

Оглавление

Введение.....	3
Глава I. Теоретическое обоснование проблемы развития диалогической речи посредством режиссерской игры у детей с нарушенным и сохранным слухом	
1.1. Особенности диалогической речи у детей дошкольного возраста..	8
1.2. Значение режиссерской игры в развитии речи детей дошкольного возраста с нарушенным и сохранным слухом	17
1.3. Клинико-психолого-педагогическая характеристика кохлеарно имплантированных дошкольников.....	22
1.4. Планирование новых образовательных технологий.....	28
Выводы по Главе I.....	29
Глава II. Изучение особенностей развития диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с кохлеарной имплантацией	
2.1. Организация исследования.....	31
2.3. Методы исследования.....	31
2.2. Анализ и обсуждение результатов исследования.....	40
Выводы по Главе II.....	44
Глава III. Педагогические условия развития диалогической речи в режиссерской игре.	
3.1. Задачи, содержание, методы и формы работы по развитию диалогической речи детей в режиссерской игре.....	46
3.2. Методические рекомендации для воспитателей по развитию диалогической речи детей старшего дошкольного возраста с кохлеарной имплантацией.....	54
Выводы по Главе III.....	59
Заключение	61
Библиографический список.....	65
Приложения	

Введение

В настоящее время для детей с нарушениями слуха есть отличная возможность при помощи кохлеарной имплантации встать на путь естественного развития, полноценного восприятия окружающего мира и общения с другими людьми.

Ребенок с нарушениями слуха проходит определенные этапы кохлеарной имплантации и в течение этого периода его социально-психологический статус изменяется несколько раз, от глухого до ребенка, который начинает вести себя и взаимодействовать с окружающими как слышащий [33]

Главная задача в работе с таким ребенком, сделать его речь средством взаимодействия с окружающими людьми, подготовить его к жизни в обществе. Для успешной адаптации ребенка с кохлеарным имплантом в среде типично развивающихся сверстников, необходимо взаимодействие, что предполагает и диалог. Чтобы активно взаимодействовать в коллективе, ребенку с кохлеарным имплантом необходимо иметь представления о разнообразии форм реплик, о ситуациях их употребления, о способах поведения в ситуации диалога, о значении шаблонов речевого этикета, об использовании невербальной коммуникации. И где, как ни в процессе игры развивать эти умения и обогащать опыт общения.

Исследованиями диалогической речи занимались такие авторы, как М.М. Бахтин, В.П. Глухов, О.С. Ушакова, А.Г. Арушанова.

Диалог – это цепочка последовательных реплик, сопровождаемая невербальной коммуникацией, он опирается на общность ситуации, знание предметов речи и согласованная работа участников. [10]

Для диалогической речи характерны следующие признаки: контекстность, ситуативность, элементарность, использование клише, использование мимики и жестов. Так же М.М. Бахтин утверждал, что слушающий, на протяжении процесса слушания занимает «активную ответную позицию», он соглашается с высказываниями говорящего либо нет, дополняет его, готовится дать ответ в соответствии с услышанной репликой.

В дошкольном возрасте естественную диалогическую речь между детьми можно наблюдать в процессе сюжетной игры, так как она является основным видом деятельности в этот период.

По мнению Е.М. Гаспаровой и С.Л. Новоселовой, в онтогенезе первоначальной сюжетной игрой является не сюжетно-ролевая, а режиссерская, которая возникает у детей около 3 лет. Они доказывают в своих исследованиях то, что режиссерская игра является первой ступенью развития сюжетно-ролевой игры.

Изучением режиссерской игры занимались такие исследователи как Е.М. Гаспарова, Е.В. Трифонова, Е.О. Смирнова, И.А. Рябкова.

Режиссерская игра – это сюжетная игра, в которой ребенок делегирует роли игрушкам и выстраивает между ними отношения.

Они рассматривают режиссерскую игру как игру, в которой ребенок является режиссером, руководит игровыми событиями и не принимает на себя никаких ролей, а действует от имени игрушек [8,9]. Но мы считаем, что в режиссерской игре ребенок берет на себя роль, только он не говорит, что является кем-то, а выполняет действия, характерные для роли с помощью игрушек. Сюжеты режиссерских игр весьма разнообразны, по причине того, что ребенок не связан знаниями и интересами других детей и сложившимися игровыми стереотипами коллектива, ребенок развивает такой сюжет, который актуален для него сейчас. Для режиссерской игры также характерна надыгровая позиция, что позволяет ребенку моделировать взгляды разных персонажей на одну и ту же проблему, ребенок учится смотреть на событие с разных позиций[44]. Исследователи рассматривают генезис режиссерской игры, рассматривают ее, сопоставляя с сюжетно-ролевой, но нет конкретной информации о её руководстве.

В отношении детей с нарушениями слуха сюжетно-ролевой игрой занималась Г.Л. Выгодская. Но в ее трудах не прописано руководство на этапе режиссерской игры.

Кроме отсутствия в специальной педагогике исследований руководства режиссерской игрой у детей с нарушениями слуха, в том числе и кохлеарно имплантированных, так же отсутствуют исследования о ее влиянии на ребенка, об условиях ее развития, о ее влиянии на диалогическую речь, и игре, как о средстве развития коммуникации.

В то же время режиссерская игра имеет огромный потенциал в развитии диалогической речи детей: отработка реплик всех форм, управление своей речью, способы поведения в разных ситуациях, отображение отношений не только между героями, но и между людьми.

В этом состоит **противоречие нашего исследования**, между большим потенциалом режиссерской игры в процессе развития ребенка, в том числе и его диалогической речи, с одной стороны, и фактической не разработанностью методики ее использования в процессе развития диалогической речи детей старшего дошкольного возраста с кохлеарным имплантом.

Обозначенные противоречия позволили определить **проблему исследования**, состоящую в поиске ответа на вопрос относительно возможностей использования режиссерской игры в процессе развития диалогической речи детей старшего дошкольного возраста с кохлеарной имплантацией.

Объектом исследования является процесс развития и коррекции диалогической речи детей старшего дошкольного возраста с кохлеарной имплантацией.

Предметом исследования является режиссерская игра как средство развития диалогической речи детей старшего дошкольного возраста с кохлеарной имплантацией.

Контингентом исследования являются дети старшего дошкольного возраста с кохлеарной имплантацией.

Цель исследования состоит в теоретическом обосновании и эмпирическом изучении использования режиссерской игры в процессе

развития диалогической речи детей старшего дошкольного возраста с кохлеарной имплантацией.

В соответствии с обозначенной целью определены следующие **задачи** нашего исследования:

1. Изучить теоретические и прикладные аспекты проблемы, обосновать актуальность, определить сущность диалогической речи и ее особенности развития, выявить значение режиссерской игры в развитии речи детей, рассмотреть клинико-психолого-педагогическую характеристику кохлеарно имплантированных дошкольников.

2. Определить основные показатели, параметры, критерии развития диалогической речи детей старшего дошкольного возраста с кохлеарной имплантацией; выполнить разработку диагностического инструментария.

3. Разработать руководство режиссерской игрой, направленное на развитие и коррекцию диалогической речи детей старшего дошкольного возраста с кохлеарным имплантом.

Теоретико-методологическая основа исследования: теоретические аспекты исследований по развитию диалогической речи детей (М.М. Бахтин, В.П. Глухов, О.С. Ушакова); о сущности и развивающем потенциале режиссерской игры (Е.М. Гаспарова, Трофимова, А.П. Усова); о подходах к педагогическому руководству режиссерской игрой (О.В. Солнцева, Е.Е. Кравцова); о клинико-психолого-педагогической характеристике детей с кохлеарным имплантом (О.И. Кукушкина, Е.Л. Гончарова, Н.Д. Шматко)

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

Практическая значимость заключается в разработке комплекса режиссерских игр направленных на развитие диалогической речи для детей старшего дошкольного возраста с кохлеарным имплантом и составления рекомендаций для воспитателей по развитию диалогической речи в режимных моментах и свободной деятельности детей.

Опытно-экспериментальная база исследования МАДОУ «Детский сад №396» г. Перми

Структура работы: исследование состоит из введения, 3 глав, выводов по главам, заключения, библиографического списка и приложений.

Глава I. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ ПОСРЕДСТВОМ РЕЖИССЕРСКОЙ ИГРЫ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕННЫМ И СОХРАННЫМ СЛУХОМ

1.1. Значение и особенности диалогической речи у типично развивающихся и кохлеарно имплантированных детей.

Основная функция речи в жизни ребенка - быть средством общения. Диалог является основной формой речевого взаимодействия.

Диалог (БЭС) – вид речи, характеризующийся ситуативностью (зависимость от обстановки разговора), контекстуальностью (обусловленностью предыдущими высказываниями), произвольностью и малой степенью организованности (незапланированным характером).

Из исследований В.П. Глухов, можно выявить то, что диалог выступает первоначальной по происхождению формой речи и имеет ярко выраженную социальную направленность. Он наполнен репликами отдельных высказываний и последовательными речевыми реакциями. Реализация диалога происходит либо в виде чередующихся обращений, вопросов и ответов, либо в виде разговора двух или нескольких участников речевого общения.

Единицей диалога выступает реплика (отдельное высказывание, обладающее завершённостью). М.М. Бахтин выделил пары реплик, имеющие разнообразные отношения между собой. Сочетание реплик Н.Ю. Шведова называет диалогическим единством (это сочетание реплик, которые связаны друг с другом по определенным правилам синтаксической зависимости).

Диалогическое единство имеет свой состав: инициативная реплика, ответная реплика (реплика-реакция) она обусловлена инициативной, или стимул-реакция. Таким образом, единицей диалога является диалогическое единство, состоящее из инициативной реплики и реактивной.

Исследователи, относительно отношений между стимулом и реакцией, выделяют следующие виды диалогических единств:

- «вопрос-ответ», стимул – «вопрос» (запрос информации), то реакция – «ответ»;
- «сообщение - реакция на сообщение», стимул – «сообщение» или «утверждение» в трактовке М.М. Бахтина (информирование собеседника о своих решениях, мыслях), то реакция на сообщение (разъяснение, добавление, возражение, согласие, оценка)
- «побуждение – выполнение/отказ», стимул – «побуждение» (предложение, приказ, просьба, извинение), реакция на побуждение (выполнение или отказ от выполнения)

Диалог, как форма речевого общения, опирается на общность восприятия окружающего мира собеседниками, общность ситуации, знание предмета речи. В диалоге, наряду с собственно языковыми средствами звучащей речи, невербальные компоненты играют огромную, по мнению Л.В. Щербы «ситуация, жест, выражение лица, интонация – все это настолько помогает взаимопониманию, что речь сводится к одному словечку».

Структура диалога допускает грамматическую неполноту, опускание отдельных элементов грамматически развернутого высказывания (эллипсы или элизии), наличие повтора лексических элементов в смежных репликах, употребление стереотипных конструкций разговорного стиля (речевые «штампы»). Простейшие формы диалога (например, реплики-высказывания типа утвердительного или отрицательного ответа) не требуют построения программы высказывания.

А.Г. Арушанова видит диалог как форму речевого общения, взаимодействие партнеров опосредуется знаками языка. Знание языка, умение словесно выразить свою мысль, передать чувство, установить с партнером "диалогические отношения" (М.М. Бахтин) в разнообразных коммуникативных ситуациях - слагаемые, необходимые для ведения диалога. Диалог - богатая

мыслями, произвольная контекстная речь, вид личностного взаимодействия, содержательное общение.

Диалогическая речь, как форма речевого взаимодействия, подчиняется определенным правилам: соблюдение очередности в разговоре, выслушивание собеседника, не перебивая; поддержание общей темы

Диалогическая речь также включает в себя использование речевого этикета. Речевой этикет, по мнению исследователей, это ритуализированные диалоги в однотипных ситуациях речевого общения (приветствие, прощание, благодарность, извинение). Речевой этикет связан очень тесно с невербальными средствами коммуникации, они уточняют речевую фразу, подчеркивая или исключая ее вежливое содержание. Самые вежливые слова не произведут должного впечатления, если будут сказаны сухо и холодно.

И.В. Утехин отмечает, что диалог, это совместная, согласованная работа участников. Демонстрировать свои намеренья, обозначать действия реципиент может не только с помощью реплик, но и при помощи невербальных средств. Ответ партнера является не простой подготовленной очередной репликой, а репликой, демонстрирующей то, как правильно ли он понял смысл предыдущей реплики. В диалоге функция последующей реплики – продемонстрировать понимание содержания реплики партнера.

Итак, диалогическая речь – это социально направленная форма речи, которая осуществляется на основе знания предмета речи, имеющая свою структуру (диалогические единства и правила ведения диалога), речевого этикета и включающая в себя невербальные компоненты.

В онтогенезе диалогическая речь, как и любая деятельность, имеет этапы развития. Диалог не заложен в человеке при рождении. Эту форму общения осваивают в процессе взаимодействия с более опытными партнерами.

Ранний возраст – становление диалогической речи.

