раскидывать игрушки, а, если раскидали, убирать их на место.

3.Как-то раз в соседней группе я наблюдала, как дети с интересом играли в сюжетно-ролевую игру «Зоопарк». Мне захотелось, чтобы и мои дети играли в эту игру. Я сделала атрибуты к игре: клетки, вольеры, подобрала животных. Но игра не получилась. Мне приходилось все время подсказывать, что делать дальше. Объясните, пожалуйста, что я сделала не так?

4.Я воспитатель средней группы. В группу ходит девочка Алёна. Она очень любит играть с мальчиками. Охотно строит с ними из строительного материала, играет с машинками, в военизированные игры и совершенно не обращает внимание на куклы. Я думаю, что это неправильно. Посоветуйте, как увлечь её играми для девочек.

5.Я воспитатель старшей группы. Я замечаю, что дети не принимают в свои игры одного из сверстников, не хотят с ним вставать в пару на танец, не выбирают ведущим. Какие методы вы посоветуете использовать в работе с детьми, с этим ребёнком, чтобы исправить ситуацию?

Высказывать своё мнение могут несколько педагогов.

Методические рекомендации по организации деятельности педагога по формированию диалогических умений дошкольников в сюжетно-ролевых играх

1.Перед проведением сюжетно–ролевой игры (на организационном этапе) старшие дошкольники должны спланировать игру. На этом этапе формирование коммуникативных умений детей включает высказывания и реплики детей о теме, сюжете игры, о тех, ролях, которые они собираются выполнять (эти роли дети в речи называют для партнеров по игре, о материалах и атрибутах, которые будут использовать в игре.

Коммуникативные умения дошкольников на этом этапе отражают реальные межличностные отношения.

2. Определяя сюжет игры, дошкольники вступают между собой в диалог для уточнения тех фактов действительности, которые будут отражены в игре. Изменения в сюжете могут происходить и в процессе самой игры, и здесь дети тоже должны их обсудить, используя коммуникативные умения.

3. В процессе игры возникают задачи инструктирования, обсуждения, согласования, оценки действий, происходит обмен мнениями, замыслами, возникает взаимопонимание. При этом главным условием для формирования коммуникативных умений являются инициативность и активность самого ребенка, которые педагог стимулирует и поощряет.

4. Воспитатель на первых этапах подсказывает детям, какие можно использовать реплики, диалоги в игре. Чтобы стимулировать ролевой диалог, спрашивает детей: «Что говорит твой герой? Что ответит твой герой на реплику партнера по общению?». После этого дети начинают сами придумывать ролевой диалог.

5. Отдельные коммуникативные умения (адресовать речь собеседнику, привлекать его внимания к себе, общаться в доброжелательной форме) проявляются лишь под контролем взрослого. Необходимо создавать условия для переноса этих умений в повседневную жизнь, поощрять позитивное диалогическое общение детей.

6. Во время проведения сюжетно-ролевых игр воспитатель руководит игрой детей – предлагает им использовать новые схемы ролевых действий и диалогов. Использует две группы методов:

- методы прямого руководства: воспитатель берет на себя игровую роль и прямо указывает детям, исполняющим разные роли, что и как надо говорить и делать;
- методы косвенного руководства: наблюдает за игрой, дает советы, рекомендации, предлагает разные варианты развития сюжета, хвалит детей.

