

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение	3
Глава I. Теоретическое обоснование использования режиссерской игры как средства развития и коррекции диалогической речи слабослышащих детей старшего дошкольного возраста	7
1.1. Роль режиссерской игры в процессе речевого развития детей с сохранным и нарушенным слухом	7
1.2. Особенности диалогической речи у детей дошкольного возраста с сохранным и нарушенным слухом	13
1.3. Анализ педагогических систем и методов коррекции и развития речи у детей с нарушенным слухом	22
1.4. Клинико-психологическая характеристика детей дошкольного возраста с нарушением слуха.	26
Вывод по первой главе	31
Глава II. Прикладные аспекты использования режиссерской игры как средства развития и коррекции диалогической речи слабослышащих детей старшего дошкольного возраста	34
2.1. Организация исследования	34
2.2. Методы исследования	35
2.3. Анализ и обсуждение изучения диалогической речи детей старшего дошкольного возраста с нарушением слуха	41
2.4. Организация и содержание режиссерских игр как средства развития и коррекции диалогической речи слабослышащих детей старшего дошкольного возраста	46
Выводы по второй главе	58
Заключение	59
Библиографический список	62
Приложение	67

ВВЕДЕНИЕ

На современном этапе развития человечества и образования одной из важных научно-практических проблем, которая привлекает внимание разных ученых, является проблема речевого развития детей с нарушенным слухом. Данная проблема волнует разных ученых, отечественных, таких как Р.М. Боскис, Л.Г. Зикеев, Т.С. Зыкова, К.Г. Коровин, Л.П. Назарова и зарубежных специалистов - В. Вейс, К. Леймитц, О. Перье.

В научных исследованиях Р.М. Боскис, И.М.Гилевич, Т.М.Власовой, А.Г. Зикеева, К.Г. Коровина, Л.И. Тиграновой подчеркивается роль активизации речевой деятельности для гармоничного психического, физического и личностного развития детей, которые имеют проблемы со слухом, для дальнейшего успешного обучения в саду, школе и социализации в обществе.

Такие ученые как В.П. Глухов, А.Г. Арушанова, М.М.Бахтин, О.С.Ушакова занимались исследованием диалогической речи.

Глухов В.П. и Ковшиков В.А. дали определение диалогу, они пишут, что диалог – это цепочка последовательных реплик, сопровождаемая невербальной коммуникацией, он опирается на общность ситуации, знание предметов речи и согласованная работа участников [18].

Таких ученых как Э.А. Трофимова, А.К.Соловьева, Н.Ю.Шведова и других интересовал диалог с позиции лингвистики. Они считали, что важным для исследования является выявление структурной единицы диалога. В настоящее время, например, в психолого-педагогической литературе есть несколько вариативных точек зрения на эту проблему. М.Г. Кучинский занимался исследованием основных направлений данной проблемы.

Процесс формирования функций речи дает ребенку то, что именно этот процесс побуждает его к овладению языком, его лексикой, фонетикой, грамматическим строем к освоению диалогической речи. Диалогическое высказывание выступает как основная форма речевого общения, именно в которой зарождается связанная речь.

Овладение диалогической речью – является одной из главных и важных задач речевого развития дошкольников, а тем более дошкольников с нарушением слуха. Успешность овладения диалогической речи зависит от разных условий, например, таких как - речевой среды, социального окружения, семейного благополучия, индивидуальных особенностей личности, познавательной активности ребенка и т.п., которые необходимо учитывать в процессе целенаправленного речевого воспитания.

Ведущей деятельностью детей дошкольного возраста является игра. Именно в ней можно наблюдать естественную диалогическую речь между детьми. Ценность сюжетно-ролевой игры состоит в том, что она оказывает влияние на становление отдельных психических функций, мышление, внимание, память, речь и тд [35].

Также существует исследование Гаспаровой Е.М. и Новоселовой С.Л. в котором они доказывают, что изначально у детей формируется режиссерская игра (около 3 лет) и это дает толчок к возникновению у детей сюжетно-ролевой игры.

Режиссерская игра – это – это разновидность сюжетной игры, специфика которой заключается в том, что ребенок организует деятельность как бы извне, как режиссер, строя и развивая сюжет, управляя игрушками и озвучивая их. С психологической точки зрения режиссерская игра представляет собой «воображение в действии» (Е.Е. Кравцова).

Такие ученые как Е.М. Гаспарова, О.В. Солнцева, Е.В. Трифонова, Е.О. Смирнова, И.А. Рябкова занимались изучением режиссерской игры детей. Также, Выгодская. Г.Л занималась изучением сюжетно-ролевой игры детей с нарушением слуха, но в ее работах не охвачен и не прописан этап возникновения и развития режиссерских игр.

Для развития диалогической речи детей большое значение имеют режиссерские игры, особенно для детей с нарушением слуха, так как именно в режиссерской игре происходит отработка реплик, употребление речевого

этикета, умение запрашивать информацию, а также умение отображать отношение между людьми и героями.

Исходя из актуальности, хочется отметить, что появляется *противоречие* между недостаточной разработанностью методик, отсутствия исследований о влиянии режиссерских игр на развитие диалогической речи детей с нарушением слуха и в тоже время большим потенциале режиссерских игр для развития диалогической речи таких детей.

Данное противоречие позволило определить *проблему исследования* – каковы возможности развития и коррекции диалогической речи слабослышащих детей старшего дошкольного возраста посредством режиссерской игры?

Проблема определила выбор темы: режиссерская игра как средство развития и коррекции диалогической речи слабослышащих детей старшего дошкольного возраста.

Объектом исследования является процесс развития и коррекции диалогической речи слабослышащих детей старшего дошкольного возраста.

Предметом исследования является режиссерская игра как средство развития диалогической речи слабослышащих детей старшего дошкольного возраста.

Контингентом исследования являются слабослышащие дети старшего дошкольного возраста.

Цель исследования - теоретическое и эмпирическое обоснование использования режиссерской игры как средства развития и коррекции диалогической речи слабослышащих детей старшего дошкольного возраста.

Задачи исследования:

1. Изучить и проанализировать литературу по проблеме исследования; определить сущность диалогической речи и особенности её развития; выявить значение режиссерской игры в развитии речи детей; рассмотреть клинико-психолого-педагогическую характеристику слабослышащих детей;

2. определить основные показатели, параметры развития диалогической речи слабослышащих детей старшего дошкольного возраста; изучить особенности диалогической речи детей старшего дошкольного возраста с нарушением слуха;

3. проанализировать полученные данные диалогической речи детей старшего дошкольного возраста с нарушением слуха;

4. на основе полученных данных разработать систему режиссерских игр для развития диалогической речи слабослышащих детей старшего дошкольного возраста.

Методы исследования:

теоретические – анализ литературных источников, отбор литературы по проблеме исследования;

эмпирические – сбор и анализ анамнестических данных; констатирующий¹ эксперимент, анализ полученных данных.

Теоретическая значимость исследования заключается в определении основных параметров сформированности развития диалогической речи.

Практическая значимость исследования заключается в разработке системы режиссерских игр для развития диалогической речи слабослышащих детей старшего дошкольного возраста.

ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ РЕЖИССЕРСКОЙ ИГРЫ КАК СРЕДСТВА РАЗВИТИЯ И КОРРЕКЦИИ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ СЛАБОСЛЫШАЮЩИХ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

1.1. Роль режиссерской игры в процессе речевого развития детей с сохранным и нарушенным слухом

В жизни каждого ребенка игра является неотъемлемой частью, так как именно она является основным видом деятельности ребенка в дошкольном возрасте. Именно это отличает дошкольное образование от других ступеней. В игре происходит развитие ребенка, формируются важные новообразования. «Ведущей мы называем такую деятельность, в связи с развитием которой происходят главнейшие изменения в психике ребёнка и внутри которой развиваются психические процессы, подготовляющие переход ребёнка к новой, высшей ступени его развития» [27].

Игра – это центральная деятельность ребенка, наполненная для него особым смыслом и значением, она необходимая составляющая здорового развития ребенка. Игра дает возможность родителям и педагогам показать детям различные жизненные уроки, помочь справиться со страхами, неуверенностью. А. С. Макаренко писал: «Игра имеет важное значение в жизни ребёнка, имеет то же значение, какое у взрослого имеет деятельность, работа, служба. Каков ребёнок в игре, таким во многом он будет в работе, когда вырастет. Поэтому воспитание будущего деятеля происходит прежде всего, в игре...». (Лебедева вв роль игры в жизни дошкольника)

Одни исследователи (К. Д. Ушинский – в России, Дж. Селли, К. Бюлер, В. Штерн - за рубежом) рассматривали игру как проявление воображения или фантазии, приводимой в движение разнообразными аффективными тенденциями; другие (А. И. Сикорский - в России, Дж. Дьюи - за рубежом) связывали игру с развитием мышления [57].

Л.С. Выготский впервые сформулировал положение об игре с мнимой ситуацией как ведущей деятельности детей дошкольного возраста. Он характеризовал игру ребенка расхождением реальной и мнимой ситуации. То есть ребенок в этот момент не просто играет и уходит в другой мир, а удерживает реальную и воображаемую ситуацию. Ребенок начинает отличать воображение от реального мира на 4-м году жизни. Позже труд Л.С. Выготского получил ряд уточнений, так, в исследованиях Д.Б. Эльконина акцент был смещен с создания мнимой ситуации, как таковой на ролевое поведение в рамках этой ситуации и ведущим типом деятельности была названа ролевая игра [57].

Ребенок берет на себя роль, создает мнимую ситуацию, создает и разворачивает сюжет, действует согласно сюжету и роли, которую он на себя взял, ведет диалоги согласно роли и сюжету. С.Л. Новоселова и Е.М. Гаспарова в своих работах говорят о том, что развитие сюжетно-ролевой игры берет начало в 3 года и начальным этапом ее развития является режиссерская игра. В последнее десятилетие режиссерской игре в жизни ребенка отводится особое место, наблюдается интерес со стороны исследователей.

Режиссерская игра – это – это разновидность сюжетной игры, специфика которой заключается в том, что ребенок организует деятельность как бы извне, как режиссер, строя и развивая сюжет, управляя игрушками и озвучивая их. С психологической точки зрения режиссерская игра представляет собой «воображение в действии» (Е.Е. Кравцова).

В режиссерских играх ребенок скорее отождествляет, ассоциирует с темой игры или тем, что происходит во время игры – с историей происходящего, ребенок не относит себя к какой-то определенной роли, скорее придерживается событий ряда игры, наблюдает за тем, что происходит в игре, применяет на себя разных персонажей. Е.О. Смирнова и И.А. Рябкова говорят о существовании двух видов режиссерских игр – совместная игра, которая подразумевает ролевые и реальные отношения с

партнером посредством игрушек и индивидуальная игра, которая предполагает позицию ребенка в качестве режиссера.

Е.В. Трифонова пишет о том, что режиссерские игры по ее мнению подразделяются на формы, остановимся подробнее на них [50].

- *игра с опорой на неоформленный материал*. Наиболее часто используемая форма, так как неоформленный материал легче снабдить необходимыми игровыми признаками, не отвлекаясь на его внешние признаки.

- *игра-фантазирование*. Игра переходит на умственный план, ребенок постепенно упускает предметную основу.

- *игра с опорой на рисунок*. Ребенок сидит над листом бумаги и увлеченно озвучивает свои действия, разворачивает сюжет путем рисования «поверх» изначально нарисованного. Но игра также может и не «озвучиваться» ребенком вслух, могут отсутствовать наслоения, но, тем не менее, игра будет присутствовать.

Режиссерскую игру, ее значение и специфику рассматривали Е.М. Гаспарова и Е.В. Трифонова, они говорят о том, что для режиссерских игр характерно большое тематическое разнообразие, это объясняется тем, что ребенок не зависим от потребностей и интересов других детей. Ребенок выбирает сюжет и персонажей, которые интересны и актуальны именно для него. Для режиссерских игр характерна ассоциативная динамика сюжета, об этом пишет Е.М. Гаспарова, в играх нет четкого игрового сюжета, а лишь приблизительная тематика игры. Ход игровых событий, их появление и смена определяются ассоциациями, которые могут появляться у ребенка, который играет. Возникновение в поле зрения ребенка машинок может привести к возникновению в сюжете моментов, которые связаны с дорогой. У старших дошкольников ассоциации приобретают событийный характер – то или иное событие влечет за собой воспоминание о другом, которое связано с ним, и ребенок начинает отображать его в своей игре. У многих детей непосредственный и опосредованный опыт может переплетаться между собой и это определяет развитие сюжета, поэтому возможна такая

ситуация, когда ребенок возвращается к только что проигранной ситуации и переигрывает ее по-новому, такое явление характерно для режиссерских игр и встречается довольно-таки часто.

Л.С. Новоселова и Е.М. Гаспарова проводя исследования, говорят о том, что режиссерская игра берет свое начало у детей 2-3 лет. Ребенок берет различные предметы, расставляет их перед собой, издает звуки, передвигает предметы, меняет их местами, убирает какие-то предметы и на их места ставит другие. Данное мероприятие представляет собой режиссерскую игру, в качестве стадии, которую проходит в своем развитии сюжетно-ролевая игра. Л.С. Новоселова и Е.М. Гаспарова выяснили, что в данном возрасте дети предпочитают не играть или плохо играют с реалистичными игрушками, предпочитая играть с обобщенным игровым материалом. Это объясняется тем, что дети не фиксируют внимание на физических свойствах игрушек, данные свойства ему знакомы, поэтому предметные качества игрового материала уходят на второй план, неинтересны детям и не отвлекают их от отображения в игре социальных событий.

Дети трех лет, играя, часто озвучивают, сопровождают игровых персонажей, выражают свои эмоции, эмоциональные реакции, которые основаны на событийном содержании игры. Данные проявления сюжетных переживаний может сказать о том, что появляется социальное содержание игровой деятельности, ребенок не принимает на себя роль, но управляет событиями, которые разворачиваются в игре, организуют взаимоотношения между персонажами.

Часто дети решают игровые проблемы в речевой форме, иногда могут возвращаться к ним повторно. Эта игра может быть началом режиссерской игры, в которой на передний план выходит социальное содержание и которая может предшествовать развитию сюжетно-ролевой игры с принятием роли на себя и распределением ролей между другими партнерами. Режиссерская игра проходит в основном индивидуально по причине того, что ребенку еще трудно взаимодействовать с партнером в силу специфики речи и неумения

договориться, но следует отметить, что развитие режиссерской игры у детей трех лет говорит о том, что они могут оперировать образами во внутреннем плане при наличии обобщенных внешних точек опоры.

О.В. Солнцева говорит о том, что в режиссерских играх дети четырех-пяти любят отображать сказки и мультфильмы, детям возможность переплетать сюжеты, придумывать новые и объединять персонажей из разных произведений, мультфильмов. Если в трехлетнем возрасте режиссерская игра несет больше индивидуальный характер по причинам указанным выше, то в 4-5 лет дети уже стремятся к совместным режиссерским играм, но индивидуальные также никуда не исчезают. В самом процессе игры ребенок может играть двумя игрушками или одной, свои действия уже согласовывает со сверстниками, могут менять интонацию голоса в процессе игры, переставляют игрушки на игровом поле, показывая, как движется персонаж. Ребенок также использует звукоподражание, может комментировать события, которые происходят в процессе сюжета игры, не оставляет без внимания и поступки героев, ребенок любит комментировать их, давать оценку [47].

В пять-шесть лет дети играя в режиссерскую игру проявляют интерес к отображению содержания знакомых литературных произведений, а также мультиков. В данном возрасте уже более творчески могут объединить сюжеты разных сказок, мультиков не забывая при этом самостоятельно придумывать события. У детей данного возраста прослеживается стремление согласовывать сюжет с партнером, диалог ребенок ведет от имени героев, меняют интонацию голоса в зависимости от героя, за которого играет, импровизирует в ходе сюжетной линии. Дети могут самостоятельно создавать обстановку режиссерской игры, подбирать игрушки, которыми они хотят играть, предметы-заместители, могут проявлять инициативу в создании полифункционального игрового материала с помощью продуктивной деятельности.

Педагогическим руководством режиссерскими играми занимались Е.Е. Кравцова, О.В. Солнцева, И.Л. Кириллова. И.Л. Кириллова большее внимание уделяла макетам в режиссерской игре. Она говорит о том, что макет, по ее мнению, это уменьшенный образец пространства и объектов воображаемого мира. И.Л. Кириллова компоненты развития игры, такие как – чтение художественной литературы; просмотр мультфильмов; самостоятельное изготовление персонажей; создание предметной среды – макетов, персонажей. В своих трудах Е.Е.Кравцова говорит о том, что работу следует начинать с разыгрывания заранее заданных сюжетов, затем с придумывания оправдательных сюжетов и далее придумывания сказки и затем показ.

При режиссерской игре у детей, как с сохранным, так и с нарушенным слухом формируются умения передать те или иные события, какие-то определенные приключения во временной последовательности. Дети на практике осваивают построение рассказа – в простейшей форме передают завязку, развитие действия, кульминацию и завязку. Для детей с нарушенным слухом режиссерская игра имеет немаловажное значение, она помогает учиться строить рассказы, опираясь на свои непосредственные восприятия, например, об игрушках или картинках, которые дети видят перед собой или составлять сюжеты из личного опыта, то-есть основываясь на образах из своей памяти. Также, с помощью режиссерской игры можно учить создавать рассказы и придумывать сказки на предложенный сюжет с опорой на серию сюжетных картинок.

Речь является главным компонентом режиссерской игры, ребенок называет свои действия, за которых играет, даёт оценку происходящему, например, «Ж-ж-ж! Режиссерская игра оказывает огромное влияние на развитие речи детей, как с сохранным, так и с нарушенным слухом, она помогает активизировать словарный запас, пополняет его, учит вести диалоги, не перебивая, задавать вопросы и отвечать, а также культурно-речевому общению.

Таким образом, можно сделать вывод, что режиссерская игра занимает важное место в жизни и развитии каждого ребенка, как типично развивающегося, так и слабослышащего. Она выступает в роли начальной ступени развития сюжетно-ролевой игры и возникает у детей около 3 лет, продолжая развиваться в течение всего дошкольного возраста детей. Большое влияние режиссерская игра оказывает на развитие ребенка в целом, значение игры огромно, в том числе и для развития диалогической речи детей, особенно для детей с нарушенным слухом, так как развитие и коррекция речи выступает главной проблемой и задачей педагогов и родителей.

1.2. Особенности диалогической речи у детей дошкольного возраста с сохранным и нарушенным слухом

Диалог является формой непосредственного общения людей. Это одна из форм связной речи, в которой в отличие от монолога происходит чередование высказываний (реплик) двух или нескольких говорящих [4].

Л.П. Якубинский говорит, что Диалог — не только форма речи, он еще и «разновидность человеческого поведения».

В диалоге выделяют инициативные реплики, их называют реплики-стимулы. К ним можно отнести вопросы, сообщения и побуждения. Также выделяют реплики-реакции, они поддерживают диалог, к ним относят ответ на вопрос, реакции на сообщения и побуждения.

Существуют реплики, которые различают по назначению, а именно — Вопросы, чтобы запросить информацию; реплики-ответы, чтобы выдать информацию; реплики-сообщения, чтобы поделиться мыслями с человеком, с которым ведешь диалог; реакция на сообщение, чтобы выразить свое отношение (положительное или отрицательное) к отношению к побуждению; реплики-побуждения, чтобы стимулировать собеседника; реакция на побуждение - это выполнение действия, к которому человека побуждали,

например, молчание или словесный ответ, либо отказ от выполнения действия.

Если две взаимосвязанные реплики сочетаются между собой, например, реплика, которая начинает диалог (стимул) и ответная реплика (реакция), то такое сочетание называют диалогическим единством, другими словами диалогическое единство – это сочетание реплик, которые связаны друг с другом по определенным правилам синтаксической зависимости. Выделяют три вида диалогических единств: «вопрос — ответ», «сообщение — реакция на сообщение», «побуждение — реакция на побуждение» [4].