В первые два месяца жизни ребенка происходит формирование потребности в общении, которая рассматривается по 4 критериям:

- интерес ребёнка ко взрослому;

- эмоциональные проявления ребенка в адрес взрослого;
- инициативные действия ребенка, направленные на то, чтобы привлечь интерес взрослого;
- чувствительность ребенка к отношению взрослого, в которой обнаруживается восприятие детьми той оценки, что дает им взрослый, и их самооценки.

Попеременное эмоциональное состояние во время контакта ребенка и матери - это особая форма коммуникации, содержащая будущий диалог.

Н.И. Лепская представляет этапы развития форм коммуникации:

1. От рождения до 2,6 месяцев (эмоциональный монолог матери, реакция ребенка – вокализация крика)

2. От 2 – 2,6 до 5-6 месяцев («обращенный» монолог матери, который обладает положительным эмоциональным воздействием; главным является мимика, особенно улыбка – сильный стимул для ответной реакции ребенка)

3. От 5-6 до 10-11(ребенок и мама попеременно, а иногда и одновременно выражают свое эмоциональное состояние – синкретичное единство монолога и диалога «Дуэт»)

4. От 8-9 до 12-14 (жесты, мимика, вокализации матери и ребенка приобретают коммуникативную значимость; отмечается раннее восприятие детьми основных интонационно-коммуникативных контуров (утверждения, вопроса, побуждения) в речи взрослых)

Диалог в полном смысле слова проявляется тогда, когда ребенок отвечает на реплики взрослых адекватными предметными действиями.

На ранних стадиях речевого развития коммуникативными единицами ребенка являются реплики диалога в обмене со взрослыми, где инициатором общения становится ребенок. Предметом сообщения является эмоции и желания, средствами выступают жестово-мимические комплексы.

Второй тип — инициатор общения становится взрослый. На вопросы взрослого, ребенок отвечает действиями. Иногда добавляются звукоподражательные комплексы.

Характер диалога между ребенком и взрослым меняется при появлении ситуативного сообщения. Взрослый вербально предваряет те действия, которые он реализует сам или хочет научить ребенка. Это предметно-действенный диалог.

История исследования диалога у дошкольников берет своё начало в работах Ж. Пиаже. По его мнению, диалог в дошкольном возрасте – это смешанная форма взаимодействия со сверстниками. Он выделил 2 группы высказываний: эгоцентрическую речь и социализированную речь.

Эгоцентрическая речь — речь, произносимая наедине или в присутствии других людей, не учитывающая собеседника. К данной группе речи, автор относит эхоталии (повторение слов или слогов); монолог, когда «ребенок говорит сам с собой»; «коллективный монолог», когда ребенок присоединяет другого собеседника, но не содействует тому, чтобы быть услышанным.

Социализированная речь — подлинная коммуникативная направленность, учитывающая собеседников.

Также Ж. Пиаже выделил 3 стадии развития диалога:

1. Несогласованная речевая инициативность среди сверстников, потому как высказывания ведутся друг за другом. Ж. Пиаже назвал эту форму «коллективным монологом», характеризующаяся отсутствием взаимообмена сообщения в общей теме разговора.

2. Приобщение собеседника к собственному мышлению и действию. Дети 4-5 лет стремятся рассказать увиденное; они ведут разговоры, слушают и понимают, но каждый высказывается на свою тему. «Псевдодиалог», стадия является переходной к настоящему диалогу.

3. «По-настоящему подлинное общение», появляется к 7 годам. Включает в себя обмен сообщениями, отмечаются причинные объяснения, прослеживается связь реплик.

Можно отметить, что у глухого ребенка данные сроки развития диалогической речи могут сохраниться, или иметь несущественное

запаздывание, если как можно раньше осуществить операцию по кохлеарной имплантации и процесс реабилитации.

Для формирования диалогической речи важно учитывать положения теории порождения речи. Впервые научно-обоснованную теорию предложил в своих трудах Л.С. Выгодский, он считал, 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»

Т.В. Ахутина, в свою очередь, выявила три уровня программирования речи: внутреннее (смысловое), грамматическое структурирование и моторная кинетическая организация высказывания. (потом добавить Глухов)

В процессе диалогической речи происходит передача и восприятие речевого высказывания. В.П. Глухов утверждает, что восприятие речи осуществляется на двух уровнях – собственно восприятие и понимание речевого высказывания, т.е. восприятие слышимых или зрительно воспринимаемых элементов языка, установление их взаимосвязи и формирование представления о их значении.

Исследователи А.А. Брудный и Л.С. Цветкова выделяют следующие уровни понимания речи:

- 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.
- второй уровень - понимание смыслового содержания. Реципиент понимает не только то, о чем говорилось, но и то, что было сказано.
- высший уровень понимания – 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.

У кохлеарно имплантированных детей могут страдать все уровни понимания речи, и это зависит во многом от того, на каком этапе реабилитации находится ребенок.

В свою очередь Л.С. Цветкова выделяет 3 уровня структурной организации процесса восприятия речи:

1. Сенсомоторный уровень – обеспечивает собственно восприятие речи. Начинается с акустического восприятия речи. Он включает восприятие и анализ акустико-артикуляционных признаков звуков, дифференциацию звуков по основным признакам, установление фонемного состава воспринимаемого звукового потока («звено звукоразличения на основе дифференцированного восприятия фонем»), выделение и анализ интравербальных (междусловных) пауз, восприятие и первичный анализ ритмико-слоговой и мелодической организации речи. Дифференциация звуков на основе сличения их с «моторными» образами-эталоном осуществляется на основе задействования речевых кинестезии, создаваемых микродвижениями органов артикуляции слушающего в процессе восприятия речи. Таким образом, этот уровень включает звенья как акустического, так и кинестетического анализа звуков, слова и его кинетической организации. Результатом успешного прохождения первого уровня является *выделение слушающим из воспринимаемого звукового потока отдельных слов, реже словосочетаний*.

Этот уровень у детей с кохлеарными имплантами часто достаточно хорошо освоен. А вот с двумя следующими имеются затруднения.

2. Лингвистический (лексико-грамматический)– производится языковой анализ речевого высказывания и «семантический» анализ составляющих его компонентов, в итоге устанавливается «фактическое» значение речевого высказывания. Уровень обеспечивает понимание предметного содержания на уровне значения. Этот уровень включает: 1) звено фонемного анализа выделенных из звукового потока слов, 2) звено оперативной слухоречевой памяти, 3) звено, обеспечивающее перешифровку логико-грамматической организации речи, т. е. грамматики, в значение. Этот уровень речевосприятия

реализуется на основе осуществления комплекса взаимосвязанных «языковых» и «семантических» операций. На основе многоканального (хотя и очень краткого по времени) фонематического анализа каждого выделенного слова происходит его опознавание; выделенный звукокомплекс соотносится с хранящимся в памяти эталоном и устанавливается его значение. При этом помимо звукового состава слова анализируется и его ритмико-слоговая структура, осуществляется морфемный анализ. При идентификации слова как знака языка используются операции дифференциации слов по их значению, актуализации всех основных значений слова. Все выделенные слова (удерживаемые в сознании посредством механизма оперативной памяти) сопоставляются между собой и на этой основе выделяются и анализируются (по грамматическим и семантическим параметрам) устойчивые словосочетания. Здесь также важное значение имеют операции морфемного анализа (в виде идентификации и сопоставления грамматических форм слов). В ходе этого процесса реализуются операции выбора нужного значения каждого слова (на основе анализа их сочетаемости в «контексте» предложения), определяется общее значение целых словосочетаний (и, прежде всего, образующих «предикативные пары»). Эти значения соотносятся между собой, на основе чего слушающий (читающий) «выходит» на установление общего «фактического» (предметного) значения предложения.

Таким образом, *положительный результат на этом уровне - понимание воспринятой фразы как сообщения о каком-то факте, явлении окружающей действительности, на основе сопоставления значений слов и словосочетаний.* Понимание логико-грамматических структур включает «операции сопоставления слов во фразе, выделения значений слов и их сочетаний внутри фразы, торможения несущественного впечатления и выделения системы отношений, скрытой за определенными грамматическими конструкциями. Практическое осуществление этого процесса протекает на уровне предложений и текста.

1. Психологический – понимание воспринятого речевого сообщения. Глубокий анализ содержания речевого сообщения (на основе «вторичного» смыслового анализа полностью воспроизведенного в языковом плане высказывания) обеспечивает понимание его «глубинного» смысла, скрытого смыслового подтекста, установление мотива речи говорящего.

Психологический уровень включает: восприятие и анализ интонационного и стилистического построения высказывания, сопоставление его (в процессе живого речевого общения) с жестами и мимическими реакциями говорящего, анализ смыслового значения высказывания в «контексте» предшествующей речи. Немаловажное значение для понимания истинного значения воспринимаемой речи имеет и оценка (учет особенностей) личности говорящего, а также анализ специфики ситуации речевого общения.

Только на основе такого комплексного, многофакторного анализа внутреннего содержания воспринятой речи и становится возможным установление мотивов и целей речевой деятельности другого ее субъекта.

Таким образом, диалог является неотъемлемой частью жизни человека, имеет свою структуру, свои особенности и проходит определенные этапы в своем развитии. У ребенка с кохлеарной имплантацией развитие диалогической речи проходить по тем же этапам, что у типично развивающихся дошкольников, но сроки их освоения напрямую зависят от времени операции и качества реабилитации. Важно отметить, что диалогическая речь подразумевает под собой не только передачу речи, но и ее восприятие. Восприятие речи осуществляется на 3 уровнях: сенсомоторный, лингвистический и психологический, зачастую у кохлеарно имплантированных страдают два последних уровня. Главная цель развития диалогической речи у детей кохлеарной имплантацией - научить детей пользоваться диалогической речью как формой общения, формой взаимодействия.

1.2. Значение режиссерской игры в развитии речи детей дошкольного возраста с сохранным и нарушенным слухом.

Дошкольное образование отличается от образования на других ступенях тем, что главная особенность его состоит не в учебной деятельности, а в игровой. Игра в этом возрасте является основным видом деятельности ребенка и выступает отличным средством диагностики, выработки различных навыков, умений.

Л.С. Выготский характеризовал игру ребенка расхождением реальной и мнимой ситуации. Ребенок в этот момент одновременно удерживает и реальную и воображаемую ситуацию. Умение отличать воображения от реального мира приобретает ребенок на 4-м году жизни.

В дошкольном учреждении наиболее оснащена реальным руководством сюжетно-ролевая игра. Ребенок берет на себя роль, создает мнимую ситуацию и разворачивает сюжет, выполняет действия, характерные для роли и употребляет ролевые диалоги.

Е.М. Гаспаровой и С.Л. Новоселовой утверждают, что развитие сюжетно-ролевой игры зарождается в 3 года и начальным ее этапом является режиссерская игра.

Режиссерская игра – это сюжетная игра, в которой ребенок действует от имени разных игрушек, т.е. наделяет игрушки ролями и затем организовывает между ними отношения. В таких играх ребенок отождествляет себя скорее с темой или историей происходящего. Ребенок не относит себя к какой-то определенной роли, скорее он придерживается событийного ряда игры. Он наблюдает за всем, что происходит в игре, примеряет на себя мнения разных персонажей, но не совпадает ни с одним.

Е.О. Смирнова и И.А. Рябкова выделяют два вида режиссерских игр. Индивидуальная игра предполагает позицию ребенка в качестве режиссера, он находится над ситуацией. Совместная игра подразумевает ролевые и реальные отношения с партнером посредством игрушек.

Режиссерские игры, по мнению Е.В. Трифионовой, проявляются в следующий формах:

- *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.

Специфику и развивающее значение режиссерской игры рассматривали в своих работах Е.М. Гаспарова и Е.В. Трифионова. Они отмечают, что для этой игры характерно *большое тематическое разнообразие*, обуславливают это тем, что ребенок не зависим от потребностей и интересов других детей. Он выбирает сюжеты и персонажей те, какие актуальны для него в настоящее время. Также ребенок может забыть про свои трудности, связанные с общением.

Ребенок в своей игре занимает «надролевую» позицию, является организатором, что способствует *свободному моделированию ситуаций и взаимоотношений персонажей*. Он раздает роли игрушкам, а на себя не принимает никаких ролей, или наоборот поочередно выступает в каждой роли действующих лиц по очереди. Ребенок в игре строит и изменяет сюжет в соответствии со своими желаниями.

У ребенка формируется способность *гибко подходить к решению проблемных ситуаций*. Для выбора наиболее оптимального решения проблемы у ребенка есть возможность построить множество вариантов исхода событий. Е.М. Гаспарова отмечает также, что самостоятельно моделирую ситуации, ребенок при необходимости вернуться или повторить нужный эпизод. Ребенок

в режиссерской игре имеет уникальную возможность реализовать только что возникшую идею, вернувшись к недавно проигранной сцене и затем проиграть ее по-новому, здесь прослеживается переплетение непосредственного и опосредованного опыта.

Необходимость в игре моделировать взгляды разных персонажей, учитывать их интересы, характеры, мнения, формирует у играющего ребенка *умение ставить себя на место другого, видеть ситуацию другими глазами, учитывать мнение другого*. Ребенок играя за персонажей, невольно встает на их место.