Диалог содержит в себе структуру. Зачин – основная часть – концовка. Теоретически размер диалог может быть безграничным, потому что нижняя его граница может быть открытой, но практика показывает, что любой диалог имеет логический конец.

Диалог рассматривается исследователями как первичная форма речевой коммуникации, ошибочно полагать, что диалог может присутствовать только в разговорной речи, в обычной повседневной жизни людей. Он может присутствовать также в научной, официально-деловой и публицистической речи. Можно выделить следующие типы диалогов – бытовой, деловая беседа, интервью.

Диалогическая речь подчиняется определенным правилам, таким как – соблюдение очередности в разговоре, выслушивание собеседника; поддержание темы для разговора; не перебивать собеседника. Диалогическая речь включает в себя речевой этикет. Исследователи дают понятие речевому этикету – это ритуализированные диалоги в однотипных ситуациях речевого общения (приветствие, прощание, благодарность, извинение).

По мнению Л.В. Щербы в диалоге большую роль играют невербальные компоненты «В диалоге большую роль играют и невербальные компоненты, такие как жест, мимика, средства интонационной выразительности», - говорит Л.В. Щерб. Данные невербальные компоненты определяют характер речевых высказываний. (А.Р.Лурия, Л.С.Цветкова, Т.Г.Винокур).

А.Г. Арушанова представляет диалог как форму речевого общения. Знание языка, умение словесно выразить свою мысль, передать чувство, установить с партнером «диалогические отношения» (М.М. Бахтин). К языковым особенностям диалога можно отнести – вариативность побудительных и вопросительных предложений среди реплик-стимулов, наличие повторов и вопросов.

В «Словаре лингвистических терминов» О.С.Ахмановой диалог определяется как – «Одна из форм речи, при которой каждое изречение прямо адресуется собеседнику и оказывается ограниченным непосредственно тематикой разговора». Это лишний раз подчеркивает важную сторону организации диалога как формы речи. Для диалогической речи характерно содержательная и конструктивная связь реплик» [16].

Л. П.Якубинский, Л. В.Щерба, Е.Д.Поливанова, В. Н.Волошинова, В. В.Виноградова и М. М.Бахтина положили теоретическую основу для исследований диалога. Это дало толчок с 20-х годов XX века для изучения диалога как формы существования языка. С позиции психолингвистики и психологии в ряде исследований изучаются вопросы формирования речевой деятельности у детей, в которых исследователи изучают особенности овладения детьми синтаксическими средствами построения высказываний и грамматическим строем языка. (А.М. Шахнарович, В.Н.Овчинников, Д.Слобин, А.В.Горелов), операциями планирования и программирования речи (В.Н.Овчинников, Н.А.Краевская). Человек не обладает врожденной диалогической речью, как и любой другой, но в процессе развития и взаимодействия с более опытным человеком – носителем коммуникативной культуры, он осваивает ее, как и любой другой вид деятельности.

Существуют лингвистически обоснованные задачи работы по обучению дошкольников диалогу, хотелось бы кратко осветить их в данной работе: содействовать развитию умений понимать разнообразные инициативные обращения (сообщения, вопросы, побуждения) и реагировать на них в соответствии с функциональной задачей общения:

выражать в социально принятых формах отношение к полученной информации, отвечать на вопросы и реагировать на побуждения в соответствии с установленными правилами поведения; учить детей вступать в речевое общение различными способами: сообщать о своих впечатлениях, переживаниях и т.п.; задавать вопросы; побуждать партнера по общению к совместной деятельности, действию и пр.; формировать у детей умения целесообразно и уместно пользоваться интонацией, мимикой, жестами.

Также выделяют правила ведения диалога: соблюдать очередность в разговоре; выслушивать собеседника, не перебивая; поддерживать общую тему разговора, не отвлекаться от нее; проявлять уважение и внимание к собеседнику, слушая, смотреть ему в глаза или в лицо; говорить спокойно, с умеренной громкостью, доброжелательным тоном [55].

В онтогенезе диалогическая речь, как и любая деятельность, имеет этапы развития. В раннем возрасте идет становление диалогической речи. В первые два месяца жизни ребенка идет формирование потребности в общении, которую можно рассматривать по 4 критериям: интерес ребенка ко взрослому; инициативные действия ребенка, которые направлены на то, чтобы привлечь интерес взрослого; эмоциональные проявления ребенка в адрес взрослого; чувствительность ребенка к отношению взрослого, в которой обнаруживается восприятие детьми той оценки, что дает им взрослый, и их самооценки.

Ребенка в диалог привлекает именно взрослый, он обращается к ребенку с вопросами, рассуждениями, ребенок откликается на высказывания и жесты взрослого, сам опыт речевого общения со взрослыми ребенок переносит уже в взаимодействия и взаимоотношения со сверстниками.

Во время общения ребенка и матери наблюдается попеременное эмоциональное состояние – это особая форма коммуникации, содержащая будущий диалог. Н.И. Лепская представляет этапы развития форм коммуникации:

Первый этап – от рождения ребенка до 2,6 месяцев – это эмоциональный монолог матери, реакция ребенка – вокализация крика. Второй этап – от 2,6 до 5,6 месяцев ребенка – «обращенный» монолог матери, который обладает положительным эмоциональным взаимодействием, главным является мимика, особенно улыбка мамы, она является сильным стимулом для реакции ребенка. Третий этап – от 5-6 месяцев до 10-11- ребенок и мама попеременно, а иногда и одновременно выражают свое эмоциональное состояние – синкретичное единство монолога и диалога «Дуэт». Четвертый этап – от 8-9 до 12-14 месяцев – мимика, жесты, вокализация матери и ребенка приобретают коммуникативную значимость.

Ж. Пиаже исследовал диалог у дошкольников, по его мнению, диалог в дошкольном возрасте – это смешанная форма взаимодействия со сверстниками. Также, им было выделено 2 группы высказываний – эгоцентрическая речь и социализированная речь. Социализированная речь понимается как подлинная коммуникативная направленность, учитывающая собеседников, а эгоцентрическую понимают как речь, которую произносят наедине с собой или в присутствии других людей, не учитывая собеседника.

В процессе исследования диалога у дошкольников Ж.Пиаже выделил 3 стадии развития диалога: 1 стадия – «Коллективный монолог» то есть, несогласованная речевая инициативность среди сверстников, высказывания идут друг за другом. Наблюдается отсутствие взаимообмена сообщениями в общей теме разговора. 2 стадия – «Псевдодиалог» . Приобщение собеседника к собственному мышлению и действию. Ребята 4-5 лет хотят рассказать то, что увидели, они слушают, разговаривают и понимают, но каждый ребенок высказывается лишь на свою тему, данная стадия ведет к переходу к настоящему диалогу. 3 стадия – «По-настоящему подлинное общение», оно появляется к 7 годам, дети обмениваются сообщениями, но уже прослеживается связь реплик.

Следует сказать, что у слабослышащего ребенка данные сроки развития диалогической речи могут отставать в малой или значительной степени, в зависимости от сложности дефекта и началом работы по развитию диалогической речи.

В процессе освоения диалогического общения со сверстниками дети нуждаются в помощи, чтобы дети могли общаться друг с другом, прежде всего, для общения детей необходима развивающая среда. Естественной средой для развития личности является диалог, его отсутствие или дефицит ведет к проблемам, таким как искажение личностного развития, проблемы с окружающими людьми, сложности в адаптации ребенка к различным ситуациям в жизни. Следует отметить, что особое внимание следует уделять семье, так как именно оттуда могут идти проблемы в диалогическом общении с ребенком. Возможно, родители не знают о чем разговаривать с ребенком или просто не проявляют никакого желания в общении со своим ребенком. Дети не обладают способами построения диалога, не применяют, потому что не умеют невербальные и вербальные средства, не могут установить связь друг с другом в ходе диалоге, из этого следует, что они не умеют слышать и слушать друг друга.

В дошкольном возрасте ребенок овладевает, прежде всего, диалогической речью, которая обладает спецификой, она проявляется в том, что используются языковые средства, которые допустимы в разговорной речи. В самом диалоге собеседники, конечно, всегда знают, о чем они говорят и не нуждаются в выстраивании полной мысли. Устная диалогическая речь проходит в конкретной ситуации и подходящими к ней жестами, мимикой, а также интонацией, поэтому речь может быть неполной или сокращенной.

Л.П. Якубинский пишет: «Для диалога типично использование шаблонов и клише, речевых стереотипов, устойчивых формул общения, привычных, часто употребляемых и как бы прикрепленных к определенным бытовым положениям и темам разговора». Развитие диалогической речи

особенно важно учитывать в методике обучения детей родному языку. В процессе обучения диалогической речи создаются условия для овладения повествованием, описанием.

В дошкольном возрасте дети овладевают разговорным стилем речи, который характерен для диалогической речи, из этого следует, что важно овладение диалогической формой общения, поскольку в широком понимании диалогические отношения – это почти универсальное явление, которое пронизывает всю человеческую речь и все отношения и проявления человеческой жизни – говорит М.М. Бахтин.

В работе над развитием диалогической речи нужно учитывать положения теории порождения речи. Научно-обоснованную теорию предложил Лев Семенович Выгодский, он говорит о том, что процесс перехода от мысли к слову осуществляется «от мотива, порождающего какую-либо мысль, формированию самой мысли, опосредованную ее во внутреннем слове, затем в значениях внешних их слов и, наконец, для формирования в словах».

В.П.Глухов в своих трудах говорит о том, что восприятие речи осуществляется на двух уровнях – 1-ый уровень это собственно восприятие и 2-ой уровень понимание речевого высказывания, то есть восприятие человеком слышимых или зрительно воспринимаемых элементов языка, установление их взаимосвязи и формирование представления о их значении.

А.А. Брудный и Л.С. Цветкова выделили уровни понимания речи:

1-ый уровень: общий уровень понимания - понимание только основного предмета высказывания, т. е. того, о чем идет речь. На этом уровне реципиент (слушающий) может обозначить смысл услышанного, но не может воспроизвести содержание сказанного.

2-ой уровень: понимание смыслового содержания. Реципиент понимает не только то, о чем говорилось, но и то, что было сказано.

Высший уровень: понимание не только того, о чем было сказано, что было сказано, но и зачем, с какой целью. Данное проникновение в смысловое

содержание обеспечивает реципиенту понимание мотивов говорящего, внутреннюю логику.

Следует сказать, что у слабослышащих детей могут страдать все уровни понимания речи, в зависимости от степени нарушения. Само речевое общение для слабослышащих детей имеют определенные трудности, которые связаны с особенностью того, как дети воспринимают и воспроизводят речь. Речь таких детей имеет ряд особенностей, например, могут присутствовать разные дефекты голоса –слабый, тихий, крикливый, хриплость или скрипучесть. В словах часто могут присутствовать замены звуков, может опускаться начало слова или его конец. В самом произношении могут выпадать безударные слоги в середине слова. Все это ведет к неустойчивости знания значений слов, употребляемых слабослышащим ребенком и их смешению, что очень сильно может затруднять способности к общению.

При работе над развитию диалогической речи следует учитывать особенность лексического запаса слабослышащих детей. Лексический запас может быть резко ограничен, такие дети не смогут назвать обыденные предметы, которые встречаются в повседневной жизни, действия и признаки. Часто слабослышащие дети могут заменять значение одного слова другим, Р.М. Боскис пишет о характерных замещениях в речи слабослышащих детей «обозначение одного признака предмета вместо всего предмета (например, «теплая» вместо «куртка») или целого предмета вместо его части; название другого предмета, ситуативно связанного с данным, предмета, сходного по своему назначению (например, «дерево» вместо «хворост»), действия, которое может быть связано с данным предметом (например, «пить» вместо «вода»)). Можно сделать вывод, что из-за ограниченности или отсутствия речи и общения слабослышащих детей могут привести к недостаточности запаса слов и к своеобразному применению этих слов.

Слуховые особенности слабослышащих детей влияют на усвоение ими звукового состава языка. Могут искажаться отдельные звуки при сохранной структуре слова, чаще всего искажению подвергается сама структура слова

тоже. В грамматическом строе речи слабослышащих детей фразы могут быть вырваны из контекста, из-за этого часто речь детей кажется бессмысленным набором слов, также не всегда это можно назвать словами и предложениями. Часто в предложении могут отсутствовать наречия, предлоги, прилагательные, что также ведет к непониманию собеседником речи особенного ребенка.

Диалогическая речь слабослышащих детей значительно отличается от диалогической речи типично развивающихся детей, в ней можно наблюдать короткие непонятные фразы и предложения в качестве реплик-стимулов и такие же невнятные утвердительные или отрицательные ответы детей. Слабослышащие дети часто просто дублируют вопрос, а не отвечают на него. При общении со сверстниками дети читают по губам и очень часто пользуются жестовой речью, помимо дактилирования, это значительно затрудняет общение с типично развивающимися детьми. Также могут наблюдаться проблемы не только в общении со слышащими сверстниками, но и между слабослышащих детей, они редко выступают инициаторами в общении, могут не раскрывать тему диалога, мало задают вопросов, не говоря уже о том, что указывалось нами выше.

Таким образом, можно сделать вывод, что диалог является важной частью в жизни каждого человека, как ребенка с сохранным слухом, так и слабослышащего ребенка. Диалог обладает структурой, имеет свои особенности и проходит определенные этапы в развитии у каждого человека. Но стоит сказать, что развитие диалогической речи у слабослышащего и типично развивающегося ребенка значительно отличается в силу специфики данного нарушения. Дети с сохранным слухом имеют потребность в общении, они хотят делиться своими впечатлениями на разные темы из их личного опыта, в диалоге со сверстниками получают опыт равенства в общении, спрашивают, отвечают сами и рассуждают.

Будет не лишним сказать, что у детей с нарушенным слухом диалогическая речь имеет короткие, непонятные для собеседника фразы,

часто такие дети не являются инициаторами разговора, тема диалога может не раскрываться, а устное общение затруднено в силу особенностей воспроизведения фраз, предложений и вопросов. Часто фразы таких детей вырваны из контекста. Учитывая особенности развития речи слабослышащих детей можно говорить о том, что это мешает им в той или иной степени и в полной мере участвовать в диалоге. У них страдает оформление самостоятельной речи, а также понимание речи окружающих. Также, слабослышащие дети пользуются жестовой речью и дактилированием, это сказывается на общении со слышащими сверстниками.

Подводя окончательный итог, хочется сказать, что со слабослышащими детьми необходимо проводить целенаправленную работу по развитию диалогической речи, стоит расширять их словарный запас, проводить работу по овладению детьми репликами-стимулами, учить речевому этикету, проводить работу по увеличению данных реплик-стимулов, которая должна организовываться с учетом речевых возможностей детей.

1.3. Анализ педагогических систем и методов коррекции и развития речи у детей с нарушенным слухом

Эффективность работы по развитию речи в значительной степени зависит от используемых методов, их многообразия, соответствия возрасту и особенностям психофизического развития детей. Метод в дошкольной педагогике – это способы педагогического воздействия, направленные на достижение целей воспитания или обучения. Также метод может включать в себя способ деятельности педагога, который направлен на организацию и руководством деятельностью детей.

В дошкольной сурдопедагогике рассматривается использование наглядных, словесных, практических и игровых методов обучения (Н. И. Белова, 1985). Словесные методы - это наиболее распространенная группа методов обучения, применяется по всем предметам и обслуживающая все

ступени формы обучения. Словесные методы — это рассказы воспитателя и детей, чтение художественных произведений о природе, беседы [5].

К ним методом можно отнести рассказ, беседу, чтение литературных произведений. Словесные методы имеют большое значение в воспитании и обучении детей с нарушенным слухом, так как их использование тесно связано с организацией речевого общения с детьми. Также хотелось бы отметить, что данный метод используется совместно с практическими и наглядными методами. К наглядным методам обучения относят наблюдение, показ картин, демонстрация диафильмов, слайдов.

Хотелось бы начать анализ коррекционно-педагогических систем и методов коррекции и развития речи с книги «Развитие речи детей с нарушением слуха в детском саду» под редакцией Э.И. Леонгард. Рекомендации в этой книге разработаны для экспериментальных программ «Воспитание и обучение глухих дошкольников в детском саду» и «Воспитание и обучение слабослышащих дошкольников в детском саду». Методические рекомендации, предложенные в данной литературе, содержат материал по формированию и развитию речи у детей. Обучение детей происходит в соответствии с методикой формирования и развития речевого слуха и речевого общения [25].

В методическом пособии включены рекомендации к работе по четырем разделам программы — к программе по физическому воспитанию, по развитию речи (письменной и устной), по сенсорному воспитанию (развитие зрительного, тактильно-двигательного слухового восприятия и вибрационной чувствительности), по развитию мышления. Из данных рекомендаций нас больше всего интересует раздел по развитию речи. Внутри каждого раздела виды работы, образцы упражнений даются в динамике — начиная с простейших, с постепенным переходом к более сложным. Родным языком дети овладевают на основе подражания речи взрослых — с помощью слухозрительного восприятия.

В методике обучения глухих дошкольников речи Б.И.Корсунской сказано, что обучение речи непосредственно в общении осуществляется в двух направлениях. Первое направление предлагает обучение глухих детей предусмотренному программой минимуму слов, связанных с организацией бытовой, игровой и учебной деятельности детей и воспитанием их поведения, нас больше всего интересует игровая деятельность детей. Второе направление включает обучение не предусмотренным программой словам, выбор которых определяется возникающей у детей потребностью в том или ином слове или выражении во время их общения друг с другом или со взрослыми [23].

Также, отдельное внимание следует уделить авторам методики развития речи в дошкольном возрасте с нарушенным слухом - Носковой Л.П и Головчиц Л.А. В учебном пособии, разработанном в соответствии с программой вузовского курса «Методика развития речи дошкольников с нарушениями слуха», раскрываются современные научно обоснованные подходы к организации, отбору содержания, способам коррекционно-развивающего обучения словесной речи глухих и слабослышащих детей дошкольного возраста.

На начальном этапе развития речи применяются приемы, направленные на формирование речевой активности детей, обучение подражанию предметным и речевым действиям взрослого, усвоение предметной отнесенности слов и выражений, развитие разговорной речи. К наиболее часто используемым приемам относятся наблюдение, демонстрация предметов, картинок, слайдов, выполнение действий по подражанию педагогу, дидактические игры и упражнения, речевые упражнения и др.

Л.П. Носкова и Л.А.Головчиц говорят о том, что нельзя сводить работу по развитию речи только к предъявлению специальных слов и выражений, чаще всего обозначающих названия предметов и игрушек. Важное значение должно придаваться накоплению глагольного словаря, т. к. он важен для обеспечения общения с детьми и является основой диалога.

Воспитатель уточняет и активизирует в речи детей речевой материал, связанный с темой занятия. Например, при проведении игры «Больница» дети уточняют значения слов и фраз (заболела, лечит, врач дал лекарство, укол, шприц, вата, выздоровела, рада и др.). Этот материал уже может быть знаком по другим занятиям допустим на занятиях по развитию речи, в процессе игры значения слов конкретизируются, уточняются, вводятся в речь детей в новом контексте.

Нужно помнить, что в дошкольном возрасте речевая деятельность обсуждает разные виды деятельности. Коллективный характер большинства видов деятельности, в частности игровой, способствует возникновению желания обменяться впечатлениями, спросить, узнать, озвучить. Таким образом, развитие игровой деятельности является одним из важнейших условий речевого развития дошкольников с нарушенным слухом.

Игровые приемы создают положительный эмоциональный фон, способствуют формированию мотивации речи, влияют на активность детей, тем самым повышая результативность занятий. Игровые приемы соответствуют возрастным интересам детей и поэтому находят широкое применение на занятиях по развитию речи. Игровые приемы связаны с использованием разнообразных игрушек, чаще всего образных. Предполагается сюрпризность появления игрушек и предметов, действия, «выполняемые» игрушками, их неожиданные исчезновения и появления, одобрение или порицание действий детей и др. На начальном этапе обучения преобладают занятия с куклой. Кукла является участником занятий по разной тематике: куклу купают, одевают и собирают на прогулку, укладывают спать, отмечают день рождения и др.