Для того, что бы самостоятельно развернуть интересную богатую режиссерскую игру, необходимы творческая и познавательная активность, инициативность, фантазия, все это приводит к *развитию целеполагания*.

Рассмотрим развитие игры на различных этапах онтогенеза.

Можно заметить, что в 2-3 года ребенок увлекается интересным делом: он берет множество мелких предметов и расставляет их перед собой, издает не очень нам понятные звуки, переставляет предметы, убирает одни и на их место ставит другие. С.Л. Новоселова и Е.М. Гаспарова на основании исследований утверждают, что данное мероприятие представляет собой режиссерскую игру, в качестве стадии, которую проходит в своем развитии сюжетно-ролевая игра. Они выяснили, что на данном возрастном этапе дети плохо играют с реалистичными игрушками, а вот с обобщенным игровым материалом хорошо играют. Потому что у детей нет возможности подолгу фиксировать свое внимание на его физических свойствах, эти свойства были им давно знакомы поэтому предметные качества игрового материала им не особо интересны и не отвлекают их от отображения в игре социальных событий.

В 3 года ребенок часто сопровождает речью игровых персонажей, выражает эмоциональные реакции, основанные на событийном содержании игры. Появление сюжетных переживаний говорит о том, что появляется социальное содержание игровой деятельности. Дети не принимают на себя роль, они свободно распоряжаются происходящими событиями,

организовывают взаимоотношения между персонажами и распределяют роли между игрушками.

Зачастую игровые проблемы дети решают в речевой форме, иногда возвращаясь к ним повторно. Эта игра может являться началом режиссерской игры, в которой на первый план выступает социальное содержание и которая может предшествовать развитию сюжетно-ролевой игры с принятием роли на себя и распределением ролей между партнерами.

Развитие режиссерских игр у детей 3 года жизни свидетельствует об их значительных возможностях оперирования образами во внутреннем плане при наличии обобщенных внешних точек опоры. Режиссерская игра в основном индивидуальная, по причине трудности речевого взаимодействия и неумения договориться с партнером, учитывать его желания и интересы. В разворачивая режиссёрскую игру самостоятельно, ребенок учиться отражать значимые социальные события, динамику сюжета и ролевые отношения в игре.

Дети 4 -5 лет, по мнению О.В. Солнцевой, в режиссерских играх в основном отражают сказки и мультфильмы. Дети уже способны переплетать сюжеты сказок, объединять героев из разных произведений. Ребенок стремиться к совместным режиссерским играм. Дети разворачивают как индивидуальные, так и совместные режиссерские игры. В процессе игры могут играть одной, двумя игрушками, а действия свои уже согласовывают со сверстником, изменяют интонацию голоса в зависимости от создаваемого образа, также передвигают игрушки по игровому полю, имитируя движение персонажа, используют звукоподражания, комментирование событий, происходящих в сюжете режиссерской игры, дают оценку поступкам игровых персонажей.

Дети 5-6 лет также проявляют интерес к режиссерской игре при отображении содержания знакомых литературных произведений, мультфильмов. Они уже более творчески обедняют сюжеты событий из разных книг, мультфильмов, самостоятельно придуманных событий. Также появляется стремление к согласованию сюжета со сверстниками, ведению диалогов от

имени игровых персонажей, импровизации по ходу развития сюжета. Самостоятельное создание обстановки для режиссерской игры: подбор необходимых игрушек и предметов-заместителей, оформление игрового поля, использование готового полифункционального игрового материала, проявление инициативы в самостоятельном создании нового полифункционального игрового материала при помощи продуктивной деятельности.

Разработками педагогического руководства режиссерскими играми занимались О.В. Солнцева, И.Л. Кириллова, Е.Е. Кравцова.

О.В. Солнцева выделяет два подхода к педагогическому руководству режиссерскими играми: на основе готового содержания и по мотивам литературных произведений. Первый подход педагогического руководства предполагает 3 этапа: обогащение опыта режиссерских игр за счет использования готовых сюжетов; частичное преобразование готового сюжета в новый; создание новых сюжетов и их преобразование в режиссерскую игру. Второй подход тоже имеет три этапа: обогащение игрового опыта детей новым содержанием на основе организации художественного восприятия сказки; развитие сюжетосложения на основе полифункционального материала по сюжетам знакомых сказок; развитие сюжетосложения на основе самостоятельного создания полифункционального игрового материала и придумывание новых поворотов в сюжете.

И.А. Кириллова акцентировала свое внимание на использование в режиссерской игре макетов. Макет, по ее мнению, это уменьшенный образец пространства и объектов воображаемого мира. Предложила следующие компоненты развития игры: чтение художественной литературы; просмотр мультфильмов; самостоятельное изготовление персонажей; создание предметной среды (макеты, персонажи).

Е.Е. Кравцова предлагает начинать работу с разыгрывания заранее заданных сюжетов; далее придумывание оправдательных сюжетов и затем придумывание сказки и показ.

Таким образом, режиссерская игра выступает в роли начальной ступени развития сюжетно-ролевой игры и возникает у ребенка около 3 лет и развивается в течение всего дошкольного возраста. Развивающее значение игры огромно, в том числе и для развития диалогической речи.

1.3. Клинико-психолого-педагогическая характеристика кохлеарно имплантированных детей

Самым действенным способом приостановить распад речи у оглохших является кохлеарная имплантация. Чем меньше времени прошло с момента наступления глухоты, тем быстрее после имплантации восстанавливается слух ребенка и коммуникация с окружающими. Чем дольше ребенок оставался глухим, тем труднее ему перестроиться, даже если у него есть большой опыт нормального восприятия речи.

Е.Л. Гончарова и О.И. Кукушкина предоставляют динамическую педагогическую классификацию детей с кохлеарными имплантами. Она предполагает смену оснований классификации в результате прохождения 3 этапов: до подключения речевого процессора, после подключения речевого процессора и после того, как ребенок встал на путь естественного развития коммуникации и речи.

После успешно проведенной операции по вживлению импланта ребенок трижды меняет свой социально-психологический статус.

До этапа подключения речевого процессора ребенок имеет статус глухого и сурдопедагог руководствуется традиционной классификацией детей с тяжелыми нарушениями слуха. Основания для нее следующие: характер и степень нарушения слуха; время нарушения слуха; наличие дополнительных первичных нарушений; наличие вторичных нарушений развития, прежде всего, в развитии коммуникации и речи. Также обязательно учитываются условия предшествующего обучения (сроки, характер, и эффективность слухопротезирования)

По этим основаниям выделяют следующие группы детей:

- оглохшие дети, сохранившие ранее сформированную в соответствии с возрастом речь и коммуникацию;
- оглохшие дошкольники, потерявшие слух в возрасте 2,5 – 4-х лет, с распадающейся или распавшейся речью;
- глухие дети и дети с тяжелой тугоухостью с развернутой фразовой речью;
- глухие дети и дети с тяжелой тугоухостью, у которых не удалось сформировать развернутую фразовую речь, и их коммуникация осуществляется другими средствами;
- глухие дети и дети с тяжелой тугоухостью, еще не владеющие развернутой фразовой речью в силу возраста.

После подключения процессора состояние слуха у детей меняется и уравнивается – все они становятся детьми, слышащими звуки интенсивностью 26-40 дБ, что соответствует 1 степени тугоухости. Ребенок имеет статус имплантированного, он «уже не глухой, но еще не слышащий»

На данном этапе главная задача сурдопедагога - реконструкция коммуникации и поэтому важными становятся различия в развитии вербальной и невербальной коммуникации и характеристика сенсорной основы, на которой она была сформирована до операции в связи с этим выделяю следующие группы детей:

- дети с кохлеарным имплантом со сформированной на нормальной сенсорной основе речью и коммуникацией;
- дети с кохлеарным имплантом, вступающие в коммуникацию и обладающие развернутой речью, сформированной ранее на зрительно-слуховой или слухо-зрительной основе;
- дети с кохлеарным имплантом, у которых до операции не удалось сформировать развернутую речь, их коммуникация осуществляется другими средствами;

- дети с кохлеарным имплантом, у которых до операции в силу возраста не могло быть развернутой речи (дети с тяжелыми нарушениями слуха раннего возраста).

По завершении запускающего этапа задачи сурдопедагога изменятся, и ему понадобятся новые ориентиры для дальнейшей дифференцированной работы с детьми.

Благополучное завершение запускающего этапа реабилитации означает, что дети с кохлеарными имплантами теперь уравниваются по двум показателям – все они ощущают звуки интенсивностью 26–40 дБ, что соответствует 1 степени тугоухости, и все они встали на путь естественного развития коммуникации и речи. Ребенок начинает вести себя и взаимодействовать с окружающими как слышащий.

На продолжительность запускающего этапа после операции влияют очень важные факторы: возраст ребенка при наступлении глухоты и ее длительность. После его окончания дошкольники с кохлеарными имплантами имеют разный уровень психофизического и речевого развития.

А.И. Сатаева говорит, что запускающий этап реабилитации у оглохших детей проходит быстро и заканчивается через 1-3 месяца пользования имплантом, после чего ребенка можно возвращать в привычную среду слышащих.

Выбор дальнейшего образовательного маршрута обусловлен следующими показателями: близость развития ребенка к возрастной норме и понимание перспективы дальнейшего сближения ребенка с нормой в разных условиях обучения.

Задача сурдопедагога на этом этапе - подобрать подходящий образовательный маршрут, поэтому важными ориентирами становятся степень сближения развития ребенка с возрастной нормой, перспективы дальнейшего сближения в разных условиях обучения. Это новые ориентиры для дифференциации детей, и группы вновь перестраиваются:

- группа детей, развитие которых приблизилось к возрастной норме, и они готовы к вхождению в общеобразовательную среду. Требуется следить за благополучием дальнейшего развития и поддерживать его;
- группа детей, развитие которых еще не приблизилось к возрастной норме, но есть возможность и перспектива сближения с ней в общеобразовательной среде при систематической специальной поддержке процесса их развития и их адаптации в новой среде;
- группа детей, развитие которых не приблизилось к возрастной норме, но есть перспектива сближения с ней в комбинированной среде при значительной специальной поддержке сурдопедагога, направленной на преодоление отставания в развитии;
- группа детей, не приблизившихся к возрастной норме и не имеющих перспективы сближений с ней в обычной среде даже при постоянном наблюдении и специальной сурдопедагогической поддержке. Рекомендуется специальная общеобразовательная среда, ориентированная на слабослышащих детей.

Динамическая классификация подробно разграничивает детей с кохлеарными имплантами и является инструментом понимания динамики изменений, происходящих с ребенком в процессе реабилитации. Данная классификация демонстрирует изменение задач, ориентиров специалиста и статус детей при переходе с этапа на этап.

Смысл работы специалиста в том, чтобы перевести ребенка на путь естественного развития коммуникации и речи, что открывает ребенку перспективу дальнейшего продуктивного и спонтанного развития взаимодействия с миром, аналогично тому, как происходит это со слышащим малышом раннего возраста

Сатаева А. И. выделила показатели благополучного завершения запускающего этапа реабилитации:

Признаки естественного слухового поведения ребенка:

- у ребенка возникает живой интерес к звукам, появляется желание и стремление экспериментировать с ними;
- активизируются голосовые реакции ребенка;
- появляется условно-двигательная реакция на звучания, что позволяет устанавливать параметры индивидуальной карты стимуляции, обеспечивающие разборчивое восприятие ребенком звуков окружающего мира и речи;
- в естественных бытовых условиях – дома, на улице, в транспорте, в магазине, поликлинике – ребенок начинает самостоятельно искать источник звука и, обнаружив его, ведет себя адекватно услышанному.

Появление способности спонтанно осваивать речь в естественной коммуникации:

- ребенок ищет и инициирует контакты с окружающими его слышащими людьми, используя как невербальные, так и доступные ему вербальные средства;
- все чаще обнаруживается эмоциональная включенность ребенка в коммуникацию;
- ребенок способен, не глядя на собеседника, воспринимать доступные вопросы и словесные инструкции и адекватно на них реагировать в ситуации и вне ситуации наглядного выбора;
- у ребенка появляются первые, спонтанно освоенные слова и фразы, которые он инициативно использует в коммуникации подобно тому, как это делает слышащий ребенок раннего возраста;
- у ребенка появляется естественная интонация речи, которой он пользуется в коммуникации, что бы проявить смысл высказываний.

Для благополучного прохождения этого этапа имплантированному ребенку любого возраста, важно воспитываться в семье, находиться в знакомой домашней обстановке. Именно родители становятся «наставниками» ребенка в новом для него звучащем мире, учат слушать и слышать, понимать речь и говорить.

На базе основных источников можно выделить 3 варианта развития ребенка после кохлеарной имплантации:

Первый вариант

В целом соответствует образованию типично развивающихся сверстников. Ребёнок получает образование сопоставимое по конечному уровню с образованием типично развивающихся сверстников, - находясь в их среде и в те же календарные сроки. Он полностью включён в общий образовательный поток. Дошкольник активен в использовании усвоенных умений и навыков, стремится сам разрешить возникшие трудности, не теряется в незнакомой ситуации. Такой ребёнок усваивает все разделы общей программы детского сада, активен в общении со сверстниками и со взрослыми.