В ходе игр создаются благоприятные условия для развития и активизации речи детей, формирования их речевого общения. По мнению Г.Л. Выгодской, «Игра создает такие ситуации, в которых условия усвоения речи гораздо более разнообразны и поэтому более эффективны». Она отмечает, что в игре происходит развитие значений и функций слова;

«Перенос действий, осуществляемый в игре, служит генетической основой переноса словесного значения». Расширение и обогащение смысловой стороны речи способствует повышению регулирующей роли слова в игре.

В сурдопедагогике проблему речевого общения детей с нарушениями слуха затрагиваются в работах Р.М. Боскис, Л.А. Головниц, А.Г. Зикеева, Е.А. Малхасьян, Л.П. Носковой, Т.В. Пелымской, Н.Д. Шматко, Б.И.Корсунской. Хочется отметить, что в методиках, посвященных речевому развитию слабослышащих детей, говорится про формирование диалогической речи и указывается на то, что развитие следует осуществлять не только во время занятий, но хочется отметить, что на данный момент проблема изучения и развития диалогической речи у слабослышащих детей очень мало изучена и отсутствует разработанная система развития и коррекции диалогической речи слабослышащих детей посредством игры, а именно режиссерской.

1.4.Клинико-психологическая характеристика детей дошкольного возраста с нарушением слуха

Восприятие мира через различные органы чувств (зрение, слух, обоняние, осязание) позволяет человеку жить и ориентироваться в многообразии окружающей среды [1].

Слух является неотъемлемой частью жизни человека. Слух – это отражение внешнего мира в особенной форме – в форе звуковых образов. С помощью слуха происходит формирование речи и проходит звуковое общение. Однако существуют ситуации, когда слух по той или иной причине нарушен. Нарушение слуха может быть вызвано различными факторами – наследственность и генетические мутации, патологии беременности, родовые травмы, болезни (менингит, энцефалит, корь, отит, грипп и др.)

Существуют различные нарушения слуха – глухота, три степени тугоухости. В связи с этим для упрощения медицинской диагностики и организации обучения данных лиц с нарушением слуха были созданы

классификации. В нашей стране наибольшее распространение получила медицинская классификация нарушений слуха у детей, предложенная Л.В.Нейманом (1961). Также в нашей стране наибольшее применение находит психолого-педагогическая классификация Р. М. Боскис. Ее основу составляют положения теории компенсации психических функций Л. С. Выготского, в частности положение о сложной структуре нарушения [10].

Хотелось бы немного остановиться на данной классификации. К первой группе детей относятся глухие/ранооглохшие дети, которые либо родились с нарушением слухом, либо потеряли слух по каким-либо причинам на ранних стадиях речевого развития или до него. Вторая группа – позднооглохшие дети или «глухие, сохранившие речь» (Р. М. Боскис, 1971). – это дети, которые потеряли слух в то время, когда речь уже была сформирована. При этом у таких детей наблюдается разная степень нарушения слуха, а также разный уровень развития/сохранности речи. Третью группу составляют дети с частичной потерей слуха или слабослышащие. Такие дети могут сами овладевать речью в зависимости от степени снижения слуха, конечно, такая речь имеет ряд дефектов, которые корректируются в процессе самого обучения детей.

Очень большое значение несет собой классификация психолого-педагогическая Р.М.Боскис для формирования дошкольных в групп в учреждениях для детей имеющих нарушение слуха. В психическом развитии детей, имеющих нарушение слуха, идут те же закономерности, какие лежат в норме, но несмотря на это данная категория детей имеет особенности, которые происходят из-за первичного дефекта и вторичных нарушений. Вопросами развития познавательной деятельности у детей с нарушениями слуха занимались Т.А.Григорьева, Ж.И .Шиф, Л.В. Занков, Д.М. Маянц, М.М. Нудельман, Т.В. Розанова и другие [7].

Хотелось бы подробнее остановиться на ощущениях и восприятии. Они являются одним из основных форм познавательной деятельности людей.

Ощущение – это психические процессы, возникающие при воздействии свойств предметов мира на органы чувств непосредственно самого человека. В развитии ощущений и восприятий у детей с нарушением слуха наблюдаются некоторые особенности. Для компенсации нарушения слуха носит большое значение зрительное восприятие.

Богданова Т.Г приводит пример исследования А.И. Дьячковой, которая исследовала восприятие детей с нарушенным слухом, она показала, что речь непосредственно влияет на развитие восприятия форм предметов.

Оказалось, что 7 —8-летние дети, не владевшие жестовыми обозначениями форм предметов, плохо различали их по этому признаку. Дети, владевшие жестовыми обозначениями, подбирали предметы в 2— 3 раза точнее. При этом степень различения форм прямо зависела от степени знания жестовых обозначений [5].

При нарушениях слуха у детей наблюдается отставание в двигательных ощущениях. Начиная с самого рождения, дети позднее начинают держать голову, сидеть, стоять и ходить. От типично развивающихся сверстников отстает в развитии мелкая моторика, артикуляционный аппарат, речь. У слабослышащих детей старшего дошкольного возраста наблюдается отставание в развитии координации, трудности в ориентировке в пространстве.

Сюжетно-ролевая игра является ведущей деятельностью детей в дошкольном возрасте. В развитии сюжетно-ролевой игры у детей с нарушениями слуха наблюдается много особенностей, но и со стороны содержания сюжетно-ролевая игра дошкольников с нарушением слуха схожа с играми слышащих детей, об этом говорил Г.Л. Выгодская. Очень часто в играх неслышащих дошкольников можно обнаружить, что у них есть стереотипность, дети механически повторяют одни и те же роли. Они стремятся воспроизвести те условия, в которых эта игра протекала раньше [9].

Личность глухого и слабослышащего ребенка в соответствии с общими закономерностями формируется в процессе общения со сверстниками и взрослыми. Характеризуя детей с нарушением слуха, мы полагаем, что потеря слуха приводит к трудностям в общении с окружающими, замедляет процесс усвоения информации, обедняет опыт детей и не может не отразиться на формировании их личности. Слышащие дети значительную часть социального опыта усваивают спонтанно, но дети с нарушениями слуха в этом плане ограничены в своих возможностях.

Если есть трудности общения детей с нарушениями слуха с обычными детьми, то мы можем сказать, что это может привести к формированию некоторых негативных черт личности, например, таких как агрессивность, замкнутость. Однако специалисты считают, что при своевременно оказанной коррекционной помощи отклонения в развитии личности детей с глубокими нарушениями слуха могут быть преодолены. Эта помощь заключается в преодолении сенсорной и социальной депривации, в развитии социальных контактов ребенка, а также во включении его в общественно-полезную деятельность [5].

Развитие мышления у глухих детей идет в том же направлении, что и у слышащих: развиваются возможности практического анализа, сравнения, синтеза. Однако более сложные процессы, требующие высокого уровня обобщения и синтеза целого, развиваются медленнее. Особенности мышления детей с нарушениями слуха связаны с замедленным овладением словесной речью. Наиболее ярко это проявляется в развитии словесно-логического мышления. При этом наглядно-действенное и образное мышление глухих и слабослышащих учащихся также имеет своеобразные черты. Нарушение слуха оказывает влияние на формирование всех мыслительных операций, приводит к затруднениям в использовании теоретических знаний на практике. Исследования показали, что глухому школьнику нужно несколько больше времени для осмысления полученных знаний, чем его слышащему сверстнику.

Таким образом, у детей с нарушениями слуха отмечается преобладание наглядно-образного мышления над словесно-логическим и уровень развития словесно-логического мышления зависит от развития речи слабослышащего.

Нарушение слуха влияет на познавательную сферу детей с нарушениями слуха, у таких детей в дошкольном возрасте, так же как у слышащих ведущим видом внимания является непроизвольное, оно вызывается интересными, новыми и необычными для ребенка предметами и явлениями. Устойчивость внимания с возрастом меняется.

Особенности развития внимания связаны с тем, что у них большее значение имеет зрительное восприятие, из этого можно сделать вывод, что основная нагрузка ложится на зрительный анализатор. У глухих детей есть трудности в переключении внимания, им требуется больше времени на встраивание, чем обычным детям. Это приводит к снижению скорости выполняемой деятельности и увеличению количества ошибок.

Память у глухих детей отличается некоторыми особенностями. У детей с нарушениями слуха намного интенсивнее меняются представления, то есть теряется отчетливость, яркость воспроизведения объекта. Запоминание тесно связано со способом предъявления материала, поэтому у детей с нарушением слуха затруднено запоминание, сохранение и воспроизведение речевого материала [5].

На успешность запоминания слов глухими детьми оказывает влияние то, к какой грамматической категории относятся эти слова. Глухие дети прежде всего овладевают существительным. Формирование представлений о других грамматических категориях проходит значительно сложнее, потому что оно должно опираться на соответствующие мыслительные операции.

Дети с нарушением слуха характеризуются тем, что мышление у глухих детей идет в том же направлении, что и у слышащих, у них развиваются возможности сравнения, практического анализа и синтеза, но все же более сложные процессы, например, обобщение и синтез, развиваются медленнее. Такие особенности мышления связаны с тем, что у глухих детей

идет медленное овладение словесной речью. Нарушение слуха влияет на формирование всех мыслительных операций, приводит к затруднениям в использовании теоретических знаний.

Итак, после анализа литературы можно прийти к выводу, что дошкольники с нарушением слуха характеризуются тем, что они имеют трудности в переключении внимания, у них намного интенсивнее меняются представления, другими словами теряется отчетливость, яркость объекта. Такие дети имеют проблемы с запоминанием речевого материала, мышление идет в том же направлении, что и у слышащих детей, у ребенка с нарушением слуха замедляется процесс усвоения информации и возникает трудность в общении с окружающими людьми, что существенно сказывается на формировании его личности. Овладение речью также отстает от слышащих детей, есть трудности в усвоении социального опыта, потому что нарушение словесного общения изолирует глухого ребенка от окружающих его людей. В играх глухих детей значителен элемент механического подражания действиям друг друга. Поскольку у глухого ребенка отстает в развитии воображение, он не может творчески войти в роль, в процессе трудовой деятельности они стремятся как можно быстрее получить результат, но им не хватает ловкости, сосредоточенности, умения анализировать причину трудностей. У дошкольников с нарушением слуха наблюдается стереотипность в сюжетно-ролевой игре.

Вывод по первой главе

Развитие слабослышащих детей имеет свои особенности, нарушение слухового анализатора приводит к различным проблемам, например, у такого ребенка затруднено или невозможно восприятие звука и локализация его в пространстве. Отмечается нарушения в практической ориентировки, обедненность эмоциональных проявлений, идет отставание в познавательной сфере. Также, наблюдается трудность в социальном взаимодействии, задержка развития самосознания и самооценки.

Анализируя зарубежную и отечественную литературу можно сделать вывод, что на данный момент наблюдается актуальность существования проблемы развития диалогической речи слабослышащих дошкольников.

Диалогическая речь является важным компонентом взаимодействия детей и взрослых, она представляет собой социально направленную форму речи, которая осуществляется на основе знания предмета речи, имеющая свою структуру (диалогические единства, правила ведения диалога), речевой этикет, запрос информация. Диалог изучали такие исследователи, как М.М. Бахтин, В.П. Глухов, О.С. Ушакова, А.Г. Арушанова. Они пишут, что диалогическая речь обладает своей структурой, своими особенностями и проходит определенные этапы в развитии каждого человека. У слабослышащих детей развитие диалогической речи проходит по тем же этапам, что и у типично развивающихся, но значительно отстает в развитии.

Также важно назвать особенности диалогической речи у детей с нарушениями слуха, можно отметить бедность словаря, грамматические ошибки в речи, такие дети не умеют составлять рассказ, они перечисляют отдельные предметы и действия. Указанные особенности показывают важность коррекции и развития диалогической речи слабослышащих детей.

В дошкольном возрасте ведущей деятельностью является игра. Именно в игре развитие ребенка происходит как бы естественным образом, помогая развиваться ему в целом.

Режиссерская игра может оказать огромное влияние на развитие и обогащения речи слабослышащего ребенка. Каждый сюжет не просто учит полезному и развивает в ребенке личность, но и способствует развитию диалога, пополнению словаря, умению выстраивать диалог, не перебивать партнера, учит речевому этикету, задавать и отвечать на вопросы.

Режиссерскую игру изучали различные ученые, например, такие как Е.В. Трифонова, Е.О. Смирнова, , И.А. Рябкова, О.В. Солнцева, Е.М. Гаспарова. В ходе анализа их исследования мы приходим к выводу, что режиссерская игра – это сюжетная игра, в которой ребенок действует от

именно разных игрушек, то есть наделяет их ролями и организывает игру, сюжетную линию между ними. В режиссерской игре ребенок не относит себя к какой-то определенной роли, а скорее отождествляет с темой или историей, которая разворачивается в ходе игры. Выгодская. Г.Л занималась изучением сюжетно-ролевой игры детей с нарушением слуха и описала руководство сюжетно-ролевыми играми, но в ее работах не охвачен и не прописан этап возникновения и развития режиссерских игр, хотя режиссерская игра имеет огромный потенциал для развития диалогической речи слабослышащих детей.

ГЛАВА II. ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ РЕЖИССЕРСКОЙ ИГРЫ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ И КОРРЕКЦИИ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ СЛАБОСЛЫШАЩИХ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

2.1. Организация исследования

Прежде чем приступить к диагностике детей старшего дошкольного возраста с нарушением слуха мы выделили параметры, которые следует изучить. Можно выделить несколько параметров диалогических умений - владение речевым этикетом, запрос информации, составление диалога, реплицирование.

Наличие этих параметров определялось по следующим показателям: объем фраз речевого этикета; использование различных типов вопросов; самостоятельность и последовательность в ведении расспроса; объем и характеристика диалогов [25].

Исходя из этого, в нашей работе мы опирались на методику А. В. Чулковой «Изучение формирования диалога у дошкольников» [55].

Цель исследования: эмпирическое изучение особенностей диалогической речи слабослышащих детей старшего дошкольного возраста.

Задачи исследования:

1. определить параметры, показатели и критерии оценки особенностей развития диалогической речи слабослышащих детей старшего дошкольного возраста;
2. подобрать диагностический инструментарий, направленный на изучение особенностей диалогической речи слабослышащих детей старшего дошкольного возраста;
3. изучить особенности диалогической у слабослышащих детей старшего дошкольного возраст;
4. проанализировать полученные данные диалогической речи слабослышащих детей старшего дошкольного возраста.

Констатирующий эксперимент проводился на базе ГКБОУ «Школа-интернат для детей с нарушениями слуха и речи» Дошкольное отделение г. Перми. В эксперименте приняли участие 8 детей старшего дошкольного возраста с нарушениями слуха:

- 2-х сторонняя хроническая нейросенсорная тугоухость 4 ст., КИ правого уха
- 2х сторонняя нейросенсорная т/у 4-ой степени на грани глухоты
- 2х сторонняя нейросенсорная т/у 2-ой степени (наследственная)
- 2х сторонняя нейросенсорная т/у 3-ей степени (наследственная)
- 2х сторонняя нейросенсорная т/у 4-ой степени на грани глухоты
- 2-х сторонняя нейросенсорная т/у 3-ей степени (наследственная)
- 2-х сторонняя нейросенсорная т/у 3-4 степени
- 2-х сторонняя нейросенсорная т/у 2-ой степени (наследственная)

2.2. Методы исследования

Как уже говорилось ранее, вначале мы выявили параметры для изучения – это владение речевым этикетом, запрос информация, составление диалога, реплицирование.

Остановимся на владении речевым этикетом. Н.И. Формановская дает понятие речевому этикету – «Это правила речевого поведения, определяемые взаимоотношениями говорящих, принятые данным национальным коллективом носителей языка, а также малыми социальными группами, в зависимости от возраста, социальной принадлежности, обстановки общения». К речевому этикету относятся стандартизированные ситуации речевого общения, такие как – обращение, знакомство, приветствие, привлечение внимания, приглашение, просьба, согласие и отказ, извинение, жалоба, сочувствие, поздравление, прощание и др.

Каждая ситуация сопровождается группой выражение, то есть речевыми штампами. Речевые штамбы образуют синонимические ряды и внутри каждого синонимического ряда различаются выражения, которые

наиболее часто употребляются – здравствуйте, до свидания, спасибо; выражения с оттенками значения – до вечера, добрый вечер; с различными стилистическими оттенками – спасибо, благодарю, пока. В нашем эксперименте было отобрано шесть тем для подбора речевых ситуаций:

- 1) приветствие; 2) знакомство; 3) просьба; 4) извинение; 5) конфликт в игре; 6) обращение к взрослому.

Задание 1 «Речевой этикет»

Цель: выявить уровень развития повседневного речевого этикета.

Оборудование: картинки с изображением ситуаций.

Ход работы: ребенку предлагается 6 наиболее традиционных и доступных тем для подбора речевых ситуаций общения:

- 1) Приветствие
- 2) Знакомство;
- 3) Просьба;
- 4) Извинение;
- 5) Конфликт в игре;
- 6) Обращение к взрослому.

В каждой теме детям предлагаются следующие речевые ситуации.

1. Ситуация приветствия: Дима гуляет. Встретил друга Ваню. Что они скажут друг другу? Как они будут приветствоваться? (Что Дима скажет Ване сначала?)

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

3. Ситуация просьбы: Маша не может достать игрушку с полки. Как Маша попросит помощи у мамы? Что будет говорить?

4. Ситуация извинения: Катя играла с мячом и разбила мамину вазу. Что Катя скажет маме? Как она будет извиняться?

5. Ситуация игра: Девочка играет в куклу. Даша тоже хочет. Как нужно попросить у девочки куклу? Что Даша скажет девочке?

6. Ситуация обращения: Диме надо узнать время. Мимо идет взрослый. Как надо спросить? Что скажет Дима?

Фиксируются ответы на вопросы ребенка.

Критерии оценки (в баллах):

3-Дети хорошо владеют повседневным речевым этикетом. Пользуются разными типами предложений, включая в них обращение к собеседнику и фразы вежливости (Помоги, пожалуйста).

2- Речевой этикет употребляет лишь в хорошо заученных ситуациях (приветствие, прощание, просьба). Названные речевые штампы однообразны, заменить их аналогичными дети не могут. Реплики детей в таких ситуациях включают только речевой штамп без обращения к собеседнику (Сколько времени? Помогите, пожалуйста).

1-Ребенок владеет ограниченным объемом фраз речевого этикета. Пользуется лишь одной общеупотребительной формой (например, «здравствуйте»). Незнание речевых оборотов затрудняет попытки детей этого уровня вступить в контакт со взрослыми. Смешивают формы обращения к ребенку и взрослому («Здравствуй» - «Здравствуйте»).

0-ребенок не дает ни одного положительного ответа ни в одной из предложенных ситуаций.

Остановимся на таком параметре как запрос информация. А.П. Величук, М.Я. Демьяненко, С.В. Кислая, К.А. Лазаренко, К.И. Саломатов говорят о том, что в общении людей часто выступают вопросно – ответные единства. Авторы выделили типы вопросов: общие – это вопросы уточняющие, которые требуют подтверждения или наоборот отклонения; специальные – вопросы на выяснение, в которых указывается на какой-либо элемент мысли и побуждается назвать его в ответе; расчлененные – вопросы продолжительно – удостоверительные; альтернативные – вопросы противительно – сопоставительные, то есть вопросы, которые требуют выбора [42].

Задание 2 «Запрос информация»

Цель: выяснить, умеют ли дети самостоятельно запрашивать информацию и уровень развития данного навыка.

Оборудование:

Картинки с изображением:

- 1.собака
- 2.медведь
- 3.рыба

Ход работы:

Каждый испытуемый ставится в условия, побуждающие его обратиться с несколькими вопросами с определенной целью, т.е. провести расспрос.