Второй вариант

Ребёнок получает образование сопоставимое с образованием типично развивающихся сверстников, но в более пролонгированные календарные сроки и с упрощенной подачей материала, максимально приспособленной к уровню развития ребёнка. В данном варианте усиливается внимание к формированию жизненной компетентности. Такой дошкольник проявляет активность только в знакомой ситуации, в новой проблемной ситуации продуктивность снижается.

Третий вариант

Ребёнок получает образование, не сопоставимое по конечному результату с образованием типично развивающихся сверстников. «Академический» компонент редуцирован в пользу расширения области развития жизненной компетентности. У ребёнка наблюдается недостаточная активность и самостоятельность в хорошо знакомых ситуациях, в новой ситуации растерянность, неспособность к успешной деятельности, соответствующей возрасту.

Таким образом, клинико-психолого-педагогическая характеристика индивидуальна для каждого ребенка и зависит от многих факторов: времени потери слуха; периода, пока ребенок был оглохшим; наличие или отсутствие слухового опыта до операции; уровня общего развития; уровня речевого

развития; адекватности взаимодействия родителей с ребенком в семье. Статус кохлеарно имплантированного ребенка после операции меняется трижды: до этапа подключения речевого процессора, после его подключения и после завершения запускающего этапа реабилитации.

1.4.Проектирование новых образовательных технологий.

Современный этап развития образования и общества предполагает разработку новых образовательных технологий, для повышения качества образования.

В нашем понимании образовательная технология – это проект взаимодействия участников образовательного пространства, результатом которого является достижение некой образовательной цели.

Проект (ГОСТ Р 54869-2011) – это комплекс взаимосвязанных мероприятий, направленный на создание уникального продукта или услуги в условиях временных ограничений.

В.П. Беспалько определял проект в педагогике как систему действий, обладающую возможностью неоднократного использования и гарантирующую успех в поставленных педагогических целях. Проект выступает в качестве некой информативной базы будущей деятельности по его реализации, некий набор алгоритмов.

Смысл проектирования новой образовательной технологии – создание варианта, удовлетворяющего актуальные потребности в образовании и прогнозирование результатов применения данного проекта на практике.

Проектирование новой образовательной технологии включает в себя следующие этапы:

- анализ образовательной практики и выявление актуальных потребностей в новой технологии
- разработка модели технологии
- описание технологии

- апробация разработанной модели
- оценка эффективности в сравнении с другими

Таким образом, необходимо говорить о проектировании в педагогике, как о наборе алгоритмов, как о системе действий, обладающей возможностью неоднократного использования и гарантирующую успех в поставленных целях.

Выводы по Главе I. Теоретическое обоснование проблемы развития диалогической речи посредством режиссерской игры у детей с нарушенным и сохранным слухом

Диалогическая речь – важный компонент взаимодействия людей. «Язык до Киева доведет» всем известное выражение раскрывает всю суть умения выстраивать речевое взаимодействие таким образом, что бы собеседники поняли друг друга и обменялись необходимой информацией.

На современном этапе развития общества люди теряют потребность в речевом общении со всеми его составляющими, переходя на общение «в сети», поэтому проблема диалогической речи весьма актуальна не только среди детей с нормальным слухом, но и у детей после кохлеарной имплантации.

Диалогическая речь – это социально направленная форма речи, которая осуществляется на основе знания предмета речи, имеющая свою структуру (диалогические единства и правила ведения диалога), речевой этикет и включающая в себя невербальные компоненты. Диалогом занимались такие исследователи, как М.М. Бахтин, В.П. Глухов, О.С. Ушакова, А.Г. Арушанова. Они говорят, что диалогическая речь имеет свою структуру, свои особенности и проходит определенные этапы в своем развитии. У ребенка с кохлеарной имплантацией развитие диалогической речи проходить по тем же этапам, что у типично развивающихся дошкольников, но сроки их освоения напрямую зависят от времени операции и качества реабилитации.

Е.Л. Гончарова и О.И. Кукушкина представили динамическую педагогическую классификацию детей с кохлеарными имплантами. Ее суть в том, что ребенок после успешной операции меняет свой статус несколько раз: до подключения речевого процессора, после подключения речевого процессора и после того, как ребенок встал на путь естественного развития коммуникации и речи.

Ребенку с кохлеарным имплантом необходимо, для последующей успешной адаптации в обществе, овладеть всеми составляющими диалогической речи и научиться использовать диалог в качестве средства общения.

В дошкольном возрасте в качестве ведущей деятельности представлена сюжетная игра. Где, как ни в процессе сюжетной игры, приобрести ему эти умения. Поэтому все развивающие задачи необходимо решать в рамках этой деятельности.

В литературе описано руководство сюжетно-ролевыми играми Г.Л. Выгодской для глухих детей, но вот руководства режиссерской игрой относительно детей с нарушениями слуха нет. Хотя режиссерская игра имеет огромны потенциал развития диалогической речи детей.

Изучением режиссерской игры занимались такие исследователи, как Е.М. Гаспарова, Е.В. Трифонова, Е.О. Смирнова, И.А. Рябкова, О.В. Солнцева. Анализируя их исследования, можно сделать вывод о том, что режиссерская игра – это сюжетная игра, в которой ребенок действует от имени разных игрушек, т.е. наделяет игрушки ролями и затем организовывает между ними отношения. В таких играх ребенок отождествляет себя скорее с темой или историей происходящего. Ребенок не относит себя к какой-то определенной роли, скорее он придерживается событийного ряда игры. Он наблюдает за всем, что происходит в игре, примеряет на себя мнения разных персонажей, но не совпадает ни с одним.

ГЛАВА II. ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ РАЗВИТИЯ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С КОХЛЕАРНОЙ ИМПЛАНТАЦИЕЙ.

1.1. Организация исследования

Исследование проходило на базе МАДОУ «Детский сад №396» г. Перми» в группах №10 и 11. В исследовании принимало участие 8 детей (см. Приложение 1). Исследование проводилось в ноябре 2016 г. – марте 2017г.

Целью нашего диагностического изучения явилось выявление особенностей развития диалогической речи детей старшего дошкольного возраста с кохлеарной имплантацией в разных видах деятельности.

В соответствии с целью поставлены следующие задачи:

1. Проанализировать особенности взаимодействия детей старшего дошкольного возраста с кохлеарной имплантацией в разных видах деятельности
2. Выявить показатели, параметры и критерии оценки особенностей развития диалогической речи детей старшего дошкольного возраста с кохлеарной имплантацией.
3. Осуществить отбор, адаптацию, разработку диагностических заданий в соответствии с выделенными параметрами и критериями.
4. Описать, проанализировать и обобщить полученные результаты эмпирического изучения особенностей диалогической речи детей старшего дошкольного возраста с кохлеарной имплантацией.

1.2. Методы исследования

При проведении исследования использовались основные методы психологии: наблюдение, беседа, эксперимент, анкетирование.

Только сумма результатов различных методов может дать полное представление о развитии диалогической речи.

Изучение диалогической речи детей старшего дошкольного возраста с кохлеарной имплантацией проходило на основе анализа исследований следующих авторов: М.М. Бахтин, В.П. Глухов, А.Г. Арушанова, И.В. Утехин, О.С. Ушакова

Для полноты картины развития диалогической речи детей старшего дошкольного возраста с кохлеарной имплантацией мы осуществили наблюдение за детьми в шести ситуациях:

1. Специально созданные ситуации («учебные» ситуации)
 - занятия дефектолога
 - занятия воспитателя
 - обучающая ситуация
2. Нерегламентированные ситуации (ситуации естественного общения детей)
 - режимный момент «одевание на прогулку»
 - прогулка
 - свободная деятельность

В процессе наблюдения фиксировались основные показатели развития диалогической речи: структура диалога, невербальные средства общения и речевой этикет.

В каждом показателе мы выделили характерные параметры и критерии оценивания:

1. «Структура диалога» имеет следующие параметры:
 - умение использовать диалогические единства «вопрос» - «ответ», «сообщение» – «реакция на сообщение» и «побуждение» - «выполнение/невыполнение».

Критерии оценки для умения использовать каждое диалогическое единство:

0 балл - нет

1 балл - нет стимула, но есть реакция на стимул взрослого

2 балл - есть стимул при помощи взрослого, и есть реакция на стимул взрослого

3 балла – есть стимул самостоятельный и реакция на стимул другого

- умение соблюдать правила ведения диалога: соблюдение очередности в разговоре; вести беседу, не перебивая собеседника; поддержание общей темы.

Критерии оценки:

0 балл – не соблюдает очередь в разговоре, тему не поддерживает

1 балл – соблюдает со взрослым, не соблюдает со сверстником, тему не поддерживает

2 балла - соблюдает со взрослым, не соблюдает со сверстником, тему поддерживает

3 балл – соблюдает очередь со всеми участниками, и тему поддерживает

2. Показатель «Невербальные средства общения» имеет параметры оценки:

- использование в общении жестов, мимики, интонации голоса.

Критерии оценки использования каждого невербального средства:

0 балл – не использует

1 балл – использует зачастую неадекватно

2 балл – использует адекватно, но редко

3 балла – использует адекватно и в необходимой ситуации

3. «Речевой этикет» имеет следующие параметры оценки:

- Умение использовать «ритуализированные» диалоги приветствия, прощания, благодарности, извинения и просьбы.

Критерии оценки использования каждого «ритуализированного» диалога»:

0 балл – не использует, не знает значение

1 балл – использует с помощью взрослого

2 балла – знает значение и использует осознанно

Исследование развития диалогической речи проходило в шести ситуациях по следующим показателям.

Показатель «Структура диалога» (см. Приложение №2)

Умение использовать диалогическое единство «вопрос» - «ответ».

Первая ситуация: занятие дефектолога

Цель: выявление умения давать ответ на поставленные дефектологом вопросы и самостоятельно задавать вопрос.

Ход: педагог задает вопрос ребенку, если он не отвечает, задает наводящий вопрос, затем стимулирует спросить ребенка, если не спрашивает, то педагог стимулирует наводящим вопросом.

Вторая ситуация: занятие воспитателя

Цель: выявление умения отвечать на поставленные воспитателем вопросы и умения самостоятельно задавать собеседнику вопрос.

Третья ситуация: обучающая ситуация

Цель: выявление умения давать ответ на вопрос.

Ход: показываем ребенку открытую коробку, в которой лежит игрушка, и задаем вопрос «Что лежит в коробке?».

Цель: выявление умения задавать вопрос.

Ход: показываем закрытую коробку, в которой лежит другая игрушка, стимулируем тем самым задать вопрос. Если ребенок не спрашивает, помогаем ему: «Спроси меня, что в коробке»

Четвертая ситуация: режимный момент «одевание на прогулку».

Цель: выявление умения в ходе режимного момента давать ответ на поставленные вопросы и умения самостоятельно задавать собеседнику вопрос.

Пятая ситуация: прогулка.

Цель: выявление умения в свободном общении давать ответ на поставленные вопросы и умения самостоятельно задавать собеседнику вопрос.

Шестая ситуация: свободное общение

Цель: выявление умения в свободном общении давать ответ на поставленные вопросы и умения самостоятельно задавать собеседнику вопрос.

Критерии оценки каждой ситуации:

0 баллов – ребенок не отвечает и не реагирует на вопрос и не задает вопросов.

1 балл – ребенок может ответить на вопрос, но не может задать вопрос даже с помощью педагога

2 балл – ребенок отвечает на вопрос, и может задать вопрос с помощью педагога.

3 балла – ребенок самостоятельно задает интересующие вопросы и самостоятельно отвечает на вопросы педагога.

Умение использовать диалогическое единство «сообщение» - «реакция».

Первая ситуация: занятие дефектолога

Цель: выявление умения сообщать дефектологу информацию, и адекватно реагировать на полученное от собеседника сообщение

Ход: педагог показывает картинку, где мальчик едет на велосипеде и говорит ребенку следующую информацию: «Девочка едет на велосипеде», ребенку, затем стимулирует ребенка сообщить какую-либо значимую для него информацию.

Вторая ситуация: занятие воспитателя

Цель: выявление умения сообщать на занятии информацию и адекватно реагировать на полученное от собеседника сообщение.

Ход: воспитатель дает инструкцию, кто хочет ответить – поднимает руку. Далее показывает картинку осени и сообщает: «На картине изображена весна» и дает ответить ребенку с кохлеарной имплантацией.

Третья ситуация: обучающая ситуация

Четвертая ситуация: режимный момент «одевание на прогулку».

Цель: выявление умения в ходе режимного момента реагировать на сообщение собеседника и умения самостоятельно воспроизводить сообщения, касаемые режимного момента.

Ход: воспитатель говорит ребенку: «У тебя желтая куртка», ребенок либо соглашается, либо опровергает.

Пятая ситуация: прогулка.

Цель: выявление умения повествовать о чем либо в рамках свободного общения на прогулке и умения реагировать на сообщение собеседника.

Шестая ситуация: свободное общение в игровой деятельности

Цель: выявление умения в свободном общении сообщать необходимую информацию и умения давать ответную реакцию на сообщение.

Критерии оценки для умения использовать диалогическое единство «сообщение» - «реакция» :

0 балл – у ребенка нет ни сообщения ни реакции.

1 балл - ребенок не может самостоятельно сообщить о чем либо, но дает речевую реакцию на сообщение

2 балл - дает сообщение при помощи взрослого, и есть реакция на стимул взрослого

3 балла – есть стимул самостоятельный и реакция на стимул другого

Умение использовать диалогическое единство «побуждение» - «выполнение/невыполнение».

Первая ситуация: занятие дефектолога

Цель: выявление умения побуждать к действию взрослого с помощью речи, и выявление умения реагировать относительно побуждения взрослого.

Ход: В ситуации раскрашивания дефектолог просит ребенка дать ему зеленый карандаш, затем, когда ребенку понадобится зеленый карандаш, он будет в руках дефектолога, ребенок попросит у него карандаш, если не попросит, то дефектолог помогает наводящим сообщением «попроси».

Вторая ситуация: занятие воспитателя

Цель: выявление умения на занятии побуждать другого к действию с помощью речи, и выявление умения реагировать относительно побуждения собеседника.

Третья ситуация: обучающая ситуация

Цель: выявление умения ребенка переносить полученный опыт на возникшую ситуацию.

Четвертая ситуация: режимный момент «одевание на прогулку».

Цель: выявление умения побуждать к действию взрослого с помощью речи, и выявление умения реагировать относительно побуждения

Пятая ситуация: прогулка.

Цель: выявление умения побуждать к действию взрослого или ребенка с помощью речи, и выявление умения реагировать относительно побуждения

Шестая ситуация: свободное общение в игровой деятельности

Цель: выявление умения в свободном общении побуждать к действию сверстника с помощью речи, и выявление умения реагировать относительно побуждения сверстника.

Критерии оценки для умения использовать диалогическое единство «побуждение» - «выполнение/невыполнение»:

0 балл - нет

1 балл - нет стимула, но есть реакция на стимул взрослого

2 балл - есть стимул при помощи взрослого, и есть реакция на стимул взрослого

3 балла – есть стимул самостоятельный и реакция на стимул другого

Умение соблюдать правила ведения диалога: соблюдение очередности в разговоре; вести беседу, не перебивая собеседника; поддержание общей темы.

Критерии оценки:

0 балл – не соблюдает очередь в разговоре, тему не поддерживает

1 балл – соблюдает со взрослым, не соблюдает со сверстником, тему не поддерживает

2 балла - соблюдает со взрослым, не соблюдает со сверстником, тему поддерживает

3 балл – соблюдает очередь со всеми участниками, и тему поддерживает

Уровни форсированности показателя:

Высокий уровень - 12 баллов: у ребенка в необходимой ситуации возникает самостоятельный стимул и реакция на стимул собеседника. В ситуации диалога соблюдает очередь и тему поддерживает

Средний уровень - 9-11 баллов: у ребенка стимул в речи формулируется при помощи взрослого, присутствует реакция на стимул собеседника, В ситуации диалога соблюдает очередь и тему поддерживает

Низкий уровень - до 9 баллов: ребенок не формулирует стимул, даже при помощи взрослого, но реакция присутствует. В ситуации диалога, от темы уходит, очередность реплик не соблюдает

Показатель «Невербальные средства общения» (см. Приложение №2)

Использование в общении жестов

Критерии оценки использования каждого невербального средства:

0 балл – не использует

1 балл – использует неадекватно

2 балл – использует адекватно, но редко

3 балла – использует адекватно и часто

Использование в общении мимики

Критерии оценки использования каждого невербального средства:

0 балл – не использует

1 балл – использует часто неадекватно

2 балл – использует адекватно, но редко

3 балла – использует адекватно и в необходимой ситуации

Использование в общении интонации голоса

Критерии оценки использования каждого невербального средства:

0 балл – не использует

1 балл – использует неадекватно

2 балл – использует адекватно, но редко

3 балла – использует адекватно и часто

Уровни сформированности показателя:

Высокий уровень - 9 баллов: невербальные средства использует адекватно, в необходимой ситуации.

Средний уровень - 7-6 баллов: невербальные средства в большинстве случаев использует адекватно ситуации, иногда не использует.

Низкий уровень - до 6 баллов: невербальные средства либо не использует (интонацию, мимику), или использует слишком часто, порой неадекватно.

Показатель «Речевой этикет» (см. Приложение №2)

Умение использовать «ритуализированные» диалоги приветствия, прощания, благодарности, извинения и просьбы.

Критерии оценки использования каждого «ритуализированного» диалога:

0 балл – не использует, не знает значение

1 балл – использует при помощи взрослого, но не знает значение

2 балла – знает значение и использует осознанно

Уровни сформированности показателя:

Высокий уровень - 10 баллов: ребенок знает значение представленных «ритуализированных» диалогов и осознанно их использует в необходимых ситуациях.

Средний уровень - 6-9 баллов: знает значение и использует диалоги, приветствия, прощания, благодарности, но диалоги извинения и просьбы либо не использует, либо только с помощью взрослого.

Низкий уровень - до 6 баллов: большинство представленных диалогов использует только при помощи взрослого, некоторые не использует.

2.3. Анализ и обсуждение результатов исследования.

В процессе наблюдения в шести ситуациях за диалогической речью детей старшего дошкольного возраста с кохлеарным имплантом выяснилось, что в специально организованных условиях показатели развития диалогической речи выше, в отличие от нерегламентированных ситуаций.

В ходе изучения уровня показателей структуры диалога (умений использовать диалогические единства и соблюдения правил ведения диалога) выяснилось, что в ситуациях специально организованных дети показывают высокий уровень в 25 % (2 ребенка), 37,5 % (3 ребенка) имеют средний уровень и 37,5 % имеют низкий уровень, а в нерегламентированных ситуациях эти показатели ниже в отношении соблюдения правил ведения диалога, дети не соблюдают очередность, часто перебивают и придерживаются темы недлительное время.

При изучении использования детьми диалогических единств, выяснилось, что 62,5 % (5 детей) во всех шести ситуациях могут самостоятельно высказывать побуждение и давать реакцию в ответ на побуждение собеседника. 25% (2 ребенка) могут высказывать побуждение при помощи взрослого, и 12,5% (1 ребенок) побуждение не высказывают, но реагируют на побуждение собеседника.

Выяснилось, что 37,5% не используют в свободной игровой деятельности диалогические единства «вопрос-ответ».

Так же из наблюдения можно сделать вывод о том, что на фронтальных занятиях с воспитателем дети с кохлеарной имплантацией гораздо менее

инициативны в речевой деятельности, чем типично развивающиеся сверстники. Многих детей необходимо вовлекать в процесс лично.

Обследуя показатель «Структура диалога», мы выявили, что 75% (6 ребенка) имеют низкие и средние баллы во всех 6 ситуациях. Это говорит о том, что они имеют трудности в соблюдении правил ведения диалога, инициативностью своей речи, затрудняются самостоятельно задавать интересующие вопросы, реагировать высказываниями на сообщение собеседника. Выявленные проблемы могут привести к неуспешной адаптации в среде типично развивающихся дошкольников, к появлению комплексов неполноценности в более старшем возрасте и неуспеваемости в школьные годы.

В ходе исследования употребления шаблонов речевого этикета было выявлено следующее: 75% детей имеют максимальные баллы во всех ситуациях по параметрам: умение использовать в ситуации диалоги приветствия, прощания и благодарности. Они самостоятельно употребляют в реальных и игровых ситуациях необходимые шаблоны (привет, здравствуйте, пока, до свидания, спасибо). 25% детей (2 ребенка) употребляют эти шаблоны только по подсказке взрослого и 12,5% из них (1 ребенок) во время свободной деятельности шаблоны не использует.

Шаблоны просьбы используют самостоятельно во всех шести ситуациях 37,5% детей (3 ребенка), 12,5% самостоятельно не используют их в свободной деятельности, и 37,5% детей (3 ребенка) употребляют шаблон просьбы только после ситуации обучения, с помощью взрослого, в остальных ситуациях не используют.

Изучение умения использовать шаблон извинения показало, что 37% детей с кохлеарной имплантацией самостоятельно используют диалоги извинения во всех рассматриваемых ситуациях, 12,5% детей используют диалоги на занятиях после напоминания взрослого, в свободной деятельности не использует, 50% детей не знают значение и не используют диалоги извинения на специально организованных занятиях и в свободной

деятельности, могут употребить шаблон только после обучающей ситуации, и то после наводящего вопроса взрослого.

Исследование показало, что 37,5 % (3 ребенка) отлично владеют 5 основными шаблонами речевого этикета (приветствие, прощание, благодарность, извинение, просьба), как в ситуации занятия, так и в свободной деятельности. 25% детей употребляют шаблон прощания только после наводящего вопроса взрослого, 12,5 % из них в свободной деятельности этот шаблон не использует, даже при помощи взрослого. Но в исследовании присутствует тот факт, что после обучающей ситуации все дети переносили умение использовать шаблон на последующую ситуацию. У 62,5 % (5 детей) умения использовать шаблоны извинения и просьбы не сформированы.

Таким образом необходима работа над показателем «Речевой этикет» в контексте 2 речевых шаблонов: извинение и просьба.

Во время исследования также фиксировались данные использования невербальных средств коммуникации детьми с кохлеарной имплантацией старшего дошкольного возраста. Выяснилось, что 37,5 % имеют высокий уровень развития умения использовать такие невербальные средства как, мимика, жесты и интонация голоса не только в регламентированных ситуациях, но и в ситуациях свободной деятельности. В ситуации организованной деятельности 37,5% детей имеют средний уровень и 25% - низкий уровень развития умения использования невербальных средств коммуникации. В свободной деятельности наоборот, 37,5% - низкий уровень.

Самые низкие показатели наблюдаются в развитии умения использовать интонацию голоса: только 25% детей с кохлеарной имплантацией используют интонацию голоса в процессе игр и совместной деятельности, 25% используют интонацию очень редко, 12,5% редко использует на занятиях, но в свободной деятельности часто использует неадекватно: часто необоснованно повышают и понижают голос, 25% интонацию не используют вообще.

Мимику адекватно и в необходимых случаях используют 62,5% детей во всех предложенных ситуациях, 12,5% - используют очень редко, в основном в

свободной деятельности, 12,5% во время занятий используют мимику активно, в свободной деятельности используют реже, и 12,5% на занятиях используют мимику редко, а в свободной деятельности не используют вообще. Большинство детей с кохлеарным имплантом активно используют мимику в процессе взаимодействия, можно объяснить это тем, что мимика в течение определенного времени являлась у них одним из главных средств коммуникации с окружающими. Но некоторые дети мимику не используют вовсе, возможно объяснение этому кроется в эмоциональной сухости родителей детей с кохлеарным имплантом и психотипа детей.

Исследование использования жестов показало, что 12,5% использует это невербальное средство очень часто и порой заменяет им свою речь, 12,5% жестами почти не пользуются, даже если в этом нет необходимости. И у 62,5% жесты выступают не в качестве основного средства взаимодействия, а способом выразительности речевой деятельности. Из результатов наблюдения можно сказать, что большинство наблюдаемых детей плавно переходят на речевую коммуникацию, используя жесты лишь для выразительности своей речи, но некоторые дети в своей коммуникации используют чаще жесты, нежели речь.

В результате диагностики выявлено, что показатели развития диалогической речи детей старшего дошкольного возраста с кохлеарной имплантацией в специально организованных условиях выше, чем в условиях нерегламентированной деятельности. Поэтому необходимо проводить системную работу по повышению показателей развития диалогической речи детей старшего дошкольного возраста с кохлеарной имплантацией в ситуациях естественного общения, создавать необходимые педагогические условия.

Несформированность диалогической речи детей с кохлеарной имплантацией ограничивает их коммуникативные возможности в среде типично развивающихся сверстников, что в свою очередь повлечет за собой неполноценную адаптацию ребенка в обществе типично развивающихся сверстников, развитию комплексов неполноценности, школьной неуспешности.

Выводы по Главе II. Изучение особенностей развития диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с кохлеарной имплантацией.

Таким образом, мы провели диагностическое изучение на базе МАДОУ «Детский сад №396» г. Перми», целью которого являлось выявление особенностей развития диалогической речи детей старшего дошкольного возраста с кохлеарной имплантацией в разных видах деятельности. В соответствии с целью мы ставили следующие задачи: проанализировать особенности взаимодействия детей старшего дошкольного возраста с кохлеарной имплантацией в разных видах деятельности; выявить показатели, параметры и критерии оценки особенностей развития диалогической речи детей старшего дошкольного возраста с кохлеарной имплантацией; осуществить отбор, адаптацию, разработку диагностических заданий в соответствии с выделенными параметрами и критериями; описать, проанализировать и обобщить полученные результаты эмпирического изучения особенностей диалогической речи детей старшего дошкольного возраста с кохлеарной имплантацией.

Изучение диалогической речи детей старшего дошкольного возраста с кохлеарной имплантацией проходило на основе анализа исследований следующих авторов: М.М. Бахтин, В.П. Глухов, А.Г. Арушанова, И.В. Утехин, О.С. Ушакова.