Ребенку предлагается путем расспроса определить задуманное животное из числа изображенных на картинках. В качестве примера ребенку называется несколько вопросов: есть ли шерсть? Есть ли плавники? Большой или маленький? И так далее. Задание считается выполненным, если ребенок достигает цели (правильно называет задуманное животное).

Критерии оценки (в баллах):

3- Способны самостоятельно вести расспрос, в результате которого достигают цели. Расспрос проходит без длительных пауз. Нуждаются в помощи собеседника.

2- Дети этого уровня способны задать несколько вопросов с помощью экспериментатора, однако логической последовательности, самостоятельности в ведении расспроса нет. Цель расспроса достигается путем угадывания, перечисления всех предметов. Во время расспроса дети часто отвлекаются.

1- Дети способны отвечать на вопросы, однако формулировать их самостоятельно не могут. Вести расспрос отказываются. Навык составления диалогов. Диалоги по картинке дети этого уровня придумать не могут. Составляют отдельные реплики.

0-задание не выполнено.

Следующий параметр – реплицирование. Ю.М. Скребнев определяет реплики диалога как «первоэлементы диалога, границей между которыми служит конец речи одного говорящего и начало речи другого». Такие исследователи как Д.И. Изаренков, М.Н. Святогор, М.Н. Орлова разделяют микродиалог и макродиалог. Под микродиалогом понимают диалог, который рождается на основе одной речевой ситуации, но также микродиалог может включать в себя несколько диалогических единств, которые объединены одной микротемой. Макродиалог – это диалог осложненного типа, который порожден не одной, а логической цепью взаимосвязанных ситуаций [14].

В классификации побудительных реплик диалог М.С. Балабайко было выбрано 4 вида: сообщение, предложение, колебание, побуждение к совместному действию. Данные реплики распространены и имеют большое количество реплик-реакций.

Задание 3 «Реплицирование»

Цель: выяснить какие виды реплик дети употребляют чаще, а также их речевая реакция в беседе.

Оборудование:

Ход работы: экспериментатор задаёт ребенку ряд вопросов, доступных для понимания. Реплики-стимулы произносит взрослый, реплики-реакции – ребенок. После каждой реплики экспериментатор даёт возможность ребенку самому возобновить беседу, но если этого не происходит, то экспериментатор переходит к следующей реплике.

Ряд вопросов экспериментатора: «У меня есть котёнок»; «Давай нарисую картинку»; «Сегодня, наверное, будет дождь»; «Не знаю, что купить, медвежонка или мяч?»

Критерии оценки (в баллах):

3 – дети проявляют инициативу, вступая в диалог, в беседе отвечают быстро на реплики различных тем. Могут поддерживать определенное время разговор на предложенную тему. Микродиалоги включают от 2-х до 3-х диалогических единств.

2 – дети вступают в беседу, но отвлекаются, не проявляют инициативу. Речевая активность слабая, беседу на предложенную тему не поддерживают. По-разному реагируют на реплики собеседника - быстро и медленно, в зависимости от реплики. Реплики, которые побуждают собеседника к беседе мало употребляются, в основном сообщения и вопросы. Реплики-реакции детей краткие, микродиалоги состоят из 1 или 2-х диалогических единств.

1 – дети пассивно включаются в диалог, проявляется слабая речевая активность, беседа медленная, присутствуют длительные паузы. Интерес к беседе нет, разговор длится по инициативе взрослого. Реплик-стимулов нет, реплики-реакции краткие, однословные. Микродиалоги состоят из одного диалогического единства, имеют простую структуру.

0- Дети отказываются беседовать, либо молчат.

Следующий параметр – составление диалогов. А.А. Леонтьев говорит: «Все, что мы говорим в обыденной жизни, мы горим почему-то и зачем-то. В сущности, при мотиве, цели и обстоятельствах деятельности, мы не можем не сказать сказанного..». На данный момент существуют три основных способа представления ситуации: первая – с помощью средств зрительной и слуховой наглядности, такие как учебное кино; второе – с помощью средств зрительной наглядности, такой как картины, серии картин, диафильмы; третье – путем словесного описания.

Задание 4 «Составление диалогов»

Цель: выявить способность детей использовать имеющиеся навыки диалогической речи (употребление этикета, запрос информации) при самостоятельном составлении диалогов на предложенную нами ситуацию.

Оборудование: картинка с изображением двух беседующих мальчика.

Ход работы:

Ребенку демонстрируют картинку, на которой изображены два мальчика, один из них держит конфету в руках и предлагают придумать, о чем они говорят. Если ребенок отказывается, то ему предлагают наводящие вопросы.

Критерии оценки (в баллах):

3-Диалоги, составленные детьми по картинке, состоят из 2-3 диалогических единств. Сочетание реплик в микродиалогах различно: просьба - отказ; предложение - принятие его; сообщение-сообщение; вопрос – ответ; побуждение к действию – согласие. Реплики могут состоять как из одного слова, так и из нескольких фраз. В их состав включается также речевой этикет. Содержание диалогов, как правило, отражает сюжет картины, но возможен и отход от нее.

2-Диалоги, составленные детьми по картинке, включают 1 – 2 диалогических единства. Ребенок затрудняется придумать содержание беседы, не знает, как начать и закончить диалог. Реплики состоят из одной фразы. Речевой этикет в реплики не включается. Диалоги малосодержательны.

1-Ребенок может придумать отдельные реплики или тему разговора с помощью наводящих вопросов.

0-задание не выполнено.

2.3. Анализ и обсуждение изучения диалогической речи детей старшего дошкольного возраста с нарушением слуха

Собранный фактический речевой материал (ответы детей) позволил нам проанализировать состояние диалогической речи детей по каждому параметру (навыку) в рамках четырех уровней - нулевой, низкий, средний, высокий.

Задание 1 «Речевой этикет»

На нулевом уровне находятся 25% (2 р.) опрошенных детей, они не дали ни одного положительного ответа из всех предложенных ситуаций.

Дети, находящиеся на низком уровне речевого этикета, дали положительный ответ только в 1-2 ситуациях, в остальных предложенных ситуациях дети не знают речевого штампа и отказываются отвечать, либо называют его неправильно. Например, в ситуации «приветствие» дети называли не речевые

штампы, а говорили, что будет делать тот или иной персонаж. Отвечали после подсказки. Приведем примеры ответов детей – Экспериментатор: «Как Маша попросит помощи у мамы?», испытуемый: «мама злая»; экспериментатор: «Что нужно сказать Диме, чтобы познакомиться?», испытуемый: «Здравствуйте». Процент детей, находящихся на низком уровне речевого этикета, составляет 25% (2 р.)

На среднем уровне находятся 37,5% (3р.). Дети этого уровня знают речевые штампы, которые часто используются в жизни, например, такие как приветствие, просьба, извинение, также характерна краткость реплик. Приведем в пример ответы детей – Экспериментатор: «Что нужно сказать Диме, чтобы познакомиться?», испытуемый: «как тебя зовут?»; экспериментатор: «Что Катя скажет маме? Как она будет извиняться?», испытуемый: «прости меня», «я не буду так».

На высоком уровне речевого этикета находится лишь один ребенок из испытуемых, что составляет 12,5%. Ребенок знает речевые штампы в предложенных ситуациях, использовались реплики-обращения. Например, экспериментатор: «Что Катя скажет маме? Как она будет извиняться?», испытуемый: «Прости меня, я так больше не буду»; экспериментатор: «Что нужно сказать Диме, чтобы познакомиться?», испытуемый: «привет, как теб зовут?».

Исходя из результатов, мы видим, что для детей характерен низкий и средний уровень сформированности речевого этикета. Прослеживаются отличия в качестве ответов детей, например, в ситуации «извинение», одни дети говорили только «прости меня», а другой мог сказать «Прости, я больше так не буду», кто-то не давал вообще никакого ответа. Для детей оказалось наиболее легкая ситуация «приветствие», «просьба», именно на них дети давали наиболее часто правильный ответ, самой сложной оказалась ситуация «обращение к взрослому». Это можно объяснить тем, что в обиходе детям близка ситуация приветствия и просьбы, они часто сталкиваются с ними, используют сами и слышат речевые штампы от взрослых и сверстников.

Бедность и однообразие речевых штампов объясняется незнанием норм речевого этикета, невозможность полноценного слухового восприятия. Если ребенок не знает речевого штампа, в малознакомых ему ситуациях, может замолчать и не вступить в контакт с собеседником.

Задание 2 «Запрос информация»

На нулевом уровне находятся 50%(4 р.) испытуемых детей. Дети не смогли задать ни одного вопроса или просто молчали, некоторые дети этого уровня могут отвечать на вопросы, однако задавать их самостоятельно не умеют.

На низком уровне находятся 25% (2 р.) детей, они либо указывали на картинку того или иного животного, либо действовали путем перебора из предложенных картинок. Детям нужна была помощь, так как сами задавать вопрос они не могли, делали повторы за экспериментатором, например, «собака? А кто? Вот этот? (показывает на картинку), этот?». Действовали с помощью экспериментатора, так как не могут самостоятельно сформулировать вопрос.

К среднему уровню относится один ребенок из испытуемых, что составляет 12,5%. Ребенок задавал вопросы, но не достигал цели задания, то есть не называл животное. Использовалась помощь экспериментатора, потому что ребенок не всегда мог самостоятельно формулировать вопросы.

Заинтересованности в продолжении игры у ребенка не было, угадывать животное не хотел, например, испытуемый: «я не знаю», экспериментатор: «где живет?», испытуемый: «в лесу», экспериментатор: «кто это?», испытуемый: «не знаю».

На высоком уровне находится 12,5% (1 р.) из испытуемых. Ребенок пытался самостоятельно или с помощью экспериментатора вести расспрос, но животное правильно называл путем частичного угадывания. Ребенок проявлял заинтересованность в игре, пытался достигнуть цели.

Задание 3 «Реплицирование»

Четыре ребенка (50%) оказались на низком уровне, дети пассивно включались в диалог, из побудительных реплик экспериментатора реагировали только в 1-2 случаи. Реплики-реакции краткие, однословные, например, экспериментатор: «Давай нарисую картинку», испытуемый: «давай», «не хочу»; Э: «не знаю что купить: игрушку медведя или мяч?», И: «медведь», «мяч», «молчит».

Реплик-стимулов в беседе не наблюдалось, сама же беседа шла медленно, с паузами, разговор длился, пока экспериментатор проявлял инициативу. Микродиалоги состояли из одного диалогического единства, например, экспериментатор: «у меня есть котенок», испытуемый: «понятно», И: «хорошо»; Э: «давай нарисую картинку», И: «давай»; Э: «сегодня будет дождь», И: «нет».

37,5; детей оказались на среднем уровне сформированности данного параметра. Дети реагировали достаточно быстро на реплики, реплики-реакции детей имеют краткие, однословные предложения. Микродиалоги содержали одно диалогическое единство, общее количество реплик, которые произносили дети 2-3. Остановимся немного на примерах.

Экспериментатор: «у меня есть котенок», испытуемый.1: «и у меня», И.2: «какой?», И.3: «у меня нет» ;

Экспериментатор: «Давай нарисую картинку?», испытуемый1: «зачем?», Э: «просто так», И.1: «давай»;

И.2: «какую?», Э: «солнце», И.2: «угу».

И.3: «Чем?», Э: карандашом», И: «хорошо»;

Экспериментатор: «Сегодня будет дождь», испытуемый.1: «нет», И.2 «нет», И.3: «не будет»;

Экспериментатор: «Не знаю что купить игрушку-медведя или мяч?», Испытуемый.1: «медведя», И.2: «мяч», И.3: «мяч».

К высокому уровню сформированности мы отнесли одного ребенка, он быстро отвечал на реплики собеседника, увеличена структура микродиалогов, включали в себя 2-3 диалогических единства. Например,

экспериментатор: «у меня есть котенок», испытуемый: «у меня тоже, он маленький?», Э: «еще да», И: «у меня уже нет, как зовут?», Э: «Сима», И: «понятно».

Экспериментатор: «сегодня будет дождь», испытуемый: «нет, не будет», Э: «почему?», И: «светит солнце (показывает в окно)».

Экспериментатор: «давай нарисуем картинку?», испытуемый: «Давай, какую?», Э: «солнце», И: «хорошо».

Экспериментатор: «Не знаю. Что купить: игрушку-медведя или мяч?», Испытуемый: «Купи мяч».

Таким образом, хочется отметить, что беседа с некоторыми детьми проходит с инициативой лишь взрослого, ребенок только отвечает на вопросы. Структура микродиалога простая, реплики-реакции детей краткие, содержат в себе лишь ту информацию, которую спрашивал собеседник. Кто-то из детей старается отвечать и поддерживать разговор, но беседы, как правила, в рамках одной темы короткие из-за того, что сообщив информацию взрослому, ребенок быстро теряет к ней интерес.

Задание 4 «Составление диалогов»

На нулевом уровне находится 25% (2 р.), дети отказались составлять диалог или просто молчали.

На низком уровне находятся 37,5%(3 р.). Дети смогли придумать отдельные реплики или тему разговора с помощью наводящих вопросов.

Экспериментатор: «о чем говорят мальчики?», испытуемый1: «о конфете», И.2: «молчит», И.3: «не знаю».

К среднему уровню были отнесены 37,5% (3 р.). Дети смогли придумать краткий диалог, который включает в себя 1-2 диалогических единства. Часто встречаются реплики сообщения «у меня конфета», «у меня тоже». Часто встречаются простые предложения по структуре. Также, дети нуждались в помощи при составлении диалогов, но диалоги отражают содержание картинки. Испытуемый1: «я хочу конфету», «Держи»

Проанализировав результаты можно сделать вывод, что для большинства детей речевой этикет находится на различном уровне развития – два ребенка на нулевом уровне, два ребенка на низком, три ребенка на среднем и лишь один на высоком уровне развития. Запрос-информация находится на низком и нулевом уровне, реплицирование находится на низком и на среднем уровне, а составление диалогов на различном, два ребенка оказались на нулевом уровне, три ребенка на низком уровне и три на среднем уровне.

2.4. Организация и содержание режиссерских игр как средства развития и коррекции диалогической речи слабослышащих детей старшего дошкольного возраста

В результате нашего исследования было выявлено, что большинство детей находится на различном уровне сформированности речевого этикета. 37.5% детей показали средний уровень, на низком и нулевом уровне находятся 25%, лишь один ребенок показал высокий уровень. Такие разные результаты можно объяснить тем, что не все дети владеют полным объемом фраз речевого этикета.

Дети не умеют обращаться с вопросами, это свидетельствует об отсутствии сформированности умения самостоятельно запрашивать информацию.

Так же было выявлено, что при диагностировании умения составлять диалоги никто не показал высокий уровень, лишь 3 ребенка показали средний уровень, которые смогли придумать диалог. Диалоги, придуманные детьми краткие по структуре, включают 1 – 2 диалогические единства, реплики состоят, как правило, из одного предложения. Три ребенка показали низкий уровень, и один ребенок оказался на нулевом уровне умения составлять диалог.

Все это свидетельствует о том, что необходимо найти способ, который будет способствовать более эффективному процессу овладения диалогической речи. Исходя из этого, мы пришли к тому, что стоит

разработать коррекционно-развивающую систему занятий для слабослышащих детей старшего дошкольного возраста.

Целью нашей коррекционно-развивающей работы является развитие и коррекция диалогической речи слабослышащих детей старшего дошкольного возраста посредством режиссерской игры.

Для реализации поставленной цели мы разработали серию режиссерских игр, направленных на обучение детей использовать речевой этикет, соблюдать правила ведения диалога, умение составлять сами диалоги и запрашивать информацию.

В системе занятий для развития диалогической речи слабослышащих детей старшего дошкольного возраста нами были выделены следующие задачи:

1. Образовательные задачи:

- учить правильно создавать обстановку для режиссерских игр, подбирать игрушки, предметы-заместители;
- учить самостоятельно создавать игровой материал в процессе продуктивной деятельности;
- учить детей пользоваться речевым этикетом;
- учить детей запрашивать информацию;
- учить и побуждать детей общаться во время игры за персонажа (игрушку);
- знакомить детей с мультфильмами, сказками, обогащать их представления об окружающих явлениях;
- знакомить детей с различными бытовыми сферами жизни человека;

2. Коррекционно-развивающие:

- формировать умение сюжетосложения;
- развивать умение моделирования ситуации, решая конфликтные ситуации между персонажами;

- развивать умение передавать реальные отношения людей в процессе режиссерской игры;
- побуждать детей во время игры задавать вопросы, выражать просьбы, оценивать поступки персонажей игры;
- упражнять в использовании диалогических единств в соответствии с их функциональным назначением;
- развивать эмоциональное отношение и интерес к персонажам;

3. Воспитательные:

- формировать положительное отношение к использованию этикетных и ролевых диалогов в процессе игры, побуждать к самостоятельному использованию;
- формировать интерес к игре;
- воспитывать умение слушать и слышать педагога и сверстников;
- воспитывать уважительное отношение к сверстникам;

Для того, чтобы в полной мере реализовать поставленные задачи нами были выделены следующие методы, которые следует использовать в работе:

1. Словесные методы (рассказ по картинкам, беседы)
2. Практические методы (рисование, конструирование, пиктограммы, просмотр картинок, фотографий, мультфильмов)
3. Наглядные методы (наблюдение, рассматривание игрушек, картин, схем и таблиц, просмотр фотографий, мультфильмов).

Во время разработки системы занятий мы включили в руководство принципы, необходимые для правильного построения работы и написания серии игр. Мы включили такие принципы как – принцип системности. Наш материал имеет полностью структурированное изложение режиссерских игр, которые направлены на развитие диалогической речи слабослышащих детей старшего дошкольного возраста. Деятельностный принцип – специально организованная деятельность, которая управляется и контролируется педагогом.

Принцип научности – материал, который предлагается и используется в данной коррекционно-развивающей системе занятий, полностью соответствует современным научным достижениям. Данный принцип требует формирования у дошкольников представлений о процессе познания и его закономерностях, так же предполагает, что упрощение сложных научных достижений не приводит к искажению их научной сущности. Так же хочется отметить принцип комплексности – на занятиях должны использоваться разные средства и методы для достижения поставленных задач.

В ходе работы были выделены следующие коррекционно-развивающиеся направления:

1. формирование ролевого диалога в процессе режиссерской игры;
2. обучение использованию речевого этикета;
3. формирование положительного отношения к использованию этикетных и ролевых диалогов;
4. стимулирование самостоятельного использования ранее усвоенного речевого материала;
5. воспитание положительного отношения к деятельности;

Мы предлагаем систему для занятий по развитию диалогической речи посредством режиссерских игр для слабослышащих детей старшего дошкольного возраста, на основе педагогической технологии организации режиссерских игр по книге с готовым содержанием О.В.Солнцевой, в данной книге изложен материал, который предназначен для детей с недостаточным уровнем освоения сюжетной игры [47].

В систему коррекционно-развивающих занятий входит 37 игровых занятия, рассчитанных на полгода. Работа по обучению игре, согласно Г.Л. Выгодской, состоит из трех этапов: подготовительный, обучающий и завершающий. [9].

Мы разработали игры по следующим темам:

1. «Репка»

2. «Обед»
3. «Прогулка»
4. «Больница»
5. «Магазин»
6. «Доброе утро»

С помощью режиссерской игры педагог развивает у детей способность самостоятельно разворачивать игры, отображать в них опосредованный опыт – это сказки, мультфильмы и др. и непосредственный опыт. Так же, действовать в игре на основе разнообразных позиций. Как актер ребенок в игре использует ролевую речь *«ой-ой-ой, мама, я заболела»*, как декоратор – создает предметную обстановку игры, как сценарист может придумывать сюжетную линию игры, как режиссер последовательно осуществляет постановку мизасцен, комментирует их.

Для того, чтобы правильно выстроить коррекционно-развивающую работу с детьми следует придерживаться этапам, которые в полной мере помогут реализовать поставленные задачи.