В процессе изучения мы использовали следующие методы: анкетирование воспитателей и наблюдение за детьми старшего дошкольного возраста с кохлеарной имплантацией в специально созданных и нерегламентированных ситуациях: занятия дефектолога, занятия воспитателя, обучающая ситуация, режимный момент «одевание на прогулку», прогулка, свободная деятельность. В процессе наблюдения фиксировались основные показатели развития диалогической речи: структура диалога, невербальные средства общения и речевой этикет.

В результате диагностики выявлено, что показатели развития диалогической речи детей старшего дошкольного возраста с кохлеарной имплантацией в специально организованных условиях выше, чем в условиях нерегламентированной деятельности. Поэтому необходимо проводить системную работу по повышению показателей развития диалогической речи детей старшего дошкольного возраста с кохлеарной имплантацией в ситуациях естественного общения, создавать необходимые педагогические условия.

Несформированность диалогической речи детей с кохлеарной имплантацией ограничивает их коммуникативные возможности в среде типично развивающихся сверстников, что в свою очередь повлечет за собой неполноценную адаптацию ребенка в обществе типично развивающихся сверстников, развитию комплексов неполноценности, школьной неуспешности.

Анализ полученных результатов свидетельствует о необходимости поиска и разработки коррекционных мероприятий, направленных на улучшение уровня развития диалогической речи детей старшего дошкольного возраста с кохлеарным имплантом.

ГЛАВА III . ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С КОХЛЕАРНОЙ ИМПЛАНТАЦИЕЙ.

3.1. Задачи, содержание, методы и формы работы по развитию диалогической речи детей старшего дошкольного возраста с кохлеарной имплантацией.

В результате исследования выявлено, что многие дети старшего дошкольного возраста с кохлеарным имплантом не умеют задать вопрос, затрудняются в правильной речевой реакции на сообщение собеседника, не соблюдают правила ведения диалога, не используют интонацию голоса, не умеют использовать шаблоны извинения и просьбы. Также было выявлено, что в процессе специально организованных занятий дети стараются использовать диалогическую речь, по причине контроля взрослого, в отличие от свободной деятельности. Все это свидетельствует о необходимости поиска и разработки комплекса коррекционно-развивающих мероприятий, способствующих более эффективному процессу овладения диалогической речью детьми старшего дошкольного возраста с кохлеарным имплантом.

Целью коррекционно-развивающей работы является повышение уровня диалогической речи детей с кохлеарной имплантацией старшего дошкольного возраста в специально организованной и в нерегламентированной деятельности. Для реализации поставленной цели мы разработали серию режиссерских игр, направленных на обучение детей использовать диалогические единства не только относительно самостоятельной реакции, но и самостоятельного стимула, соблюдать правила ведения диалога, пользоваться речевым этикетом и невербальными средствами коммуникациями.

При разработке серии игр мы ставили следующие задачи по развитию диалогической речи детей с кохлеарной имплантацией старшего дошкольного возраста:

1. Образовательные задачи:

- знакомить детей со сказками, мультфильмами, с различными сферами жизни человека, обогащать представления детей об окружающих явлениях.
- учить отображать в игре сюжеты сказок, мультфильмов, реальные отношения людей
- развивать умение сюжетосложения, моделирования ситуации, привлекая новых персонажей и решая конфликтные ситуации между ними
- учить самостоятельно создавать обстановку для режиссерских игр, подбирать игрушки использовать полифункциональный материал
- учить самостоятельно создавать игровой материал при помощи продуктивной деятельности

2. Коррекционно-развивающие:

- учить детей пользоваться речевым этикетом в режиссерской игре, в специально созданной и нерегламентированной деятельности: при помощи взрослого и самостоятельно
- учить использовать невербальные средства коммуникации для выразительности и красочности речи: учить изменять интонацию голоса в соответствии с образом, использовать звукоподражания, учить пользоваться мимикой в необходимой ситуации
- побуждать детей общаться за игрушку с помощью речи в процессе режиссерской игры: задавать вопросы, комментировать действия, выражать просьбы, оценивать поступки игровых персонажей
- побуждать на занятиях и в нерегламентированной деятельности самостоятельно использовать ранее усвоенный речевой материал
- упражнять в использовании диалогических единств в соответствии с их функциональным назначением
- развивать эмоциональное отношение и интерес к персонажам.

3. Воспитательные задачи:

- формировать положительное отношение к использованию этикетных и ролевых диалогов в процессе игры, побуждать к самостоятельному использованию
- воспитывать положительное отношение к семейным традициям и ситуациям детского сада

Во время разработки серии игр мы руководствовались следующими принципами:

Принцип системности. Материал представляет собой систематизированное структурированное изложение режиссерских игр, направленных на развитие диалогической речи для детей с кохлеарной имплантацией старшего дошкольного возраста

Принцип комплексности. На занятиях предусматривается использование разных средств и методов для решения конкретной задачи.

Деятельностный принцип. Занятия представляет собой систему специально организованной деятельности, управляемую педагогом.

Онтогенетический принцип. Занятия построены с учетом ведущей деятельности и последовательности появления форм речи у детей с кохлеарной имплантацией старшего дошкольного возраста.

Принцип научности. Предлагаемый учебный материал отвечает современным научным достижениям. Принцип научности 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.

Принцип связи обучения и воспитания с жизнью. Темы игр подобраны в соответствии с жизненными ситуациями, с которыми может столкнуться ребенок старшего дошкольного возраста.

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 самостоятельно использовать ранее усвоенный речевой материал
5. Воспитание положительного отношения к деятельности, к семейным традициям

Для решения поставленных нами задач мы использовали следующие методы:

1. Наглядные методы (наблюдение, рассматривание игрушек, картин, схем и таблиц, просмотр фотографий, видеофильмов).
2. Словесные методы (беседы, рассказывание по картинкам)
3. Практические методы (создание пиктограмм, рисование, конструирование, игровой метод, метод обучения употреблению функциональных диалогических пар)

Мы предлагаем следующий алгоритм занятий по развитию диалогической речи в процессе режиссерской игры на основе педагогической технологии организации режиссерских игр на основе готового содержания О.В. Солнцевой, она предназначена для детей с недостаточным уровнем освоения сюжетной игры.

Игры разработаны по темам: «Собираемся на прогулку», «Гуляем», «Интересная игра»

Для естественной режиссерской игры важна предварительная работа, для эмоционального погружения в тему игры и для отработки диалогов для дальнейшего естественного хода режиссерской игры, ребенок не будет заикливаться на том, что же ему сказать, потому что примерные диалоги будут проработаны.

Совместная режиссерская игра на основе готового игрового сюжета (на основе пиктограмм)

Предварительная работа:

1. Презентация готового игрового сюжета, хорошо знакомого детям: фрагмент произведения и организация режиссерской игры по этому сюжету.

2. Перевод готовых сюжетов в сюжет игры режиссерского типа: совместный пересказ сюжета с использованием слухо-зрительного восприятия, выделением в сюжете событий для игры и их фиксированием при помощи пиктограмм.

3. Пробная режиссерская игра. Во время игры педагог оказывает поддержку ребенку в правильном использовании диалогических единств, шаблонов речевого этикета, невербальных средств коммуникации, также действий на основе созданного сюжета.

Организация: Режиссерская игра на основе составленного сюжета. Совместная режиссерская игра с ребенком, в которой педагог управляет одним из персонажей. Во время игры педагог оказывает поддержку ребенку в правильном использовании диалогических единств, шаблонов речевого этикета, невербальных средств коммуникации, также действий на основе созданного сюжета.

Режиссерская игра с придумыванием недостающего фрагмента

Предварительная работа: Придумывание части сюжета на основе частично созданного содержания. Получение модели сюжета игры с частично пропущенными карточками. Восстановление отсутствующего содержания.

Организация: Режиссерская игра на основе частично готового сюжета, придумывание недостающих фрагментов. Совместная игра.

Самостоятельная режиссерская игра с созданием сюжетов по аналогии.

Предварительная работа: Придумывание игровых сюжетов по аналогии с известными сюжетами литературных произведений. Создание рассказов-аналогий, фиксирование их при помощи пиктограмм.

Организация: Режиссерская игра на основе созданного сюжета. Ребенок самостоятельно или со сверстником проигрывает режиссерскую игру на основе

ранее созданного сюжета. Педагог наблюдает и оказывает помощь при затруднении (подсказывает реплики, действия)

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

1. Предварительна работа.

- **Просмотр тематического альбома «Дети одеваются на прогулку»** с комментированием. Педагог вовлекает в процесс обсуждения, стимулирует участвовать в диалоге. «Дети в раздевалке надевают одежду, потому что они пойдут гулять. Это девочка Маша. Она не может достать шапку, она высоко, на шкафу. Она попросила мальчика Колю «Коля, помоги, пожалуйста» Коля помог Маше, он достал ей шапку. Это Миша, он плачет, потому что Леша наступил ему на ногу, но он нечаянно это сделал, он не специально, поэтому Леша извинился, попросил прощения у Миши «Прости Миша, я не хотел». Миша его прости и сказал «Ладно/хорошо».

- **Заполнение пиктограмм в альбом,** воспитатель с ребенком обсуждают, отработывают диалоги и зарисовывают необходимые пиктограммы

Кто? (пиктограмма дети)

Что они делают? (Одевают одежду)

Зачем? (Пошли на улицу гулять)

Кто? (девочка)

Почему девочка грустная? (шапка высоко)

Что она сделала? (попросила мальчика помочь)

Как она его попросила? (пожалуйста)

Мальчик помог? Что сказала девочка? (спасибо)

Кто? (мальчик)

Почему плачет (мальчик наступил на ногу)

Специально наступил? (нет)

Тогда, что он сделал, если не специально? (извини/прости меня)

Мальчик все еще плачет? (нет)

Почему? (потому что извинился)

2. Пробная режиссерская игра.

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

Этапы	Деятельность	Примечание
Организационный момент	Воспитатель предлагает поиграть в игру, дает альбом с пиктограммами и показывает, какие игрушки какими персонажами будут. Ты какими игрушками будешь играть? Я буду играть Колей и Мишей, а ты Машей и Лешей. Сделаем раздевалку, поставим шкаф из кирпичиков, и лавочки из кубиков.	Если ребенок самостоятельно раздаст роли игрушкам, противится не стоит. Сделать так, чтобы ребенку достались роли с проговаривание основных реплик
Основной ход	Что мы построили? Раздевалку. Что делают дети в раздевалке? Надевают и снимают уличную одежду. Это Маша, она не может достать шапку, мама высоко положила, она грустит, покажи, как Маша грустит. Это Коля, он надевает одежду. Как же быть Маше? Пусть попросит Колю достать ей шапку! - Коля, достань, пожалуйста, мне шапку! Коля достает шапку для Маши. Что должна сказать Маша? - Спасибо, Коля! Ой, смотри, Миша плачет, что же случилось? Леша на ножку ему наступил и Мише больно! Но Леша не хотел, он не специально! Что нужно сказать Леше? - Извини, Миша, я нечаянно, я не хотел, прости! - Хорошо, но в следующий раз постарайся осторожней!	Педагог активно использует мимику, стимулирует тем самым ребенка к этому. Стимулировать ребенка разворачивать фразу.
Заключит	И Маша и Миша радостные,	

ельный	улыбаются! Потому что они вежливые ребята! Понравилась игра? Понравилось ли играть Машей и Мишей? Хочешь поиграть сам?	
--------	---	--

3.Самостоятельное проигрывание.

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

Режиссерская игра «Гуляем». Режиссерская игра на основе готового игрового сюжета (на основе оформленной книги)

1. Предварительна работа.

- На прогулке инсценируем диалоги между детьми, фотографируем эти моменты
- Обсуждение и составление подписей к фотографиям (дети вспоминают ситуации и воспроизводят реплики)
- Оформление книги. Собирается книга, дети собирают и наклеивают фотографии и необходимые таблички с диалогами.
- Чтение книги. Читаем по ролям с детьми или с ребёнком, отрабатываем фразы диалога. Далее ребенок читает самостоятельно. Далее только по фотографиям воспроизводятся реплики диалога (диалоги закрываются дополнительным листом)
- **Пробная режиссерская игра.**

Оборудование: оформленная книга и игрушки

Этапы	Деятельность	Примечание
Организа ционный момент	Воспитатель предлагает поиграть в игру, дает ранее оформленную книгу и игрушки. Ты какими игрушками будешь играть? Моделируем игровую ситуацию.	Если ребенок самостоятельно раздаст роли игрушкам, противится не стоит. Сделать так, что

		бы ребенку достались роли с проговаривание основных реплик
Основной ход	Отработка диалогов при помощи книги. Отдать инициативу в руки ребенка, но направлять в нужное русло	Педагог активно использует мимику, стимулирует тем самым ребенка к этому. Стимулировать ребенка разворачивать фразу.
Заключительный	Понравилась игра? Хочешь поиграть сам?	

3.Самостоятельное проигрывание.

Оборудование: Оборудование: книга, игрушки.

3.2. Методические рекомендации для воспитателей по развитию диалогической речи детей старшего дошкольного возраста с кохлеарной имплантацией.

Основная цель работы по развитию диалогической речи у детей дошкольного возраста с кохлеарной имплантацией состоит в том, что бы научить их пользоваться диалогом как формой общения. Диалогическую речь необходимо развивать не только на занятиях дефектолога и воспитателя, а во всей деятельности, предполагающей взаимодействие.

Для развития диалогической речи необходима речевая среда, которая дает образцы языка и активную практику детей. Необходимо стимулировать детей с кохлеарной имплантацией использовать устную речь: задавать вопросы, добиваться ответа, просить ребенка задавать вопросы другим детям, стимулировать сообщать значимую информацию, и реагировать на информацию другого, так же нужно активизировать речь ребенка в рамках выдвижения просьбы. Во всех ситуациях взаимодействия необходимо разворачивать диалог между детьми с кохлеарным имплантом и помогать

использовать необходимые реплики, шаблоны речевого этикета и невербальные средства коммуникации.

Для того, что бы ребенок овладел диалогической речью, он должен овладеть его функциональными единицами и правилами ведения диалога.

Мы предлагаем методические рекомендации для воспитателей по развитию диалогической речи детей старшего дошкольного возраста с кохлеарным имплантом в различных режимных моментах и свободной деятельности.

Утро. По приходу ребенка в детский сад необходимо предложить ему поздороваться с персоналом, с каждым ребенком, спросить о настроении. Во время диалога необходимо следить за репликами собеседников и тактично помогать по необходимости.

Педагог: - Леша, поздоровайся с Колей. (если ребенок затрудняется сформулировать реплику, дать устный пример «Здравствуй, Коля».)

Леша:- Здравствуй, Коля.

Педагог: - Коля, ответь Леше. Поздоровайся.

Коля: - Здравствуй, Леша.

Педагог: - Коля, спроси у Лешы, в детский сад он приехал на автобусе?

Коля: - Леша, ты приехал на автобусе?

Леша: - Нет

Педагог: - Коля спроси, а на чем он приехал?

Коля: - На чем ты приехал?

Леша: - На машине.

Педагог: - Коля, спроси, с кем он приехал на машине?

Коля: - С кем ты приехал?

Леша: - Я приехал с папой.

Педагог: - Леша сегодня в детский сад приехал на машине с папой.

Завтрак, обед. Здесь речь идет о диалогах дежурных во время подготовки к завтраку, диалоги во время еды (не нужно избегать разговоров во

время еды, но необходимо обозначить, что мы не разговариваем с пищей во рту), после приема пищи.

Педагог: - Валя, спроси у Ромы, что он делает?

Валя: - Рома, что ты делаешь?

Рома: - Я расставляю тарелки.

Педагог: - Валя, спроси у Ромы, нужна ли ему помощь?

Валя: - Рома, тебе помочь?

Рома: - Да, разложи ложки, пожалуйста.

Валя: - Хорошо.

Педагог: - Коля, спроси у ребят, вкусный ли сегодня обед?

Коля: - Ребята, вкусный ли сегодня обед?

Дети по очереди: - Да, вкусный/ нет, не вкусный.

Педагог: - Коля, спроси, у Маши, почему обед ей показался невкусный?

Коля: - Маша, почему обед не вкусный?

Маша: - Потому что...

Занятия. Во время учебной деятельности рекомендуем педагогу не прямо задавать ребенку вопрос, а спросить через другого ребенка, побуждая тем самым обоих использовать диалогическую речь.

Педагог: - Юра, спроси у Миши, что он слышал.

Петя: - Миша, что ты слышал?

Миша: - Я слышал звук барабана.

Педагог: - Рома, передай конверт Мише, попроси его разложить таблички к картинкам.

Рома: - Хорошо. (передает Мише конверт) Миша, разложи таблички к картинкам.

Миша: - Хорошо.

Режимный момент «Одевание на прогулку» Перед прогулкой можно организовать диалог детей о погоде, о подходящей одежде. Необходимо организовывать диалог при помощи вопросов-ответов, побуждения и просьбы.

Прогулка. На самой прогулке нужно продолжать активизировать диалогическую речь детей: напомнить о необходимости здороваться с встретившимися детьми и взрослыми, побуждать задавать вопросы о погоде, об окружающей обстановке, обсуждать интересующие вопросы, выражать просьбы и пояснять действия.

Педагог: - Леша, подойди к Кате и спроси у нее, что она делает?

Леша: - Катя, что ты делаешь?

Катя: - Я строю дом для животных (если ребенок затрудняется сформулировать и произнести ответ, необходимо помочь).

Педагог: - Леша, спроси у Кати, для чего животным дом?

Леша: - Катя, для чего животным дом?

Катя: - Что бы им было тепло и уютно.

Педагог: - Леша, спроси у Кати, нужна ли ей помощь?

Леша: - Катя, тебе нужна помощь?

Катя: - Да Леша, помоги мне строить дом для животных. (далее можно развить диалог о том, какие животные будут жить, чем они питаются, где живут, где их можно посмотреть у нас в городе, по окончании деятельности не забыть поблагодарит за помощь)

Педагог: - Юля, спроси у Андрея, какого цвета листочки на нашей поляне он видит?

Юля: - Андрей, какого цвета листочки на нашей поляне ты видишь?

Андрей: - Я вижу желтые, оранжевые, зеленые, красные листочки.

Педагог: - Юля, предложи Андрею вместе собрать букет из листочков.

Юля: - Андрей, давай соберем букет из листочков?

Андрей: - Хорошо. (далее можно развить диалог о том, какие листочки больше нравятся, с каких деревьев они упали и т.д.)

Игры. Игры должны быть предполагать ориентировку на партнера: необходимо слушать и слышать его голос, смотреть в глаза.

Игры: «Угадай по голосу» *Ход игры:* ребенку необходимо угадать по голосу, кто позвал. «Что изменилось?». *Ход игры:* запомнить внешность собеседника, а затем угадать какие изменения во внешнем облике у него произошли.

Также игры должны предполагать установку на ответ, для этого ребенок должен внимательно слушать речь партнера и быть готовым вовремя ответить ему.

Игра «Садовник». *Цель:* развивать слуховое внимание. *Ход игры:* С помощью считалочки выбирается водящий, он становится «садовником». Остальные игроки становятся «цветами» растущими на «грядке». Каждый ребенок выбирает себе название цветка, свое новое имя, и сообщает всем остальным. Далее происходит такой диалог:

– Я садовником родился, не на шутку рассердился, все цветы мне надоели, кроме "гвоздики" (называет любой цветок из присутствующих на грядке) «Гвоздика» тут же должна отозваться:

– Ой!

– Что с тобой?

– Влюблена

– В кого?

– В ромашку! (тут игроку важно вспомнить какие еще цветы есть на грядке рядом с ним).

Умывание. Данный режимный момент тоже является благоприятной ситуацией развития диалогической речи.

Педагог: - Андрей, попроси у Леша мыло. Леша, дай мыло, пожалуйста.

Андрей: - Леша, дай мыло, пожалуйста.

Леша: - Держи.

Андрей: - Спасибо.

Для успешной реализации серии занятий мы предполагаем, создать следующие условия:

- организация речевой среды, что предполагает постоянное речевое общение с детьми всех взрослых при условии использования детьми индивидуальных слуховых аппаратов;

- поддержка, стимулирование инициативной речи детей, также невербального, эмоционально-смыслового и ситуативно-делового общения детей,

- обеспечение взаимосвязи сюжетно-ролевых, организуемых взрослыми и самостоятельных игр, возникающих по инициативе детей;

- принятие взрослым позиции равноправного партнера в общении, возникающем по инициативе детей.

Выводы по главе III . Педагогические условия развития диалогической речи детей старшего дошкольного возраста с кохлеарной имплантацией.

Проанализировав результаты исследования мы разработали на основе педагогической технологии организации режиссерских игр О.В. Солнцевой, игры направленные на развитие диалогической речи детей старшего дошкольного возраста с кохлеарными имплантами. Режиссерские игры включают в себя предварительную работу и основных игр по темам «Одевание на прогулку», «Гуляем», «Интересная игра». Реализуя данную работу не предполагаем решать следующие коррекционно-развивающие задачи относительно диалогической речи детей: учить детей пользоваться речевым этикетом в режиссерской игре, в специально созданной и нерегламентированной деятельности: при помощи взрослого и самостоятельно; учить использовать невербальные средства коммуникации для выразительности и красочности речи: учить изменять интонацию голоса в соответствии с образом, использовать звукоподражания, учить пользоваться

мимикой в необходимой ситуации; побуждать детей общаться за игрушку с помощью речи в процессе режиссерской игры: задавать вопросы, комментировать действия, выражать просьбы, оценивать поступки игровых персонажей; побуждать на занятиях и в нерегламентированной деятельности самостоятельно использовать ранее усвоенный речевой материал; упражнять в использовании диалогических единств в соответствии с их функциональным назначением; развивать эмоциональное отношение и интерес к персонажам.

Также нами разработаны методические рекомендации для воспитателей по развитию диалогической речи в режимных моментах и самостоятельной деятельности детей: прописаны возможные диалоги детей в течение дня, роль педагога и педагогические условия развития диалогической речи.

Предлагаемая работа представляет собой комплексное взаимодействие педагогов, что дает возможность детям полностью погрузиться в диалогическую атмосферу не только на специально организованной деятельности, но и в процессе нерегламентированной деятельности.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Речь выполняет многообразные функции в жизни ребенка. Основная ее функция - быть средством общения. В период дошкольного возраста ребенок усваивает нормы речи в процессе общения.

Овладение диалогической речью – одна из главных задач речевого развития ребенка с кохлеарным имплантом. Овладеть диалогом для ребенка с нарушениями слуха очень важно, это благоприятно отразится на его адаптации в кругу типично развивающихся сверстников. Диалог характеризуется сменой высказываний говорящих на одну тему. Несформированность диалогической речи может повлечь за собой трудности в контактах с окружающим миром.

Так как в дошкольном возрасте ведущим видом деятельности является сюжетная игра, то можно говорить о ее развивающем значении для детей этого возраста. Сюжетно-ролевая игра влечет за собой огромное количество правил, требует от ребенка хорошего речевого развития, умения взаимодействовать с окружающими. Но ребенок, у которого не развиты начальные компоненты сюжетно-ролевой игры, может замкнуться, у него пропадет желание играть в эти игры. Так что необходимо подготовить ребенка к сюжетно-ролевой игре.

Гаспарова считает, что начальным этапом сюжетно-ролевой является режиссерская игра. Необходимо ребенка с нарушенным слухом сначала научить играть самостоятельно, а затем уже в коллективной сюжетно-ролевой игре. В сюжетно-ролевой ребенок должен уметь договариваться, учитывать другие точки зрения, иметь богатый запас знаний об окружающем. И где, как ни в режиссерской игре, один на один с ребенком научить его взаимодействовать, упражнять его в использовании диалогической речи.

Целью нашей работы было обосновать эффективность использования режиссерской игры в процессе развития диалогической речи детей с кохлеарной имплантацией, разработать методические рекомендации для

педагогов по развитию диалогической речи, разработать режиссерские игры, направленные на развитие диалогической речи детей старшего дошкольного возраста с кохлеарной имплантацией.

Нами было проведено исследование диалогической речи детей, что позволило сделать следующие выводы: дети с кохлеарной имплантацией в специально организованных ситуациях один на один активнее себя ведут относительно речевого высказывания, нежели в ситуациях фронтальных занятий, где ребенок редко проявляет речевую активность самостоятельно; во время диалога дети не соблюдают очередность, часто перебивают и придерживаются темы недлительное время; замечено, что некоторые дети затрудняются в свободной игровой деятельности применять диалогическое единство «вопрос-ответ»; также возникают трудности при возникновении ситуации ответа на сообщение собеседника, дети не всегда понимают, что необходима речевая реакция; дети с кохлеарной имплантацией имеют трудности в соблюдении правил ведения диалога, инициативностью своей речи, затрудняются самостоятельно задавать интересующие вопросы, реагировать высказываниями на сообщение собеседника; они затрудняются в использовании шаблонов просьбы и извинения в своей речи; также дети испытывают трудности в изменении интонации голоса, выразительности своей речи в процессе различных видов деятельности.

Выявленные особенности диалогической речи детей с кохлеарными имплантами могут привести к трудностям при интеграции в общество, помешают успешной адаптации и успешному взаимодействию со здоровыми сверстниками и взрослыми. Ограниченность детей в устной коммуникации негативно влияет на понимание инструкций педагога, что приводит к неправильному выполнению заданий и неуспешности ребёнка. Также отрицательное влияние оказывает на количественные и качественные показатели контактов со здоровыми сверстниками, взрослыми и на развитие игровой деятельности. На основании результатов исследования были разработаны следующие направления работы с детьми с кохлеарными

имплантами: формирование ролевого диалога в процессе режиссерской игры; обучение использованию речевого этикета; формирование положительного отношения к использованию этикетных и ролевых диалогов; стимулирование самостоятельно использовать ранее усвоенный речевой материал; воспитание положительного отношения к деятельности, к семейным традициям.