Режиссерская игра включает в себя три этапа:

- 1.Подготовительная работа
- 2.Пробная режиссерская игра.
- 3.Самостоятельная режиссерская игра.

Режиссерские игры следует организовывать на небольшом пространстве, например, столе или коврик. В соответствии с содержанием игр следует организовать предметную игровую среду. Исходя из темы режиссерской игры, подбирается необходимый материал, игрушки, предметы, конструктор. Например, для режиссерской игры «Обед», следует подобрать стол, стулья тарелки, игрушки, изображающие детей и взрослых. Также, возможно использование предметов-заместителей (конструктор вместо стола и стульев), кубики, палочки, конструктор и тд.

Хотелось бы подробнее остановиться на данных этапах работы.

Первый этап включает в себя подготовительную работу, которая поможет эмоционально погрузиться в игру. На данном этапе работы сурдапедагог может включаться в процесс и помогать воспитателю с созданием предметной обстановки игры, с подбором игрушек для героев, предметов-заместителей, изготавливать таблички и тп. Данное взаимодействие педагогов на подготовительном этапе целесообразно, так как значительно упрощает и улучшает качество подготовки. Подготовительный этап можно начать с продуктивной деятельности, с создания обстановки для режиссерской игры, следует учить детей подбирать игрушки, предметы, предметы-заместители. Например, в режиссерской игре «Обед», в подготовительную работу входит обсуждение предметной обстановки игры. Педагог совместно с детьми подбирает игрушки *«Что можно взять вместо стола?»*, *«Можно взять деревянный конструктор»* (выбор предмета-заместителя). Также, возможно использование просмотров мультфильмов, картинок, создание сюжетных альбомов, пиктограмм, например, в режиссерской игре «Репка» в подготовительную работу мы включили просмотр мультфильма, а далее создание сюжетного альбома с табличками. Данный этап помогает отработать диалоги, чтобы дальнейший ход игры протекал без запинок и заикливания на том, что нужно сказать или спросить.

В ходе первого этапа ребенок приобретает умения:

1. Представить целостную картинку происходящего.
2. Высказать предложения по поводу того, что может произойти.
3. Создавать предметную обстановку игры.

На втором этапе происходит обогащение опыта режиссерских игр у детей за счет развития умения показать сюжет (пробная режиссерская игра). Во время подготовительной работы, мы создали опору (пиктограмму, сюжетный альбом, посмотрели мультфильм) и сейчас с опорой на это идет развитие у детей умения представить предлагаемую педагогом готовую сюжетную ситуацию. Педагог в это время не просто наблюдает, а играет

вместе с детьми, задает наводящие вопросы, чтобы напомнить сюжет и фразы. Например, в режиссерской игре «Магазин» происходит диалог продавца и покупателя -«Здравствуйте»- Бабушка вежливо здоровается. *Что ответит продавец?* – спрашивает педагог.

Также, педагог следит за тем, чтобы всем детям достались роли. Если ребенок сам выбирает себе роль, то в таком случае не стоит препятствовать его выбору.

Пробная режиссерская игра включает в себя организационный момент (Предложение поиграть, распределение ролей *«Ты какими игрушками будешь играть?»*). Включает основную часть – во время игры педагог играет вместе с детьми, активно использует мимику, выражает эмоции, стимулирует ребенка произносить фразу, задавать и отвечать на вопросы («Бабушка вежливая, что должна ответить бабушка? *«Спасибо»*). Педагог следит за речью детей, поправляет и подсказывает в случае затруднения. На данном этапе целесообразно использование подсказки в виде ранее сделанной работы – пиктограммы, табличек, сюжетных альбомов и тд. Это поможет ребенку как можно лучше усвоить материал в случае затруднения, отрабатываются диалоги для того, чтобы самостоятельная игра протекала без запинок. Идет активное включение детей в сотрудничество со сверстниками в режиссерской игре. Также, пробная режиссерская игра включает в себя заключительную часть – обсуждение с детьми игры, эмоции, которые они испытывают, понравилась игра или нет, хотят ли они поиграть сами (*«Вам понравилась игра?»*), *«Вы ходите вместе с мамой в магазин?»*, *«Хотите поиграть сами?»*).

На втором этапе ребенок приобретает умения:

1. Демонстрировать режиссерскую игру совместно с педагогом.
2. Использование речевого этикета, ролевых диалогов.
3. Умение передавать настроение персонажа.

На третьем этапе идет развитие умений самостоятельно организовывать режиссерскую игру – это будет являться главной целью на

данном этапе работы. Здесь ребенок может предоставить сюжет зрителю с разной позиции – актер, режиссер, сценарист и также может самостоятельно подобрать необходимые игрушки и условные предметы. Проиграв пробную режиссерскую игру, дети эмоционально погрузились в ситуацию, сопереживают персонажем, знают какие предметы и игрушки требуются для игры (пиктограммы, персонажи, предметы-заместители и тд.), сами распределяют роли. Педагог не вмешивается в игру, но наблюдает, если возникают большие затруднения, то возможно сделать подсказку.

В ходе третьего этапа ребенок приобретает и закрепляет умения:

1. Самостоятельный подбор и использование необходимых игрушек, предметов и предметов-заместителей.
2. Самостоятельное проигрывание режиссерской игры.
3. Использование штампов речевого этикета, ролевых диалогов.
4. Умение запрашивать информацию.
5. Умение передавать настроение персонажа.
6. Умение составлять диалоги.
7. Уметь предлагать свои варианты развязки сюжета.

Далее мы поговорим уже более подробно о режиссерских играх. Начать хотелось бы с *режиссерской игры на основе готового игрового сюжета (на основе пиктограмм, сюжетных альбомов и тд.)*.

Целью данного вида режиссерской игры является развитие умений сюжетосложения в режиссерских играх на основе готового сюжета или на основе преобразования готового сюжета. Данный вид режиссерской игры из тех, что мы затронем, является более доступным и целесообразно начинать коррекционно-развивающую систему занятий будет именно с него.

Как уже говорилось нами ранее, прежде чем приступить непосредственно к самой игре, следует провести подготовительную работу (*первый этап*). Следует познакомить детей с сюжетом игры, прочитать все реплики, просмотреть фрагменты литературных произведений, просмотреть картинки, составить пиктограмму, сюжетный альбом, просмотр мультфильма

– перечисление всего этого говорит о насыщенности и вариативности работы, которые можно использовать на данном этапе. Педагог выбирает наиболее эффективный на его взгляд. Например, в режиссерской игре «Обед» (*Приложение*) - подготовительный этап проходит в два занятия. На первом занятии ребята совместно с педагогом рассматривают альбом «Ребята обедают» и обсуждают *«Дети едят суп, потому что у них обед. Это мальчик Миша, он кидается хлебом в девочку Аню, Аня плачет»*, обсуждают предметную обстановку игры.

На втором занятии совместно с педагогом заполняют пиктограммы (-кто? (пиктограмма дети), -что они делают?(обедают), -зачем? (потому что голодные)). Совместный пересказ сюжета проводится с использованием слухо-зрительного восприятия, выделением в сюжете событий для игры и их фиксированием при помощи пиктограмм или сюжетного альбома.

Также, возможно конструирование, продуктивная деятельность. Все это важно для дальнейшего проигрывания.

Далее следует *второй этап – пробная режиссерская игра.*

Во время пробной режиссерской игры педагог оказывает поддержку ребенку в правильном использовании диалогических единств, шаблонов речевого этикета, подсказывание реплик, действий героев на основе заданного сюжета. Например, педагог подсказывает *«Это воспитатель. Что может он сделать, чтобы Миша не кидался?» -«Попросить его перестать»*. Нужно сказать *«Миша, не кидайся, пожалуйста. Извинись»*.

Педагог не просто наблюдает и подсказывает детям, а играет вместе с ними за одного из персонажей, активно использует мимику, эмоции, стимулирует задавать вопросы, отвечать и проговаривать фразы.

Когда дети проиграли игру вместе с педагогом, отрепетировав все реплики, можно проводить *самостоятельную режиссерскую игру* – это и будет являться третьим этапом. Главной целью данного этапа является развитие у детей умений самостоятельно проигрывать режиссерскую игру.

Далее по сложности следует *режиссерская игра с придумыванием недостающего фрагмента*.

Проиграв режиссерские игры на основе готового игрового сюжета, детям легче будет усвоить специфику данного вида игры, поэтому целесообразно использовать данный вид игры сразу после режиссерской игры на основе готового игрового сюжета.

Данный вид так же включает в себя 3 этапа:

- 1.Подготовительная работа.
- 2.Пробная режиссерская игра.
- 3.Самостоятельная режиссерская игра.

Исходя из того, что данный вид режиссерской игры сложнее – дети не всегда знают, как стоит ответить или поступить в той или иной ситуации, то главной задачей подготовительной работы будет являться, как можно лучше познакомить детей с сюжетом игры, с персонажами, прочитать и проговорить все реплики. Стимулировать при этом наводящими вопросами на то, чтобы дети сами догадались, какой фрагмент сюжета может быть пропущен, например, *«Мама и Маша уходят домой и прощаются «До свидания».*

Что должен сделать врач?»

Далее идет совместное придумывание и согласование недостающего фрагмента или фрагментов готового сюжета – например, ребятам пришло письмо с описанием сюжета, где часть текста отсутствует; ребята получили модель сюжета игры с пропущенными карточками; получение ленты мультфильма (картинки) с пропущенными кадрами. В нашем случае в режиссерской игре «Больница», ребята неожиданно получают модель сюжета игры с пропущенными карточками (картинками), наша задача заинтересовать ребят, чтобы они попытались придумать недостающий фрагмент. Педагог говорит *«Нам пришло письмо от Айболита, он потерял картинки и просит о помощи. Поможем ему? Посмотрите, это девочка Маша, она плачет. Маша плачет, потому что она заболела, когда мы болеем, то идем к врачу.*

Она говорит «Ой-ой, мама, я заболела». Что может сделать мама? К куда они должны поехать?»

Далее следует второй этап – *пробная режиссерская игра*.

Пробная режиссерская игра проходит после подготовительной работы, когда дети восстановили содержание отсутствующего сюжета. В совместной игре педагог управляет одним из героев, следуя заданному сюжету, оказывает детям поддержку в правильном использовании диалогических единств, шаблонов речевого этикета, показывает действия героев и подсказывает реплики в том случае, если дети не могут сказать сами. Педагог использует таблички, устно-дактильную и устную форму речи. После данного этапа идет самостоятельная режиссерская игра.

Далее хотелось бы остановиться на *режиссерской игре с созданием сюжетов по аналогии известным сюжетам литературных произведений*. Целесообразно использовать данный вид игры непосредственно с детьми в последнюю очередь, когда уже ранее затрагивались режиссерская игра с придумыванием недостающего фрагмента и режиссерская игра на основе готового игрового сюжета.

Режиссерская игра с созданием сюжетов по аналогии так же включает в себя три этапа. На первом подготовительном этапе стоит задача – познакомить детей с сюжетом, придумывание игровых сюжетов по аналогии с известными сюжетами литературных произведений. Мы взяли сказку «Репка», на первом занятии смотрим совместно с детьми адаптированную сказку(мультфильм) «Репка» для детей с нарушением слуха с параллельно показываем табличек. Уже на втором занятии мы решили, что будет целесообразно использовать чтение адаптированной сказки совместно с детьми, создание сюжетного альбома или пиктограмм и табличек. Дети знакомятся с персонажами, им задаются наводящие вопросы, чтобы в полной мере прочувствовать настроение и образ героя. Возможно использование изобразительной деятельности. Совместно с детьми составляются таблички с

фразами по пиктограмме.» Кто? (бабка) –Что делает? (зовет внуку – «Помоги вытянуть репку»)).

В соответствии с содержанием игр следует организовать предметную игровую среду. Исходя из темы режиссерской игры, подбирается необходимый материал, игрушки, предметы, конструктор и так далее.

На втором этапе проводится пробная режиссерская игра на основе созданного сюжета. Распределяются роли, дети определяют мизасцены, педагог играет вместе с детьми, подсказывает реплики или действия.

На третьем этапе проходит самостоятельная игра.

В систему коррекционно-развивающих занятий входит 37 игровых занятия, рассчитанных на полгода.

Содержание деятельности по развитию диалогической речи детей представлено в таблице 1 в форме тематического плана руководства режиссерской игры.

В ожидаемых результатах нашей системы занятий предполагается, что у слабослышащих детей развивается и переходит на новый уровень диалогическая речь. Дети самостоятельно или после одного повторения взрослого могут использовать в речи штампы речевого этикета в различных ситуациях (приветствие, извинение, обращение, просьба и тд), дети проявляют инициативу, вступая в диалог, в беседе отвечают быстро на реплики различных тем увеличена структура микродиалогов, могут поддерживать определенное время разговор на предложенную тему. Микродиалоги включают от 2-х до 3-х диалогических единств реплики некраткие, дети способны составлять диалог, отвечать на вопросы, помимо они приобретают и развивают такие умения, как – подбор игрового материала, умение предлагать свои варианты сюжета, а также самостоятельно проигрывать режиссерскую игру.

Выводы по второй главе

Таким образом, мы проверили констатирующий эксперимент на базе ГКБОУ «Школа-интернат для детей с нарушениями слуха и речи» Дошкольное отделение г. Перми. В эксперименте приняли участие 8 слабослышающих детей старшего дошкольного возраста.

Проанализировав результаты эксперимента можно прийти к выводу, что структурные компоненты диалогической речи у детей развиваются неравномерно, каждый находится на своем уровне развития. Лишь у одного ребенка диалогическая речь развита на одном уровне – высоком, кроме параметра составление речи, на нем ребенок показал средний уровень развития. Остальные дети оказались на различных уровнях развития. Из-за этого сложно отнести каждого ребенка к тому или иному уровню сформированности диалогической речи, но все же проследить общие закономерности развития возможно – у старших дошкольников прослеживается низкий и средний уровень развития. При целенаправленном поэтапном развитии овладение диалогической речью и перехода на более высокий уровень возможно. Так, мы разработали систему занятий по режиссерской игре, которые направлены на развитие и коррекцию диалогической речи детей.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В дошкольном возрасте одной из важных задач стоит задача речевого развития как для типично развивающихся детей, так и для слабослышащих. Овладеть диалогом для ребенка с нарушением слуха очень важно, если диалогическая речь недостаточно сформирована, то это может создать трудности в адаптации со сверстками, как с нарушением слуха, так и со слышащими. Диалогическую речь Глухов.В.П и Ковшиков.В.А понимают как цепочку последовательных реплик, сопровождаемая невербальной коммуникацией, он опирается на общность ситуации, знание предметов речи и согласованная работа участников [14].

Для того, чтобы выявить уровень владения определенным диалогическим навыком мы подобрали и адаптировали экспериментальные задания. Мы изучали уровень развития речевого этикета, запроса информации, реплицирование и составление диалогов.

Проанализировав результаты можно сделать вывод, что для большинства детей речевой этикет находится на различном уровне развития – два ребенка на нулевом уровне, два ребенка на низком, три ребенка на среднем и лишь один на высоком уровне развития. Прослеживаются отличия в качестве ответов детей, например, в ситуации «извинение», одни дети говорили только «прости меня», а другой мог сказать «Прости, я больше так не буду», кто-то не давал вообще никакого ответа. Бедность и однообразие речевых штампов объясняется незнанием норм речевого этикета, невозможность полноценного слухового восприятия. Если ребенок не знает речевого штампа, в малознакомых ему ситуациях, может замолчать и не вступить в контакт с собеседником.

Запрос-информация находится на низком и нулевом уровне, на нулевом уровне находятся 50%(4 р.) испытуемых детей. Дети не смогли задать ни одного вопроса или просто молчали, некоторые дети этого уровня могут отвечать на вопросы, однако задавать их самостоятельно не умеют.

Реплицирование находится на низком и на среднем уровне. Четыре ребенка (50%) оказались на низком уровне, дети пассивно включались в диалог, из побудительных реплик экспериментатора реагировали только в 1-2 случаи. Реплики-реакции краткие, однословные, а составление диалогов находятся на различном уровне, два ребенка оказались на нулевом уровне, три ребенка на низком уровне и три на среднем уровне.

В целом ребенок высокого уровня развития диалогической речи с инициативой вступает в контакт с собеседником, быстро отвечает на реплики на разные темы, может поддерживать разговор на предложенную тему определенное время. Дети среднего уровня инициативу не проявляли, могут формулировать вопросы с помощью взрослого, им затруднительно было придумать диалог по картинке. У детей низкого уровня интерес к беседе отсутствовал, речевой этикет не употребляли, вопросы формулировали трудно и в диалогах составляли лишь отдельные реплики. Дети нулевого уровня в речевой контакт не вступали совсем, когда даже дети низкого уровня пытались говорить отдельные реплики, не связанные с заданием или повторяли за взрослым.

Итак, в ходе нашего исследования мы выяснили, что слабослышащие дети старшего дошкольного возраста практически не владеют навыками диалогической речи. На основе данной проблемы мы пришли к выводу, что необходимо разработать коррекционно-развивающую систему занятий для слабослышащих детей старшего дошкольного возраста.

Режиссерскую игру изучали различные ученые, например, такие как Е.В. Трифонова, Е.О. Смирнова, И.А. Рябкова, О.В. Солнцева, Е.М. Гаспарова. В ходе анализа их исследования мы приходим к выводу, что режиссерская игра – это сюжетная игра, в которой ребенок действует от именно разных игрушек, то есть наделяет их ролями и организывает игру, сюжетную линию между ними. Режиссерская игра может оказать огромное влияние на развитие и обогащения речи слабослышащего ребенка. Каждый сюжет не просто учит полезному и развивает в ребенке личность, но и способствует

развитию диалога, пополнению словаря, умению выстраивать диалог, не перебивать партнера, учить речевому этикету, составлять вопросы и отвечать на них.

Для реализации поставленной цели мы разработали систему режиссерских игр (занятий), направленных на обучение детей использовать речевой этикет, соблюдать правила ведения диалога, умение составлять сами диалоги и запрашивать информацию. В систему коррекционно-развивающих занятий входит 37 игровых занятий, рассчитанных на полгода. Мы разработали игры по следующим темам «Обед»; «Репка»; «Прогулка»; «Больница»; «Магазин»; «Доброе утро».

Также, мы выделили виды режиссерской игры – режиссерская игра на основе готового игрового сюжета; режиссерская игра с придумыванием недостающего фрагмента; режиссерская игра с созданием сюжетов по аналогии известным сюжетам литературных произведений. Помимо этого обозначили, что режиссерская игра проходит в три этапа - подготовительный, пробная режиссерская игра и самостоятельное проигрывание. В ожидаемых результатах нашей системы занятий предполагается, что у слабослышащих детей развивается и переходит на новый уровень диалогическая речь. Дети самостоятельно или после одного повторения могут использовать в речи штампы речевого этикета в различных ситуациях (приветствие, извинение, обращение, просьба и тд), увеличена структура микродиалогов, реплики не краткие, дети способны составлять диалог, отвечать на вопросы, помимо они приобретают и развивают такие умения, как – подбор игрового материала, умение предлагать свои варианты сюжета, а также самостоятельно проигрывать режиссерскую игру.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Андреева Л.В. Сурдопедагогика. - М.: Изд. центр «Академия», 2005. - 371 с.
2. Арушанова, А.Г., Дурова, Н.В., Иванкова, Р.А., Рычагова, Е.С. Истоки диалога: Книга для воспитателей /Под ред. А.Г. Арушановой. – М.: «Мозаика-Синтез», 2005. – 216 с.
3. Балабайко, М.С. Обучение моделированию диалогической речи // Иностр. языки в школе. – 1976. - №1.
4. Бизикова, О.А. Развитие диалогической речи дошкольников в игре. — М.: Издательство «Скрипторий 2003», 2008. — 136 с.
5. Богданова Т.Г. Сурдопсихология: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. -- М.: Академия, 2002. - с. 3-203 стр 4
6. Борякова, Н.Ю. Педагогические системы обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Н.Ю. Борякова. – М.: АСТ; Астель, 2008. – 222 с.
7. Боскис Р.М., Левина Р.Е. Речь и развитие аномальных детей// Основы обучения и развития аномальных детей: Сб. научных трудов. - М.: Просвещение, 1965. – С. 154-168.
8. Браткова М.В. Коррекционное обучение и развитие детей раннего возраста в играх со взрослым: учебное пособие/ Браткова М.В., Закрепин
9. Выгодская, Г.Л. Обучение глухих дошкольников сюжетно-ролевым играм / Г.Л. Выгодская. – М.: Педагогика, 1975. – 187 с.
10. Выготский Л.С. Вопросы детской (возрастной) психологии: Соб.соч. в 6 Т.-Т.4 Детская психология, ч.2 / Под ред. Д.Б. Эльконина. - М.: Педагогика, 1984. - 432 с.],
11. Гаспарова Е. Ведущая деятельность дошкольного возраста / Е. Гаспарова // Дошкольное воспитание. - 1987. -№7. -С. 45-50.

12. Гаспарова, Е.М. Режиссерские игры детей с отклонениями в поведении/ В кн.: Игра и развитие личности дошкольника. – М.: Изд-во АПН СССР, 1990. – С. 94-107
13. Гвоздев А.Н. Формирование у ребенка грамматического строя русского языка. – М.: АПН РСФСР, 1969. – 224 с.].
14. Глухов, В.П. Ковшиков, В.А. Психолингвистика. Теория речевой деятельности / В. П. Глухов, В.А. Ковшиков. – М.: АСТ, Астрель, 2007. С. 119-165.
15. Головчиц, Л.А. Дошкольная сурдопедагогика: Воспитание и обучение дошкольников с нарушениями слуха: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / Л.А. Головчиц. - М.: Владос, 2001. - 304 с.
16. Грецик, Т. Взаимодействие детского сада и семьи по развитию речи // Дошкольное воспитание. - 2008. - №6. - с. 54-56.
17. Зикеев А.Г. Развитие речи слабослышащих учащихся. Пособие для учителя. – М.: Педагогика, 1976. – 216 с.],
18. Зыков С.Л. Обучение глухих детей языку по принципу формирования речевого общения. - М.: Изд-во ЛИН РСФСР, 1961. - 360 с],
19. Зыкова Т.С., Зыкова М.А. Методика предметно-практического обучения в школе для глухих детей. Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Академия, 2002. – 336 с.],
20. Изаренков, Д.И. Обучение диалогической речи. – М.: Русс. язык, 1986. – 160 с.
21. Капитовская, О.А., Плохотнюк, М.Г. Развитие диалогической речи с речевыми нарушениями: Пособие для логопедов и воспитателей. – СПб.:КАРО, 2005. – 64 с. : ил. – («Коррекционная педагогика»).
22. Коровин К.Г. Методические основы формирования личности слабослышащего школьника в учебном процессе // Дефектология. – 2002. - №3. – С. 21-24.],
23. Корсунская, Б. Д. Методика обучения глухих дошкольников речи. М., «Просвещение», 1969.

24. Кулакова, Е. В. Методические рекомендации по включению детей с нарушениями слуха в дошкольное образовательное учреждение/ Е.В. Кулакова, М. Л. Любимов.— М.: [б. и.], 2013. – 50 с
25. Леонгард, Э. И. Формирование устной речи и развитие слухового восприятия у глухих дошкольников. – М.: Просвещение, 1971. – 267 с.
26. Леонтьев А. Н. Психологические основы дошкольной игры // Проблемы развития психики. – М. : Изд-во МГУ, 1981. – , 1981. – С. 481–508. . 481–508.
27. Леонтьев, А.А. Речь // Общая психология. Под ред. А.В. Петровского. – М.: Просвещение, 1970. – 476 с.
28. Леонтьев, А.А. Язык, речь, речевая деятельность. – М.:Просвещение, 1969. – 214 с.
29. Лизунова Л.Р. Онтогенез речевой деятельности, курс лекций/ Лизунова Л.Р.— Электрон. текстовые данные.— Пермь: Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, 2013.— 111 с.— Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/32070.html>.— ЭБС «IPRbooks»
30. Михайленко, Н. Я. Организация сюжетной игры в детском саду: пособие для воспитателя / Н.Я. Михайленко, Н.А. Короткова. – М.: ГНОМ и Д, 2000. – 96 с.
31. Михайленко, Н. Я. Организация сюжетной игры в детском саду: пособие для воспитателя / Н.Я. Михайленко, Н.А. Короткова. – М.: Линка-пресс, 2009. – 96 с.
32. Назарова Л.П. Методика развития слухового восприятия у детей с нарушениями слуха. – М.: Просвещение, 2001. – 155 с.],
33. Новоселова, С.Л. Игры и их классификация / С.Л. Новоселова //Информационно-методический и научно-педагогический журнал департамента образования администрации Вологодской области и Вологодского института развития образования. – 2001.. – С. 12-16
34. Новоселова, С.Л. О новой классификации детских игр / С.Л. Новоселова // Дошкольное воспитание. 1997. № 3. – С. 84-87

35. Новоселова, С.Л. О новой классификации детских игр / С.Л. Новоселова // Дошкольное воспитание. 1997. № 3. – С. 84-87
36. Новоселова, С.Л., Гаспарова, Е.М. Начальные формы режиссерских игр у трехлетних детей / С.Л. Новоселова, Е.М. Гаспарова // Актуальные проблемы воспитания и обучения дошкольников. – М., 1985. – С. 60-64
37. Новоселова, С.Л., Гаспарова, Е.М. Начальные формы режиссерских игр у трехлетних детей / С.Л. Новоселова, Е.М. Гаспарова // Актуальные проблемы воспитания и обучения дошкольников. – М., 1985. – С. 60-64
38. Обухова, Л. Ф. Этапы развития детского мышления. М., 1972.
39. Парамонова, Л.Г. Воспитание связной речи у детей. Методическое пособие. – (Серия «Методический кабинет»)- СПб.: ООО «Издательство «ДЕТСТВО ПРЕСС», 2011. – 176 с. + цв. Вклейка.
40. Подласый, И.П. Педагогика: учеб. для студ. высш. учеб. завед./ И.П. Подласый. - М.: ВЛАДОС, 2004
41. Пронина Л.В.— Электрон. текстовые данные.— М.: ПАРАДИГМА, 2013.— 128 с.— Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/13020.html>.— ЭБС «IPRbooks»
42. Психология глухих детей / под ред. И.М. Соловьева, Ж.И. Шиф, Т.В. Розановой, Н.В. Яшковой. - М.: Советский спорт, 2006. — 448 с.
43. Рау Ф.Ф. Формирование устной речи у глухих детей / Под ред. и с предисл. Т.А. Власовой и др. – М.: Педагогика, 1981. – 168 с.]
44. Рау, Ф.Ф. Устная речь глухих [Текст] / Ф.Ф. Рау. – М.: Педагогика, 1973. – 304 с. - Библиогр.: С. 287-301.
45. Святогор, И.П. Типы диалогических реплик в современном русском языке. Канд. дисс...канд. филол. наук – М., 1967. – 145 с.
46. Смирнова, Е.О., Рябкова, И.А. Структура и варианты сюжетной игры дошкольника / О.Е. Смирнова, И.А. Рябкова// Психологическая наука и образование. – 2010. - №3. С. 62-70

47. Солнцева, О.В. Дошкольник в мире игры. Сопровождение сюжетных игр детей. – СПб. Речь. - М. Сфера, 2010
48. Соломатов, К.И. Проблема обучения диалогической речи // Иностр. Языки в школе. – 1967. - №6.
49. Стародубова, Н.А. Теория и методика развития речи дошкольников: учеб. пособие для студ. учреждений высш. проф. образования /Н.А. Стародубова. – 5-е изд., стер.- М.:Издательский центр «АКАДЕМИЯ», 2012. – 256 с.
50. Трифонова, Е.В. Детская игра с позиции теории деятельности / Е.В.Трифопова // Сборники конференции НИЦ Социосфера, М. 2014. – №21. С.33-42
51. Трифонова, Е.В. Режиссерские игры дошкольников / Е.В. Трифонова // Дополнительное образование детей Москвы от А до Я. – 2014. - №2. С. 56-70
52. Формановская, А.И. Речевой этикет и культура общения. – М.,Высшая школа,1989 г.
53. Чулкова, А.В. Формирование диалога у дошкольников: учеб.Пособие /А.В. Чулкова. – Ростов н /Д: Феникс, 2008. – 220с.
54. Шведова, Н.Ю. К изучению русской диалогической речи: реплики-повторы// Вопросы языкознания. – 1956. - №2.
55. Щерба Л.В. Современный русский язык//Избранные работы по русскому языку.-М., 1957.-С. 114
56. Эльконин Д. Б. Психологические вопросы дошкольной игры // В кн.: Вопросы психологии ребёнка дошкольного возраста.— М., 1948.— С. 17; а также Эльконин Д. Б. Творческие ролевые игры детей дошкольного возраста.— М., 1957.— С. 4, 7 и др.
57. Эльконин, Д.Б. Психология игры. – М. Педагогика, 1978
Эльконин Д. Психология игры. — М.: Владос, 1999 г. - 360 с

ПРИЛОЖЕНИЕ

Приложение 1

Результаты констатирующего эксперимента

Задание	Егор Б.	Егор К.	Милена Р.	Маша Р.	Настя А.	Максим С.	Аня Р.	Андрей Б.	Итого
Речевой этикет	3	1	1	2	2	2	0	0	3-12,5% (1 р.) 2-37,5(3р.) 1-25%(2 р.) 0-25% (2р.)

Задание	Егор Б.	Егор К.	Милена Р.	Маша Р.	Настя А.	Максим С.	Аня Р.	Андрей Б.	Итого
Запрос информации	3	2	0	0	1	1	0	0	3-12,5% (1 р.) 2-12,5% (1 р.) 1-25% (2 р.) 0-50%(4 р.)

Задание	Егор Б.	Егор К.	Милена Р.	Маша Р.	Настя А.	Максим С.	Аня Р.	Андрей Б.	Итого
Реплицирование	3	2	1	1	2	1	1	2	3-12,5%(1 р.) 2-37,5% (3 р.) 1-50%(4 р.)

Задание	Егор Б.	Егор К.	Милена Р.	Маша Р.	Настя А.	Максим С.	Аня Р.	Андрей Б.	Итого
Составление диалогов	2	1	1	2	1	2	0	0	2-37,5% (3 р.) 1-37,5%(3 р.) 0-25%(2 р.)

Приложение 2

Тематический план руководство режиссерской игрой слабослышащих детей старшего дошкольного возраста.

Режиссерская игра на основе готового игрового сюжета (пиктограмм) «Обед».

этапы		№ занятия
1 этап	Рассматривание тематического альбома «Ребята обедают», обсуждение предметной обстановки игры.	1 занятие
	Заполнение пиктограмм в альбом, чтение диалогов.	2 занятие
2 этап	Пробная режиссерская игра	3 занятие
	Пробная режиссерская игра	4 занятие
3 этап	Самостоятельная игра	5 занятие
	Самостоятельная игра	6 занятие

Режиссерская игра на основе готового игрового сюжета (на основе сюжетного альбома) «Прогулка».

этапы		№ занятия
1 этап	Рассматривание тематического альбома «прогулка», обсуждение предметной обстановки игры.	1 занятие

	Заполнение пиктограмм в альбом, чтение диалогов.	2 занятие
2 этап	Пробная режиссерская игра	3 занятие
	Пробная режиссерская игра	4 занятие
3 этап	Самостоятельная игра	5 занятие
	Самостоятельная игра	6 занятие

*Режиссерская игра на основе готового игрового сюжета (пиктограмм)
«Магазин».*

этапы		№ занятия
1 этап	Рассматривание тематического альбома «Магазин», обсуждение предметной обстановки игры.	1 занятие
	Заполнение пиктограмм в альбом, чтение диалогов.	2 занятие
2 этап	Пробная режиссерская игра	3 занятие
	Пробная режиссерская игра	4 занятие
3 этап	Самостоятельная игра	5 занятие
	Самостоятельная игра	6 занятие

Режиссерская игра с придумыванием недостающего фрагмента «Больница»

этапы	Деятельность	№ занятия
1 этап	Рассматривание модели сюжета игры с пропущенными карточками. Совместное восстановление пропущенного фрагмента.	1 занятие
	Подбор и чтение табличек с диалогами к карточкам, обсуждение предметной обстановки игры.	2 занятие
2 этап	Пробная режиссерская игра	3 занятие

	Пробная режиссерская игра	4 занятие
3 этап	Самостоятельная игра	5 занятие
	Самостоятельная игра	6 занятие

Режиссерская игра с придумыванием недостающего фрагмента «Доброе утро»

этапы		№ занятия
1 этап	Рассматривание модели сюжета игры с пропущенными карточками. Совместное восстановление пропущенного фрагмента.	1 занятие
	Подбор и чтение табличек с диалогами к карточкам, обсуждение предметной обстановки игры.	2 занятие
2 этап	Пробная режиссерская игра	3 занятие
	Пробная режиссерская игра	4 занятие
3 этап	Самостоятельная игра	5 занятие
	Самостоятельная игра	6 занятие

Режиссерская игра с созданием сюжетов по аналогии известным сюжетам литературных произведений «Репка»

этапы		№ занятия
1 этап	Просмотр адаптированной сказки «Репка» для детей с нарушением слуха с параллельным показом табличек для глобального чтения.	1 занятие
	Чтением адаптированной сказки совместно с детьми.	2 занятие
	Обсуждение сюжетных картинок к сказке, составление табличек.	3 занятие

2 этап	Пробная режиссерская игра	4 занятие
	Пробная режиссерская игра	5 занятие
3 этап	Самостоятельная игра	6 занятие
	Самостоятельная игра	7 занятие

Приложение 3

Перспективный план организации режиссерских игр для слабослышащих детей старшего дошкольного возраста

1.Режиссерская игра на основе готового игрового сюжета (на основе пиктограмм) «Обед»

- *Предварительная работа – 1 занятие*

Задачи:

Образовательные: учить правильно создавать обстановку для режиссерских игр, подбирать игрушки, предметы-заместители; знакомить детей с различными бытовыми сферами жизни человека, а именно обедом.

Коррекционно-развивающие: развивать умение моделирования ситуации, решая конфликтные ситуации между персонажами; развивать эмоциональное отношение и интерес к персонажам;

Воспитательные: воспитывать дружелюбные отношения между детьми.

Оборудование: тематический альбом «Ребята обедают».

Ход	Деятельность педагога и детей	Примечание
Предварительная работа (подготовительный этап). Рассматривание тематического альбома «Ребята обедают», обсуждение предметной обстановки игры.	Просмотр тематического альбома «Ребята обедают». Педагог обсуждает с детьми картинки, вовлекает участвовать в диалоге. «Дети едят суп, потому что у них обед. Это мальчик Миша, он кидается хлебом в девочку Аню, Аня плачет. Это воспитатель он говорит, что кидаться хлебом нельзя «не кидайся хлебом, пожалуйста, Аня плачет». Мальчик Миша извиняется «Прости	С комментированием. Устно-дактильно, устно.

	меня, Аня». Аня говорит «Хорошо». Это девочка Юля, Юля все съела, но хочет еще. Просит добавку «Можно еще, пожалуйста?», воспитатель дает добавку. Юля говорит «Спасибо».	
--	---	--

- 2 занятие

Задачи:

Образовательные: учить детей пользоваться речевым этикетом.

Коррекционно-развивающие: развивать эмоциональное отношение и интерес к персонажам; развивать умение моделирования ситуации, решая конфликтные ситуации между персонажами.

Воспитательные: формировать интерес к игре; воспитывать умение слушать и слышать педагога и сверстников.

Оборудование: тематический альбом «Ребята обедают», карандаши, бумага, таблички.

Ход	Деятельность педагога и детей	Примечание
Предварительная работа. Заполнение пиктограмм в альбом.	-кто? (пиктограмма дети) -Что они делают? (обедают) -Зачем? (потому что голодные) -кто? (девочка) -почему девочка плачет? (мальчик кидается хлебом) -кто? (воспитатель) -что сделал? (сказал так не делать) -что сказал? (пожалуйста) -мальчик перестал, извинился? (да) -что сказала девочка? (хорошо) -девочка еще плачет? (нет) -почему? (потому что извинился) -кто это? (девочка)	Педагог с ребенком обсуждают, отрабатывают диалоги и зарисовывают необходимые пиктограммы.

	-что сделала? (все съела, просит добавки) -как просит? (пожалуйста) -кто? (воспитатель) -что делает? (дает добавку) -что говорит девочка? (спасибо)	
--	---	--

• *Пробная режиссерская игра – 3-4 занятие*

Образовательные: учить детей пользоваться речевым этикетом; учить и побуждать детей общаться во время игры за персонажа (игрушку).

Коррекционно-развивающие: развивать умение передавать реальные отношения людей в процессе режиссерской игры; упражнять в использовании диалогических единств в соответствии с их функциональным назначением.

Воспитательные: формировать положительное отношение к использованию этикетных и ролевых диалогов в процессе игры, побуждать к самостоятельному использованию;

Оборудование: альбом с пиктограммами, герои-куклы, деревянный конструктор, тарелки.

Ход	Деятельность педагога и детей	Примечание
Организационный момент	Педагог предлагает поиграть детям в игру, дает альбом с пиктограммами, показывает детям какие игрушки, какими персонажами будут играть в ходе игры. Ты какими игрушками будешь играть? Я буду играть Аней? Я буду Мишей Я буду Воспитателем Я буду Юлей.	Ребенок может сам выбирать себе роли, в таком случае не нужно препятствовать выбору.
Основной ход	-что мы построили? – обеденный стол -что дети делают за столом? –обедают. -Это Миша, ему весело, он кидается хлебом.	Педагог активно использует мимику, стимулирует тем

	Покажи как Мише весело. Это Аня, Аня плачет, потому что Миша кидается в нее хлебом. Покажи как Аня плачет. Это воспитатель. Что может он сделать, что Миша не кидался? -Попросить его вежливо перестать. -<i>Миша, не кидайся, пожалуйста, хлебом. Извинись.</i> -Миша извиняется перед Аней. <i>Прости меня, я больше не буду.</i> Аня отвечает – <i>хорошо</i> Это Юля, Юля съела весь суп, хочет добавки. Что нужно сделать Юле? -попросить добавки –<i>можно еще, пожалуйста?</i> -Воспитатель дает еще добавку Юле. Юля говорит –<i>спасибо</i>. Юля довольна.	самым ребенка к этому. Стимулировать ребенка разворачивать фразу.
заключительный	Юля, Аня и Миша улыбаются, они веселые, потому что они дружные и вежливые. Воспитатель рад, потому что дети вежливые ребята! -Вам понравилась игра? -Понравилось играть Мишей? -Аней? -Юлей? -Хотите поиграть сами?	Стимулировать детей отвечать на вопросы.

- *Самостоятельное проигрывание – 5-6 занятие.*

Оборудование: альбом с пиктограммами, 4 персонажа, деревянный конструктор, тарелки.

Режиссерская игра на основе готового игрового сюжета (на основе сюжетного альбома) «Прогулка»

- *Предварительная работа – 1 занятие*

Задачи:

Образовательные: учить правильно создавать обстановку для режиссерских игр, подбирать игрушки, предметы-заместители;

Коррекционно-развивающие: развивать умение моделирования ситуации, решая конфликтные ситуации между персонажами;

Воспитательные: воспитывать положение к прогулке, к сверстникам; воспитывать умение слушать и слышать педагога и сверстников;

Оборудование: тематический альбом «прогулка», конструктор.