Практика показывает, что у ребенка с нарушенным слухом достаточно скудные возможности развития диалогической речи в дошкольном учреждении. Педагоги используют лишь форму общения «педагог-воспитанник», никак не организовывая форму общения «воспитанник-воспитанник», редко уделяют внимание устным диалогам среди детей, никак их не симулируя и не поощряя. Не достаточно внимания, уделяется предварительной работе по сюжетно-ролевой игре, дети не успевают понять и отработать ролевые действия и диалоги, не учитывают смысл взаимодействия собеседников, что в дальнейшем является существенным барьером при самостоятельной, осмысленной, вариативной сюжетно-ролевой игре. Поэтому на практике она сводится лишь к механическому повторению ролевых действий и чтению диалогических полотен, в таких играх дети ведут себя скованно, преимущественно выполняя указания взрослого.

В связи с этим мы разработали режиссерские игры по развитию диалогической речи детей старшего дошкольного возраста с кохлеарными имплантами, состоящие из предварительной работы, и основных игр по темам «Одевание на прогулку», «Гуляем». С помощью этих занятий мы планируем решать следующие коррекционно-развивающие задачи относительно диалогической речи: учить детей пользоваться речевым этикетом в режиссерской игре, в специально созданной и нерегламентированной деятельности: при помощи взрослого и самостоятельно; учить использовать невербальные средства коммуникации для выразительности и красочности речи: учить изменять интонацию голоса в соответствии с образом, использовать звукоподражания, учить пользоваться мимикой в необходимой ситуации; побуждать детей общаться за игрушку с помощью речи в процессе

режиссерской игры: задавать вопросы, комментировать действия, выражать просьбы, оценивать поступки игровых персонажей; побуждать на занятиях и в нерегламентированной деятельности самостоятельно использовать ранее усвоенный речевой материал; упражнять в использовании диалогических единств в соответствии с их функциональным назначением; развивать эмоциональное отношение и интерес к персонажам.

Также нами разработаны методические рекомендации для воспитателей по развитию диалогической речи в режимных моментах и самостоятельной деятельности детей: прописаны возможные диалоги детей в течение дня, роль педагога и педагогические условия развития диалогической речи.

Работа реализуется на занятиях педагога-дефектолога и воспитателя, методические рекомендации реализуются посредством любой возможной деятельности детей. Предлагаемая работа представляет собой комплексное взаимодействие педагогов, что дает возможность детям полностью погрузиться в диалогическую атмосферу не только на специально организованной деятельности, но и в процессе нерегламентированной деятельности.

Учитывая то, что между речью и игрой имеется двухсторонняя связь: с одной стороны, речь развивается и активизируется в игре, а с другой – сама игра развивается под влиянием речи, мы приходим к выводу, что наши разработки повлияют как на развитие диалогической речи, так и на развитие режиссерской игры.

Мы считаем, что комплекс занятий послужит для педагогов неким алгоритмом для подготовки и проведения режиссерских игр, направленных именно на развитие диалогической речи детей с кохлеарными имплантами, также и на развитие самой режиссерской игры, а методические рекомендации лягут в основу взаимодействия с ребенком, тем самым обеспечат детям необходимые условия и возможность научиться пользоваться диалогом как средством общения и коммуникации.

В перспективе мы предполагаем апробацию разработанного материала, внесение необходимых корректив и разработку системы коррекционно-

развивающей работы по развитию диалогической речи детей старшего возраста с кохлеарными имплантами в процессе режиссерской игры.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Алексеева, М.М., Яшина, Б.И.* Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников: учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. – 3-е изд., стереотип. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 400 с.
2. *Арушанова, А. Г.* Речь и речевое общение детей: Книга для воспитателей детского сада / А.Г. Арушанова. - М.: Мозаика-Синтез, 1999. – 272 с.
3. *Ахутина, Т.В., Засыпкина, К.В., Романова А.А.* Анализ смысловой стороны речи детей 5-7 лет. // Школа здоровья, 2007, №2. – С.31-36
4. *Белозёрова, А.П. Ворошникова, О.Р.* Теоретическое обоснование использования режиссерской игры в развитии диалогической речи детей, перенесших кохлеарную имплантацию в условиях инклюзивного образования // Альманах научно-исследовательских работ студентов и молодых ученых: материалы Всероссийской научно-практической конференции «Детство в современном мире - 2016». Вып. 4. ПГГПУ - Пермь, 2016. С. 90-92
5. *Белозёрова, А.П. Ворошникова, О.Р.* Режиссерская игра как средство развития диалогической речи детей старшего дошкольного возраста с кохлеарным имплантом // Альманах научно-исследовательских работ студентов и молодых ученых: материалы Всероссийской научно-практической конференции «Детство в современном мире – 2017». ПГГПУ - Пермь, 2017.
6. *Выготский, Л.С.* Игра и её роль в психическом развитии ребенка // Вопросы психологии. – 1966. - №6
7. *Гаспарова, Е. М.* Отображение социальных отношений в игре/ Дошкольное воспитание. 1984 №8. С 35-38.

8. *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
9. *Гаспарова, Е. М.* Роль социального опыта в игре детей раннего и дошкольного возраста. // Вопросы психологии. 1984. № 6. – С. 38-42.
10. *Глухов, В.П. Ковшиков, В.А.* Психолингвистика. Теория речевой деятельности / В. П. Глухов, В.А. Ковшиков. – М.: АСТ, Астрель, 2007. С. 119-165.
11. *Губанова, Н.Ф.* Игровая деятельность в детском саду. Программа и методические рекомендации: Мозайка-Синтез; Москва; 2008
12. *Детство.* Примерная образовательная программа дошкольного образования. / Т.И. Бабаева, А.Г. Гогоберидзе, О.В. Солнцева и др. – СПб.: ООО «ИЗДАТЕЛЬСТВО «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2014.
13. *Евсеева, И.В.* Минимальная диалогическая единица и словообразовательное гнездо//Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. Выпуск №2/2010
14. *Игра дошкольника* / Под ред. С.Л. Новоселовой. – М., 1990
15. *Королева, И.В., Янн, П.А.* Дети с нарушениями слуха: Книга для родителей и педагогов. – СПб.: КАРО, 2011. – 240 с.: ил.
16. *Королева, И.В.* Кохлеарная имплантация и слухоречевая реабилитация глухих детей и взрослых: учебное пособие / И.В. Королева: Каро; СПб, 2009
17. *Кохлеарная имплантация:* динамическая педагогическая классификация / О.И. Кукушкина, Е.Л. Гончарова. [Электронный ресурс] - Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/v/kohlearnaya-implantatsiya-dinamicheskaya-pedagogicheskaya-klassifikatsiya-detey>
18. *Кравцов, Г.Г., Кравцова, Е.Е.* Психология и педагогика обучения дошкольников: учебное пособие: Мозайка-Синтез; М; 2013
19. *Кравцова, Е.Е.* Разбуди в ребенке волшебника: кн. для воспитателей дет. сада и родителей. – М.: Просвещение: Учебная литература, 1996. – 160с.

20. *Кукушкина, О.И., Гончарова, Е.Л.* Кохлеарная имплантация: динамическая педагогическая классификация детей / О.И. Кукушкина, Е.Л. Гончарова // Специальное образование. – 2014. - №10. Том 2. С. 17-21.
21. *Лисина, М.И.* Потребность в общении// Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения. – М.: Педагогика, 1986. С.31–57
22. *Леонгард, Э.И.* Глухие и слабослышащие малыши в образовательном пространстве.
23. *Лепская, Н.И.* Язык ребенка: онтогенез речевой коммуникации/ издательство: МГУ, 1997
24. *Нейман, Л.В., Богомильский, М.Р.* Анатомия, физиология и патология органов слуха и речи: Учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений / Под ред. В.И. Селиверстова. М.: ВЛАДОС, 2001. - 224 с.
25. *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.
26. *Новоселова, С.Л.* О новой классификации детских игр / С.Л. Новоселова // Дошкольное воспитание. 1997. № 3. – С. 84-87
27. *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
28. *Обухова, Т. И.* Влияние нарушения слуха на психическое развитие ребенка / Т.И. Обухова // Дошкольное воспитание аномальных детей / Под ред. Л. П. Носковой. — М, 1993
29. *Обухова, Т.И.* Психокоррекционная и развивающая работа с детьми раннего и дошкольного возраста с нарушением слуха: учеб .--метод. пособие. - Минск: БГПУ, 2007. - 54 с.
30. *Пиаже, Ж.* Речь и мышление ребенка»: Римис; 2008

31. *Пельмская, Т.В., Шматко, Н.Д.* Формирование устной речи дошкольников с нарушенным слухом: пособие для учителя-дефектолога. – М.: 2003. – 224с
32. *Поддьяков, Н. Н. Михайленко, Н. Я.* Проблемы дошкольной игры: психолого-педагогический аспект
33. Психолого-педагогическая помощь после кохлеарной имплантации. Реализация новых возможностей ребенка. Монография. – М.: Полиграф сервис, 2014. – 192 с.
34. Психология детей дошкольного возраста. /Под ред. А.В.Запорожца, Д.Б. Эльконина. – М., 1964
35. *Рябова, Т.В., Штерн, А.С.* К характеристике грамматического структурирования. //В сб. Психология грамматики. Под ред. А.А. Леонтьева и Т.В. Рябовой. - Изд-во МГУ, 1968. – С.78-105.
36. *Сатаева, А.И.* Показатели завершения «запускающего» этапа реабилитации применительно к разным группам детей с кохлеарными имплантами / А.И. Сатаева // Дефектология. – 2014. - №3. С. 21-29
37. *Сатаева, А.И.* Реабилитация детей раннего и дошкольного возраста после кохлеарной имплантации (педагогический аспект) / А.И. Сатаева// Педиатрическая фармакология. – 2012. - №3.Том 9.
38. *Статаева, А.И.* Система работы сурдопедагога с детьми после кохлеарной имплантации: диссертация канд. пед. наук. «Институт коррекционной педагогики Российской Академии образования». Москва, 2016
39. *Семаго, Н.Я.* Об условиях реализации инклюзивного образования / Н.Я. Семаго // Инклюзивное образование: практика, исследования, методология: Сб. материалов IIМеждународной научно-практической конференции/ отв.ред. Алехиной С.В. М.: МГППУ, 2013
40. *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

41. Современные образовательные технологии: учебное пособие/кол. авторов; под ред. Н.В. Бордовской. – М.: КНОРУС, 2010.-432 с.
42. *Солнцева, О.В.* Дошкольник в мире игры. Сопровождение сюжетных игр детей. – СПб. Речь. - М. Сфера, 2010
43. *Трифонова, Е.В.* Детская игра с позиции теории деятельности / Е.В.Трифонова // Сборники конференции НИЦ Социосфера, М. 2014. – №21. С.33-42
44. *Трифонова, Е.В.* Режиссерские игры дошкольников / Е.В. Трифонова // Дополнительное образование детей Москвы от А до Я. – 2014. - №2. С. 56-70
45. *Тихеева, Е.И.* Развитие речи детей (раннего и дошкольного возраста). М.: Просвещение, 1981
46. *Утехин, И.В.* Как устроен диалог [Электронный ресурс]/ СПб.: 2015. Европейский университет в Санкт-Петербурге. – Режим доступа: http://www.youtube.com/watch?v=pR_YmNRxDAo
47. *Ушакова, О.С* Развитие речи детей / О.С. Ушакова. — М.: Издательство Института Психотерапии, 2001. – 256 с.
48. *Чеканова, М. В.* Становление диалогической речи в онтогенезе / М.В. Чеканова // Молодой ученый. — 2015. — №11. — С. 1509-1512.
49. *Шматко, Н.Д.* Особенности организации коррекционного обучения имплантированных дошкольников / Н.Д. Шматко // Дефектология. - №3. - 2012
50. *Щербакова, Е. И.* Формирование взаимоотношений детей 3-5 лет в игре.
51. *Эльконин, Д.Б.* Психология игры. – М. Педагогика, 1978

Приложение №

Анкета для воспитателей

Уважаемые воспитатели, просим вас ответить на ряд вопросов!

Имя ребенка _____

	Режимный момент «одевание на прогулку»	Прогулка	Свободная деятельность (игра)
Структура диалога			
Задает ребенок вопрос самостоятельно или с помощью педагога?			
Отвечает он на вопрос самостоятельно или с помощью педагога?			
Может ребенок поделиться с кем-либо впечатлениями, сообщить какую-то информацию?			
Реагирует речью на сообщение другого?			
Может ребенок сам или с помощью другого попросить о чем либо ?			
В процессе диалога не перебивает собеседника, тему поддерживает			
Речевой этикет			
Необходимо выбрать цифру. Если есть комментарий, просим его тоже написать			
1. не использует, не знает значение			
2. использует с помощью взрослого			
3. знает значение и использует осознанно			
Употребляет диалоги приветствия			
Употребляет диалоги прощания ?			
Употребляет диалоги благодарности?			
Употребляет диалоги извинения ?			
Употребляет диалоги просьбы ?			
Невербальные средства			
Необходимо выбрать цифру. Если есть комментарий, прошу его тоже написать			
1. Нет			
2. Использует неадекватно			
3. Использует адекватно, но редко			
4. Использует адекватно и в необходимых ситуациях			
Использует ли жесты			
Использует мимику			
Использует интонацию голоса:			