Ход	Деятельность педагога и детей	Примечание
Предварительная работа (подготовительный этап). Рассматривание тематического альбома «прогулка», обсуждение предметной обстановки игры.	Посмотрите, это дети, дети гуляют на улице. Они на детской площадке. Что их окружает? Что это? Деревья, дома, качели, горка. Из чего мы можем сделать дома? Можем из конструктора? Правильно, да. Давайте сделаем дома из конструктора. Что мы делали? Из чего мы делали дом? Просмотр тематического альбома «Прогулка». Педагог обсуждает с детьми картинки, вовлекает участвовать в диалоге. Посмотрите, это дети, они гуляют. Это мальчик Коля, ему скучно, он решил позвал всех играть. Коля: «Пойдемте играть?» Это мальчик Дима, Дима спрашивает Колю «Во что будем играть?» Мальчик Коля отвечает: «Будем играть в догонялки». Все дети рады и соглашаются: «Давайте играть» (Маша, Аня, Дима,	С комментированием. Устно-дактильно, устно.

	Коля, Олег) Это мальчик Олег, он спрашивает «кто водит?» Мальчик Дима отвечает: «Я вожу». Мальчик Дима бежит и догоняет девочку Машу. Дима говорит: «ты водишь». Маша отвечает Диме: «хорошо». Маша бежит за ребятами, девочка Аня толкает Машу, Маша падает. Маша начинает реветь, Дима помогает Маше встать, Дима говорит Маше: «Не плачь, Маша». Мальчик Олег спрашивает: «Аня, зачем ты толкнула Машу?» Аня отвечает: «Я не хотела толкнуть Машу». Мальчик Коля говорит: «Извинись перед Машей». Девочка Аня: «Маша, извини меня, пожалуйста». Маша отвечает: «Хорошо». Олег спрашивает: «Будем играть дальше?» Все дети отвечают: «Да, будем». Маша бежит за ребятами. Маша догоняет Олега. Маша радуется и говорит: «Урааааа, я тебя догнала». Игра заканчивается, дети обнимаются.	
--	---	--

- 2 занятие

Задачи:

Образовательные: знакомить детей с различными бытовыми сферами жизни человека;

Коррекционно-развивающие: формировать умение сюжетосложения;

Воспитательные: воспитывать дружелюбные отношения между детьми.

Оборудование: тематический альбом «прогулка», альбом пиктограмм, таблички.

Ход	Деятельность педагога и детей	Примечание
Предварительная работа (подготовительный этап). Заполнение пиктограмм в альбом, чтение диалогов.	-кто? (дети) -что они делают? (гуляют) -где гуляют? (на улице) -кто? (Мальчик Коля) -что делает? (гуляет, но ему скучно) -что сказал мальчик Коля? (Пойдемте играть?) -кто? (Мальчик Дима) -что спросил? (Во что будем играть?) -кто? (мальчик Коля) -что ответил? (Будем играть в догонялки) -Кто? (все дети) -что сделали? (согласились. Пойдемте) -кто? (мальчик Дима) -что сказал? (Я буду водить) -кто? (дети) -что делают? (играют, бегут) -Кто? (мальчик Дима) -что делает? (Догнал Машу) -что сказал мальчик Дима? (ты водишь) -что ответила Маша? (хорошо) -Маша что делает? (бежит за ребятами) -кто? (девочка Аня) -что делает? (Толкает Машу. Маша падает) -кто? (мальчик Дима)	Педагог с ребенком обсуждают, отрабатывают диалоги и зарисовывают необходимые пиктограммы.

	-что делает и говорит? (помогает Маше встать. Говорит Маше «Не плачь, Маша». -кто? (мальчик Олег) -что спрашивает? (Аня, зачем ты толкнула Машу?) -Аня отвечает (Я не хотела толкнуть Машу) -кто? (мальчик Коля) -что говорит? (Извинись перед Машей.) -кто? (девочка Аня) -что говорит? (Маша, извини меня, пожалуйста) -что отвечает Маша? (Хорошо). Олег: Будем играть дальше?» -Все дети отвечают что? (Да, будем) -кто? (девочка Маша) -что делает? (бежит за ребятами, догоняет Олега и говорит «Урааааа, я тебя догнала») Игра заканчивается, дети обнимаются.	
--	--	--

• *Пробная режиссерская игра – 3-4 занятие*

Задачи:

Образовательные: учить детей запрашивать информацию; учить детей пользоваться речевым этикетом; учить детей говорить за игрушку;

Коррекционно-развивающие: развивать умение моделирования ситуации, решая конфликтные ситуации между персонажами;

Воспитательные: формировать положительное отношение к использованию этикетных и ролевых диалогов в процессе игры, побуждать к самостоятельному использованию.

Оборудование: конструктор, герои-куклы, альбом с пиктограммами.

Ход	Деятельность педагога и детей	примечание
Организацио	Педагог предлагает поиграть детям в игру, дает	Ребенок может сам

нный момент	альбом с пиктограммами, показывает детям игрушки. Ты какими игрушками будешь играть? -Я буду мальчиком Колей -Я буду девочкой Аней -Я буду мальчиком Олегом -Я буду мальчиком Димой -Я буду девочкой Машей	выбирать себе роли, в таком случае не нужно препятствовать выбору.
Основной ход	-где дети играют? – на улице -что окружает на улице детей? – дом, деревья, качали -Что мы построили? – дом -для чего нужен дом? – в доме живут люди -что окружает нас на улице? – деревья -Давайте поставим деревья. Это дети, они гуляют на улице. Они на детской площадке. Покажите как дети гуляют. Это мальчик Коля, ему скучно, он решил позвал всех играть. Коля: «Пойдемте играть?» Это мальчик Дима, Дима спрашивает Колю «Во что будем играть?» Мальчик Коля отвечает: «Будем играть в догонялки». Все дети рады и соглашаются: «Давайте играть» (Маша, Аня, Дима, Коля, Олег), покажите как дети радуются. Мальчик Дима говорит «Я буду водить» . Мальчик Дима бежит и догоняет девочку Машу. Покажи как Дима бежит и догоняет. Девочка Маша в это время убегает от Димы, покажи, как Маша убегает. Дима догнал Машу и говорит: «ты водишь». Маша отвечает Диме: «хорошо». Маша бежит за ребятами, покажи как Маша бежит. Девочка Аня толкает Машу, покажи, как	Педагог активно использует мимику, стимулирует тем самым ребенка к этому. Стимулировать ребенка разворачивать фразу.

	Аня толкает. Маша падает, покажи как Маша падает. Маша начинает реветь, потому что ей больно и обидно, покажи как Маша ревет. Дима помогает Маше встать, покажи как Дима помогает Маше. Дима успокаивает Машу и говорит Маше: «Не плачь, Маша». Мальчик Олег спрашивает: «Аня, зачем ты толкнула Машу?» Аня отвечает: «Я не хотела толкнуть Машу», Ане стыдно, покажи как Ане стыдно, она отворачивается от ребят. Мальчик Коля говорит: «Извинись перед Машей». Девочка Аня говорит Маше: «Маша, извини меня, пожалуйста», потому что Аня не хотела толкнуть Машу и потому что Аня вежливая. Маша отвечает: «Хорошо». Маша улыбается Ане, они обнимаются, покажите, как девочки обнимаются. Олег спрашивает: «Будем играть дальше?» Все дети отвечают: «Да, будем» и радуются, потому что они будут играть дальше, покажите как дети рады, они могут прыгать. Маша бежит за ребятами, покажи, как Маша бежит. Маша догоняет Олега, покажи как Маша догоняет, а Олег бежит. Маша радуется и говорит: «Урааааа, я тебя догнала», покажи, как Маша рада. Игра заканчивается, все дети обнимаются, потому что они друзья, потому что им понравилось играть.	
заключительный	Ребята, что мы делали? Вам понравилось играть? Понравилось играть в догонялки?	Стимулировать детей отвечать на вопросы.

	Будете потом сами играть в догонялки?	
	Хотите поиграть еще раз?	
	Хотите поиграть сами?	

- *Самостоятельное проигрывание – 5-6 занятие*

Оборудование: герои-куклы, конструктор, горка.

Режиссерская игра на основе готового игрового сюжета (пиктограмм)

«Магазин».

- *Предварительная работа – 1 занятие*

Задачи:

Образовательные: учить правильно создавать обстановку для режиссерских игр, подбирать игрушки, предметы-заместители; знакомить детей с различными бытовыми сферами жизни человека, а именно походом в магазин.

Коррекционно-развивающие: развивать умение моделирования ситуации, решая конфликтные ситуации между персонажами; развивать эмоциональное отношение и интерес к персонажам;

Воспитательные: воспитывать дружелюбные отношения между детьми

Оборудование: тематический альбом «Магазин».

Ход	Деятельность педагога и детей	Примечание
Предварительная работа. Рассматривание тематического альбома «Магазин», обсуждение предметной обстановки игры.	Ребята, посмотрите, это продавец, он работает в магазине, продает продукты. Какие продукты он может продавать? Молоко, шоколад, колбасу и тд. Что мы можем использовать вместо весов? Кубик от деревянного конструктора. Продавец стоит за прилавком. Что мы можем взять? Тоже деревянный конструктор. Кто это? Покупатели - бабушка Вера, мама с дочкой, они пришли покупать продукты. Просмотр тематического альбома «Магазин». Педагог обсуждает с детьми	С комментированием. Устно, устно-дактильно.

	картинки, вовлекает участвовать в диалоге, задает вопросы и помогает отвечать. «Это магазин, там продают продукты. Это тётя – продавец, она продает продукты. Это бабушка Вера - она покупатель. Бабушка здороваются с продавцом «Здравствуйте», продавец отвечает «Здравствуйте». Бабушка говорит вежливо продавцу «Дайте, пожалуйста, молоко» - говорит бабушка Вера. Продавец отвечает «Конечно, пожалуйста». «Спасибо» - говорит бабушка. Бабушка берет молоко и уходит домой. Это покупатель мама Юля. Мама Юля пришла с дочкой Аней. «Аня, что ты хочешь? - спрашивает мама у дочки. Дочка отвечает «Конфеты». Покупатель мама здороваются с продавцом «Здравствуйте», продавец отвечает «Здравствуйте», спрашивает продавца «У вас есть конфеты?» , продавец отвечает «Да, какие хотите?», покупатель мама отвечает «Шоколадные, пожалуйста», Продавец берет конфеты и дает покупателю маме. Дочка Аня говорит маме «Спасибо, мама», мама отвечает «Пожалуйста». Продавец говорит «До свидания, приходите еще», мама отвечает «До свидания».	
--	--	--

- 2 занятие

Задачи:

Образовательные: учить детей пользоваться речевым этикетом.

Коррекционно-развивающие: развивать эмоциональное отношение и интерес к персонажам; развивать умение моделирования ситуации, решая конфликтные ситуации между персонажами.

Воспитательные: воспитывать уважение к труду взрослых; воспитывать дружелюбные взаимоотношения между детьми.

Оборудование: бумага, карандаши, таблички, тематический альбом.

Ход	Деятельность педагога и детей	примечание
Предварительная работа. Заполнение пиктограмм в альбом, чтение диалогов.	-кто? (пиктограмма продавец) -что он делает? (продает продукты) -Зачем? (он работает, зарабатывает деньги) -Кто? (пиктограмма покупатели) -Что они делают? (покупают продукты) -Зачем? (Чтобы есть, готовить еду) -кто? (пиктограмма продавец – тетя продавец) -кто? (пиктограмма покупатели – бабушка Вера) -что сделала? (пришла в магазин) -Зачем? (пиктограмма продукты – чтобы купить молоко) -что сказала? (Здравствуйте) -Кто? (Продавец) -что ответила бабушке? («Здравствуйте») -Кто? (пиктограмма покупатели - бабушка) -Что попросила? («Дайте, пожалуйста, молоко») -Кто? (пиктограмма продавец) -что ответила? («Конечно, пожалуйста») -что сделала? (дает молоко бабушке покупателю)	Педагог с ребенком обсуждают, отрабатывают диалоги и зарисовывают необходимые пиктограммы.

	-что говорит бабушка? («спасибо») -Кто? (пиктограмма покупателя –мама с дочкой) -что сделали? (пришли в магазин) -Зачем? (Купить продукты) -кто? (Мама) -что делает? (спрашивает дочку «Аня, что ты хочешь?») -Кто? (дочка Аня) -что отвечает маме? («Я хочу конфет».) -Мама что говорит продавцу? («здравствуйте») -что говорит продавец? («Здравствуйте») -Мама спрашивает («У вас есть конфеты?») -Кто? (продавец) -что отвечает? (««Да, какие хотите?»») -мама покупатель что отвечает? («шоколадные, пожалуйста») -что делает продавец? (Берет конфеты) -кому дает? (маме покупателю) -кто? (дочка Аня) -что говорит маме? («Спасибо, мама») -мама что отвечает? («Пожалуйста») -продавец что говорит покупателям маме с дочкой? («До свидания») -что говорят покупатели? («До свидания»).	
--	--	--

- *Пробная режиссерская игра – 3-4 занятие*

Задачи:

Образовательные: учить и побуждать детей общаться во время игры за персонажа (игрушку).

Коррекционно-развивающие: формирование умения культурного общения; развивать умения удерживать внимание на собеседнике.

Воспитательные: воспитывать уважение к труду взрослых; воспитывать дружелюбные взаимоотношения между детьми; прививать интерес к игре.

Оборудование: герои-куклы, кубики, продукты – конфеты, молоко.

Ход	Деятельность педагога и детей	Примечание
Организационный момент	Педагог предлагает поиграть детям в игру, дает альбом с пиктограммами, показывает детям какие игрушки, какими персонажами будут в ходе игры. Ты какими игрушками будешь играть? -Я буду продавцом -Я буду покупателем мамой Юлей -Я буду покупателем дочкой Аней -Я буду покупателем бабушкой Верой	Ребенок может сам выбирать себе роли, в таком случае не нужно препятствовать выбору.
Основной ход	-Что мы построили? – прилавок -для чего он нужен? –продавец стоит за прилавком -что стоит рядом с продавцом? – весы -для чего нужны весы? – чтобы взвешивать продукты. -Это продавец, он работает в магазине, продает продукты, покажи, как он работает. -Это покупатель бабушка Вера, она заходит в магазин, покажи как она заходит. -Зачем она пришла в магазин? Что она делает? Подходит к продавцу, смотрит на продукты. Что говорит бабушка Вера продавцу? -«Здравствуйте». Бабушка вежливо здоровается. Что сделала продавец? Продавец поздоровалась с покупателем бабушкой –«Здравствуйте». Бабушка что хочет купить? (молоко), что нужно сделать, чтобы его купить? (попросить у продавца) -«Дайте, пожалуйста, молоко».	Педагог активно использует мимику, стимулирует тем самым ребенка к этому. Стимулировать ребенка разворачивать фразу.

	Что делает продавец? Берет молоко и дает бабушке <i>«Держите, пожалуйста»</i>. Бабушка вежливая, что должна сказать бабушка? <i>«Спасибо»</i> Бабушка берет молоко и рада, что купила его, покажи как бабушка рада. Что сейчас может делать бабушка? (Идти домой) Покажи как бабушка выходит из магазина и идет домой. -Это покупатели мама Юля с дочкой Аней. Что они делают? (Заходят в магазин) Дочка Аня грустная, покажи, как Аня грустит. Почему она грустная? (Она хочет конфет) Что делает мама? Спрашивает дочку <i>«Аня, что ты хочешь?»</i> Аня отвечает <i>«Я хочу конфеты»</i>. Что делает мама? Мама вежливая? Мама здороваётся с продавцом, говорит <i>«Здравствуйте»</i>, продавец тоже вежливый, что должен ответить? –<i>«Здравствуйте»</i>. Мама хочет купить конфеты, что для этого нужно сделать? Спросить продавца – <i>«У вас есть конфеты?»</i> Продавец отвечает <i>«Да, какие хотите?»</i>, продавец очень заинтересован. Мама что должна сделать? Ответить продавцу <i>«Шоколадные, пожалуйста»</i>. Что делает продавец? Дает конфеты покупателям. Дочка Аня счастлива,. Почему она счастлива? Покажи, как она счастлива. Мама Юля тоже рада, потому что ее дочь счастлива. Теперь что могут делать покупатели? Идти домой, что нужно сделать перед тем как пойти домой? Попрощаться, мама с дочкой говорят	
--	---	--

	«Досвидание», продавец отвечает «Досвидание» Что делают покупатели? Идут домой.	
заключительны й	Продавец улыбается, ведь она продает продукты вежливым людям. Покупатели мама с дочкой очень рады, ведь они купили именно те конфеты, какие хотели, а помог в этом продавец. Все довольны. Что теперь делают покупатели? (идут домой) Ребята, вам понравилось играть? Понравилось играть продавцом? Понравилось быть покупателем? Вы ходите в магазин со своими мамами? Что покупаете? Хотите поиграть еще раз? Хотите поиграть сами?	Стимулировать детей отвечать на вопросы.

- *Самостоятельное проигрывание – 5-6 занятие*

Оборудование: куклы-персонажи, молоко, конфеты.

Режиссерская игра с придумыванием недостающего фрагмента «Больница».

- *Предварительная работа – 1 занятие*

Задачи:

Образовательные: учить детей сотрудничать в совместной игре; учить умению устанавливать и поддерживать контакты в процессе организации и осуществления совместного выполнения задания детьми.

Коррекционно-развивающие: формировать умение сюжетосложения; развивать умение моделирования ситуации.

Воспитательные: воспитывать уважение к взрослым; воспитывать дружелюбные взаимоотношения между детьми; прививать интерес к игре.

Оборудование: карточки с картинками, письмо.

Ход	Деятельность педагога и детей	Примечание
1.Предварительна	Получение модели сюжета игры с	С комментированием.

работа. Рассматривание модели сюжета игры с пропущенными карточками. Совместное восстановление пропущенного фрагмента.	пропущенными карточками «Больница». Педагог обсуждает с детьми карточки (картинки), вовлекает участвовать в диалоге. Восстанавливают совместно пропущенный фрагмент. - Здравствуйте, будем играть. -Нам пришло письмо от Айболита, он потерял картинки и просит о помощи. Поможем ему? -Это девочка Маша, она плачет. Маша плачет, потому что она заболела, она говорит <i>«Ой-ой, мама, я заболела»</i>. Это мама Маши, она переживает за нее. Мама Маши говорит <i>«Не плачь»</i>. Что может сделать мама? К кому они должны пойти? -Должны пойти в больницу (пропущенная карточка) Они поехали в больницу ко врачу. Это врач. Врач лечит людей. Врач говорит <i>«Здравствуйте, что случилось?»</i>. Это мама, она отвечает <i>«Здравствуйте, Маша заболела»</i>. Врач хочет вылечить Машу. -Что нужно сделать врачу? Врач может дать таблетку? Может сделать укол? -Врач говорит <i>«Нужно сделать укол»</i> (пропущенная карточка) -Маша плачет еще сильнее, потому что она испугалась. Маша <i>«ААа-ааааа-аааа»</i>. Это мама, мама успокаивает Машу <i>«Маша, не бойся»</i>. Маша не плачет. -Врач ставит укол Маше. Врач говорит <i>«Это не больно»</i>. Врач делает укол Маше и говорит	Устно, устно-дактильно
---	--	-------------------------------

	«Вот и все». -Маше не больно, Маша смелая. Мама улыбается, она довольна, потому что Маша не плачет. -Мама говорит врачу «Спасибо» Врач говорит «пожалуйста». Мама и Маша уходят домой и прощаются «До свидания». Что должен сделать врач? Врач вежливый? Он тоже прощается? -Врач должен сказать «До свидания». (пропущенная карточка)	
--	---	--

• 2 занятие

Задачи:

Образовательные: учить детей запрашивать информацию; пользоваться речевым этикетом.

Коррекционно-развивающие: упражнять в использовании диалогических единств в соответствии с их функциональным назначением.

Воспитательные: воспитывать уважение к труду взрослых; воспитывать дружелюбные взаимоотношения между детьми; прививать интерес к игре.

Оборудование: карточки с картинками, таблички для глобального чтения с фразами.

Ход	Деятельность педагога и детей	Примечание
Предварительная работа.	-кто? (девочка Маша)	Педагог с ребенком обсуждают, отрабатывают диалоги
Подбор и чтение табличек с диалогами к карточкам, обсуждение	-что делает?(Маша плачет)	
	-почему она плачет? (Маша заболела)	
	«Ой-ой-ой, мама, я заболела».	
	-какая карточка? (Карточка, где Маша плачет)	
	-Кто? (мама)	

предметной обстановки игры.	-Что делает? (переживает) -Что говорит? (<i>«не плачь»</i>) -какая карточка? (Мама успокаивает Машу) -Кто?(Маша и мама) -Что делают? (Идут в больницу) -Зачем? (Потому что Маша заболела) -какая карточка? (Идут в больницу) -Кто? (Врач) -Что делает врач? (лечит людей) -Что говорит врач? <i>«Здравствуйте»</i> Врач спрашивает –<i>«Что случилось?»</i> -кто? (мама) -Что делает? (здоровается – <i>«Здравствуйте»</i> Отвечает врачу – <i>«Маша заболела»</i> -какая карточка? (Мама с Машей заходят ко врачу) -кто? (Врач) -что делает? (хочет сделать укол) -что говорит? <i>«Нужно сделать укол»</i> -кто? (Маша) -что делает? (плачет) -почему плачет? (потому что она боится) -как Маша плачет? <i>«АААа-ааа-а»</i> -какая карточка? (у врача в руках шприц, Маша плачет) -кто? (Мама) -что делает? (успокаивает Машу) -что говорит? <i>«Маша, не бойся»</i> -кто? (врач) -что делает? (ставит укол) -что говорит? <i>«Вот и всё»</i> -какая карточка? (Врач ставит укол)	
--	---	--

	-кто? (мама) -что делает? (улыбается) -почему улыбается? (она рада) -что говорит мама? «спасибо» -кто? (врач) -что отвечает маме? «Пожалуйста» -какая карточка? (Мама с Машей и доктором улыбаются) -кто? (мама и Маша) -что говорят врачу? «До свидания» -что отвечает врач? «До свидания» -какая карточка? (Прощание)	
--	---	--

• Пробная режиссерская игра – 3-4 занятие

Задачи:

Образовательные: учить и побуждать детей общаться во время игры за персонажа (игрушку);

Коррекционно-развивающие: формировать умение культурного общения, развивать умение удерживать внимание на собеседнике; учить проявлять эмоциональные реакции.

Воспитания: формировать интерес к игре; воспитывать уважительное отношение к сверстникам.

Оборудование: карточки с картинками, таблички с фразами для глобального чтения, герои-персонажи, стол, шприц для укола.

ход	Деятельность педагога и детей	примечание
Организационный момент	Педагог предлагает поиграть детям в игру, дает карточки с картинками и таблички с фразами, показывает детям какие игрушки, какими персонажами будут играть. Предлагает выбрать персонажа. -ты какими игрушками будешь играть? -я буду врачом.	Ребенок может сам выбирать себе роли, в таком случае не нужно препятствовать выбору.

	-я буду Машей. -я буду мамой.	
Основной ход	-посмотрите, что это? (стол) -Для чего нужен стол? (для врача) -что лежит на столе? (шприц/укол) -Что на нем надето? (Халат) Это девочка Маша. Маша плачет, покажи, как она плачет. Почему она плачет? Она плачет, потому что заболела. Что говорит Маша маме? – <i>«Ой-ой, мама, я заболела»</i> Это мама, мама очень переживает за Машу, покажи, как она переживает. Мама говорит Маше – <i>«Не плачь»</i>. Маша и мама идут в больницу. Зачем они туда идут? (потому что Маша болеет) К кому они идут? (ко врачу) Покажите, как они туда идут. Маша и мама заходят ко врачу, покажите, как они заходят. Врач здоровается, врач говорит <i>«Здравствуйте»</i> Мама здоровается с врачом в ответ, что она должна сказать? <i>«здравствуйте»</i> Врач спрашивает у мамы с Машей <i>«что случилось?»</i> Мама переживает, она отвечает <i>«Маша заболела»</i> Врач берет шприц, чтобы сделать укол Маше. Врач говорит <i>«Нужно сделать укол»</i>. Маша плачет, потому что она боится уколов, покажи, как Маша плачет <i>«ААА-аа-а»</i>.	Педагог активно использует мимику, стимулирует тем самым ребенка к этому. Стимулировать ребенка разворачивать фразу.

	Мама успокаивает Машу, чтобы Маша не плакала, мама говорит <i>«Не бойся»</i>. Маша ложится, чтобы врач сделал укол, покажи, как Маша ложится. Врач делает укол, покажи, как врач делает укол. Врач говорит <i>«Вот и всё»</i>, потому что он поставил укол. Мама улыбается, потому что она рада, покажи, как мама рада. Мама говорит врачу <i>«Спасибо»</i>, мама вежливая. Врач отвечает <i>«пожалуйста»</i>, врач тоже вежливый.	
заключительный	Мама и Маша прощаются с врачом, мама говорит <i>«До свидания»</i>. Маша говорит <i>«До свидания»</i>. Маша и мама улыбаются, потому что они рады. Маша выздоровит. Врач тоже прощается с ними, покажи как прощается, он говорит <i>«До свидания»</i>. Вам понравилась игра? Понравилось играть врачом? Мамой? Машей? Вы были у врача?	Стимулировать детей отвечать на вопросы.

- *Самостоятельное проигрывание – 5-6 занятие*

Игровое оборудование: герои-персонажи, стол, шприц для укола.

Режиссерская игра с придумыванием недостающего фрагмента «Доброе утро»

- *Предварительная работа – 1 занятие*

Задачи:

Образовательные: знакомить детей с различными бытовыми сферами жизни человека;

Коррекционно-развивающие: формировать умение сюжетосложения; развивать умение моделирования ситуации;

Воспитательные: воспитывать дружелюбные отношения между детьми.

Оборудование: письмо, карточки с картинками.

Ход	Деятельность педагога и детей	Примечание
1.Предварительная работа. Рассматривание модели сюжета игры с пропущенными карточками. Совместное восстановление пропущенного фрагмента.	Получение модели сюжета игры с пропущенными карточками «доброе утро». Педагог обсуждает с детьми карточки (картинки), вовлекает участвовать в диалоге. Восстанавливают совместно пропущенный фрагмент. - Здравствуйте, будем играть. -Нам пришло с картинками, но некоторые картинки потерялись. 1 картинка. -это девочка Аня, она спит. Уже утро нужно просыпаться. Это мама Ани, мама пришла в комнату, чтобы разбудить Аню, она говорит - <i>«Доброе утро, Аня, пора вставать»</i> . Аня просыпается, говорит маме - <i>«Доброе утро»</i> . Мама говорит <i>«Вставай, иди умываться»</i> , что может ответить Аня? - <i>«Хорошо, сейчас иду»</i> . 2 картинка. Аня идет умываться в ванну, что она там может делать? Чистит зубы, моет лицо, руки. Мама Ани заходит в ванну и говорит - <i>«Пойдем завтракать»</i> , что может ответить Аня? — <i>«Сейчас иду»</i> .	С комментированием. Устно, устно-дактильно.

	3 картинка – пропущенная. Аню позвала мама завтракать, что может сделать Аня? (<i>«пойти на кухню завтракать»</i>). Аня придет на кухню завтракать, что может сказать произойти? Что может сказать мама? Что предложит? (<i>«Будешь есть кашу?»</i>), что может ответить Аня? (<i>«Да, я буду кашу»</i>). А что может сказать папа Ане? (<i>«С добрым утром, Аня»</i>), что ответит Аня папе? (<i>«С добрым утром, папа»</i>) 4 картинка. Аня садится за стол есть кашу. Мама говорит –<i>«Приятного аппетита, Аня»</i>, желает приятного аппетита папе – <i>«Приятного аппетита»</i>. Аня отвечает маме –<i>«Спасибо, мама»</i>», папа отвечает маме <i>«Спасибо большое»</i>. Аня говорит маме и папе –<i>«Папа, мама приятного аппетита»</i>. Мама и папа отвечают – <i>«Спасибо»</i>. 5 картинка пропущенная. Аня ест кашу, а что может потом произойти? (<i>«Аня доест кашу»</i>). Когда Аня доест кашу, что может сказать Аня маме? (<i>«спасибо, мама, было очень вкусно»</i>). что ответит мама Ане? (<i>«Хочешь добавку?»</i>), (<i>«Пожалуйста»</i>).	
--	---	--

- 2 занятие

Задачи:

Образовательные: учить составлять диалоги; учить детей запрашивать информацию;

Коррекционно-развивающие: побуждать детей во время задавать вопросы, выражать просьбы, оценивать поступки персонажей игры;

Воспитательные: формировать положительное отношение к использованию этикетных и ролевых диалогов в процессе игры.

Оборудование: карточки с картинками, таблички, кровать, стол, тарелки.

Ход	Деятельность педагога и детей	Примечание
Предварительная работа. Подбор и чтение табличек с диалогами к карточкам, обсуждение предметной обстановки игры.	Педагог обсуждает с детьми предметную обстановку игры. Посмотрите, на чем спит девочка Аня? (на кровати), значит, у нас в игре должна быть кровать, чтобы Аня могла на ней спать. В ванной комнате у нас стоит умывальник, на кухне стоит стол, на столе тарелки. Если у нас нет игрушечного стола, то мы можем использовать деревянный конструктор? -кто? (девочка Аня) -что делает? (спит) -уже утро, нужно просыпаться. Это мама Ани, мама пришла в комнату, чтобы разбудить Аню, что говорит мама? (Доброе утро, Аня, пора вставать) -Аня просыпается, что говорит маме? (Доброе утро, мама) -что мама сказала Ане? (вставай, иди умываться) -что может ответить Аня? - <i>«Хорошо, сейчас иду»</i>. 2 картинка. -куда идет Аня? (в ванну) -что делать? (умываться) -мама заходит в ванну к Ане, что говорит? (пойдем завтракать) -что отвечает Аня маме? (сейчас иду)	Педагог с ребенком обсуждают, отрабатывают диалоги.

	-Аня идет на кухню завтракать, что мама говорит Ане? (Будешь есть кашу?) -Что ответит Аня? (Да, я буду кашу) -Что папа говорит Ане? (с добрым утром, Ане) -Что ответит Аня? (С добрым утром, папа) -Аня садится за стол есть кашу. Что говорит мама Ане? (приятного аппетита, Аня) -что отвечает Аня маме? (спасибо, мама) -кому еще мама желает приятного аппетита? (папе) -что говорит мама? (приятного аппетита) -что отвечает папа? (спасибо большое) -Аня может пожелать родителям приятного аппетита? (да) Что скажет? (папа, мама, приятного аппетита) -Аня доела кашу, что должна сказать маме? (спасибо, мама, было очень вкусно) -что мама ответит Ане? (Хочешь добавку, пожалуйста)	
--	---	--

- *Пробная режиссерская игра – 3-4 занятие*

Задачи:

Образовательные: знакомить детей с различными бытовыми сферами жизни человека, а именно утренние процедуры, завтрак; учить и побуждать детей общаться во время игры за персонажа (игрушку);

Коррекционно-развивающие: развивать умение передавать реальные отношения людей в процессе режиссерской игры; упражнять в использовании диалогических единств в соответствии с их функциональным назначением.

Воспитательные: формировать положительное отношение к использованию этикетных и ролевых диалогов в процессе игры, побуждать к самостоятельному использованию.

Оборудование: карточки с картинками, таблички, герои-куклы, стол.

ход	Деятельность педагога и детей	примечание
Организационный момент	Педагог предлагает поиграть детям в игру, дает карточки с картинками и таблички с фразами, показывает детям какие игрушки, какими персонажами будут играть. Предлагает выбрать персонажа. -ты какими игрушками будешь играть? -я буду мамой -я буду папой -я буду Аней	Ребенок может сам выбирать себе роли, в таком случае не нужно препятствовать выбору.
Основной ход	Это девочка Аня. Аня спит, но уже утро, пора вставать. Это мама Ани, она заходит в комнату, чтобы разбудить Аню. Покажи, как она заходит в комнату. она говорит -«<i>Доброе утро, Аня, пора вставать</i>».. Аня просыпается, покажи как Аня просыпается. Аня говорит маме -«<i>Доброе утро</i>». Мама целует Аню и обнимает, покажите как они обнимаются. Нужно идти в ванну умываться, мама говорит Ане «<i>Вставай, иди умываться</i>», Аня что может ответить Аня? - «<i>Хорошо, сейчас иду</i>». 2 картинка. Аня идет умываться в ванну, что она там может делать? Чистит зубы, моет лицо, руки. Мама Ани заходит в ванну и говорит - «<i>Пойдем завтракать</i>», что может ответить Аня? –«<i>Сейчас иду</i>». Аня идет в ванную комнату, покажи как Аня	Педагог активно использует мимику, стимулирует тем самым ребенка к этому. Стимулировать ребенка разворачивать фразу.

	идет в ванну. Аня чистит зубы, покажи как чистит зубы. Моем лицо и руки с мылом, покажи, как она это делает. Заходит в ванну мама Ани, покажи как она заходит, мама говорит <i>«пойдем на кухню завтракать»</i>. Аня отвечает маме <i>«Хорошо»</i>. Аня идет на кухню, покажи, как Аня идет. Мама спрашивает Аню <i>«Будешь есть кашу?»</i>, Аня соглашается <i>«Да, я буду кашу»</i>. Аня рада, ведь на завтрак ее любимая каша, покажи, как Аня рада. За столом сидит папа Ани, он говорит <i>«С добрым утром»</i>, Аня отвечает папе <i>«С добрым утром, папа»</i>. Они обнимаются, покажите, как они обнимаются. Аня садится за стол, мама дает тарелку с кашей и говорит <i>«Приятного аппетита, Аня»</i>. Аня отвечает <i>«Спасибо, мама»</i>. Мама дает тарелку с кашей папе <i>«Приятного аппетита»</i>. Папа отвечает маме <i>«Спасибо большое»</i>. Аня говорит маме и папе <i>«Папа, мама приятного аппетита»</i>. Мама и папа отвечают <i>«Спасибо»</i>. Начинают есть кашу, покажите, как они едят, как им вкусно. Аня доела кашу, ей очень понравилось, Аня говорит <i>«спасибо, мама, было очень вкусно»</i>. Мама говорит Ане <i>«Пожалуйста»</i>).	
заключительный	Аня, мама и папа встают из-за стола, Аня подходит к ним и обнимает. Мама и папа обнимают Аню. Вам понравилось играть? Тебе понравилось играть Аней? А тебе понравилось играть мамой? Папой?	Стимулировать детей отвечать на вопросы.

	Хотите поиграть сами?	
--	-----------------------	--

- *Самостоятельное проигрывание – 5-6 занятие.*

Игровое оборудование: герои-куклы, стол, тарелки, кровать.

Режиссерская игра с созданием сюжетов по аналогии известным сюжетам литературных произведений «Репка»

- *Предварительная работа – 1 занятие*

Задачи:

Образовательные: знакомить детей с мультфильмами, сказками, обогащать их представления об окружающих явлениях;

Коррекционно-развивающие: развивать эмоциональное отношение и интерес к персонажам.

Воспитательные: воспитывать положительное отношение к просмотру мультфильмов, героев.

Оборудование: таблички, проектор/интерактивная доска.

Ход	Деятельность педагога и детей	Примечание
Предварительная работа. Просмотр адаптированной сказки «Репка»	Просмотр адаптированной сказки (мультфильма) «Репка» для детей с нарушением слуха с параллельным показом табличек. Какой мультфильм мы смотрели? Кого запомнили? Вам понравилось?	С комментированием.

- *2 занятие*

Задачи:

Образовательные: учить детей пользоваться речевым этикетом; учить детей запрашивать информацию.

Коррекционно-развивающие: развивать творческое воображение детей; развивать эмоциональное отношение и интерес к персонажам;

Воспитательные: воспитывать умение слушать и слышать педагога и сверстников.

Оборудование: адаптированная сказка «Репка», таблички.

Ход	Деятельность педагога и детей	Примечание
Предварительная работа. Чтением адаптированной сказки совместно с детьми.	Чтением адаптировано сказки совместно с детьми, создание сюжетного альбома и табличек. <i>Сказка "Репка"</i> «Посадил дед репку, репка выросла, Дедка Репку тянет из земли – вытянуть не может. Позвал бабку: -Помоги вытянуть репку. Тянут вместе, не могут вытянуть. Бабка Внучку позвала: – Внучка, помоги вытянуть репку. Тянуть и не могут вытянуть. Внучка Жучку позвала: – Жучка, Репку помоги вытянуть. Тянут и не могут вытянуть. Жучка кошку позвала: – кошка, помоги вытянуть репку. Тянут и не могут вытянуть. Позвала кошка мышку -Кошка, помоги вытянуть репку. Мышка за кошку, Мурка за Жучку, Жучка за Внучку, Внучка за Бабку, Бабка за Дедку, Дедка за Репку. Вытянули Репку!»	С комментированием. Устно, устно-дактильно.

• 3 занятие

Задачи:

Образовательные: учить детей составлять диалоги; учить пользоваться речевым этикетом.

Коррекционно-развивающие: упражнять в использовании диалогических единств в соответствии с их функциональным назначением.

Воспитательные: воспитывать умение слушать и слышать педагога и сверстников.

Оборудование: сюжетные картинки, таблички.

Ход	Деятельность педагога и детей	Примечание
Предварительная работа. Обсуждение сюжетных картинок к сказке, составление табличек.	-Кто? (дед) -Что сделал? (посадил репку – Растить репка сладкая) -что? (репка) -Что сделала? (Выросла) -Кто? (Дед) -что делает? (тянет репку, не может вытянуть) -Что делает? (Зовёт бабку –помоги вытянуть репку) -что делают? (тянут репку, вытянуть не могут) -Кто? (бабка) -что делает? (зовет внучку – помоги вытянуть репку) -что делают? (тянут, вытянуть не могут) -Кто? (внучка) -что делает? (зовет Жучку – помоги вытянуть репку) -что делают? (тянут, вытянуть не могут) -Кто? (Жучка) -Что делает? (зовёт кошку – помоги вытянуть репку) -что делают? (Тянут, вытянуть не могут) -Кто? (Кошка)	Педагог с ребенком обсуждают, отрабатывают диалоги.

	-что делает? (зовет мышку – помоги вытянуть репку) -что делают? (Тянут – вытянули) -Кто? (все герои сказки) -что делают? (радуются)	
--	---	--

• *Пробная режиссерская игра 4-5 занятие*

Задачи:

Образовательные: учить и побуждать детей общаться во время игры за персонажа (игрушку).

Коррекционно-развивающие: развивать умение моделирования ситуации, решая конфликтные ситуации между персонажами.

Воспитательные: воспитывать уважительное отношение к сверстникам; формировать интерес к игре;

Оборудование: герои-персонажи (дед, бабка, внучка, Жучка, кошка, мышка), репка, оформленный сюжетный альбом.

Ход	Деятельность педагога и детей	Примечание
Организационный момент	Педагог предлагает поиграть в игру. Дает оформленный сюжетный альбом и игрушки (смотри оборудование) Спрашивает – ты какими игрушками будешь играть? Моделируем игровую ситуацию.	Ребенок может сам выбирать себе роли, в таком случае не нужно препятствовать выбору.
Основной ход	Отработка диалогов при помощи сюжетного альбома. Отдать инициативу в руки ребенка.	Педагог активно использует мимику, стимулирует тем самым ребенка к этому. Стимулировать ребенка

		разворачивать фразу.
Заключительный	Понравилась игра? Хотите поиграть сам?	Стимулировать детей отвечать на вопросы.

- *Самостоятельная режиссерская игра 6-7 занятие.*

Оборудование: герои-персонажи (дед, бабушка, внучка, Жучка, кошка, мышка), репка, оформленный сюжетный альбом.