

2.11 ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНО-РЕЧЕВЫХ НАВЫКОВ И УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Харитоновна Елена Александровна,
кандидат педагогических наук, доцент,
доцент кафедры коррекционной работы
педагогического факультета
Витебского государственного университета имени П.М. Машерова
Республика Беларусь, г. Витебск,
e-mail: Kharitonova.ea@mail.ru

Человек живёт в обществе, и ему необходимо общаться с другими людьми. Для общения необходимы специфические знания и умения, которыми человек овладевает в процессе усвоения социального опыта. Овладение коммуникативными умениями является условием успешной адаптации в социальной среде, продуктивной учебной деятельности, важным направлением социально-личностного развития. Несовершенные коммуникативные умения не могут обеспечить процесс общения, развитие речемыслительной и познавательной деятельности детей.

Проблема развития коммуникативных умений у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи вызывает интерес многих исследователей [1; 2; 3; 5; 6; 7; 9]. Коммуникативное развитие детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи характеризуется специфическими особенностями, речевые и коммуникативные умения у них взаимосвязаны. Это требует коммуникативно ориентированного подхода в коррекционно-педагогической работе. Для формирования коммуникативной деятельности предлагается использовать возможности сюжетно-ролевой игры, дидактические игры, артпедагогические методы, художественно-творческую деятельность. Но при этом актуальной остаётся разработка новых методов и приёмов коррекционно-педагогической работы по формированию коммуникативно-речевых умений у детей с общим недоразвитием речи.

Согласно концепции становления речевой деятельности А.А. Леонтьева, речевая деятельность в качестве компонента всегда включена в более широкую деятельность (в частности, в общение). Развитие речи ребёнка можно рассматривать как развитие способов общения. Языковая способность – это совокупность речевых навыков и умений. Под речевыми навыками понимаются речевые действия, которые достигли степени совершенства. В результате становления речевых навыков развиваются речевые умения, под которыми понимается способность использовать речевые механизмы в различных ситуациях общения. Развивать языковую способность – значит развивать коммуникативно-речевые умения и навыки [4].

Под коммуникативно-речевыми умениями понимаются способы выполнения речевых действий, основанных на адекватном эмоциональном использовании вербальных и невербальных средств коммуникации в соответствии с целями, условиями и адресатом сообщения. Система коммуникативно-речевых навыков и умений включает в себя базовые речевые навыки и умения, специальные экстралингвистические навыки и умения [8].

Нами разработана специальная *система приёмов коррекционно-педагогической работы* с детьми с общим недоразвитием речи, предусматривающая развитие коммуникативно-речевых умений в связи с сюжетно-ролевой игрой.

Работу по *развитию фразовой речи в процессе сюжетно-ролевой игры* у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи следует проводить с учётом следующих *принципов*:

1. *Принцип деятельностного подхода*. В основу положены идеи синтаксической теории, предполагающей этапность построения речевого высказывания. Согласно современным представлениям, речевая деятельность включает в себя три этапа порождения высказывания: мотив, замысел, внешнюю речь. Реализация речевой деятельности зависит от её мотивов и сформированности различных операций порождения речевых высказываний, составляющих основу внутренней, смысловой программы и внешнего оформления высказывания. Работа по развитию фразовой речи в условиях игры у детей с общим речевым недоразвитием должна проводиться в соответствии с этапами порождения речевого высказывания. Необходимо формировать мотив речевой деятельности, создавать цель и вырабатывать адекватные языковые средства.

2. *Онтогенетический принцип* предполагает учёт закономерностей развития синтаксического строя речи и игровой деятельности в дошкольном возрасте.

3. *Учёт поэтапности формирования умственных действий* (по П.Я. Гальперину). Формирование всякого умственного действия проходит этапы: создание мотивационной основы действия, составление схемы ориентировочной основы действия, выполнение действия в материальной (материализованной) форме, освоение действия в плане громкой речи, перенос действия в умственный план, окончательное становление умственного действия. Действия выполняются на разных уровнях – материальном, громкоречевом и умственном.

4. *Принцип развития*. В процессе работы над фразовой речью в условиях игры у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи следует учитывать «зону ближайшего развития». Игра создаёт зону ближайшего развития ребёнка, т.к. в игре ребёнок всегда выше своего обычного повседневного поведения (Л.С. Выготский).

5. *Принцип речемыслительной активности* предусматривает речевую направленность процесса развития игровой деятельности. Речевая

направленность состоит в том, что путём к речевой цели служит практическое пользование языком. Для речевой направленности игровой деятельности важна речемыслительная активность детей. Используются приёмы активизации речевой деятельности детей, побуждение их к высказываниям; практическое усвоение языковых средств построения высказываний в процессе развития игровой деятельности.

6. *Коммуникативный подход* к развитию фразовой речи детей с общим речевым недоразвитием предполагает отработку необходимых для естественного общения синтаксических конструкций. Каждая фраза должна иметь коммуникативную ценность для конкретной ситуации и для данной категории детей.

7. Под *принципом индивидуализации* понимается учёт особенностей ребёнка как индивидуальности: его способностей, умения осуществлять речевую и игровую деятельность, личностных качеств. При формировании речевой деятельности индивидуальная реакция возможна в том случае, когда стоящая перед ребёнком речевая задача отвечает его потребностям и интересам. Для вызова адекватной реакции учитываются индивидуальные и личностные качества детей: жизненный опыт, контекст деятельности, сфера интересов, желаний, склонностей, эмоциональная сфера. Такой подход способствует мотивации, внутренней (а не внешней, формальной) активности ребёнка. При наличии внутренней активности не требуется дополнительных приёмов активизации. В этом случае ребёнок решает речемыслительную задачу, которая затрагивает его как личность.

8. *Принцип функциональности*. Синтаксические конструкции выполняют определённые речевые функции. Функциональность является характерной чертой используемых в речи синтаксических конструкций. В процессе развития игровой деятельности синтаксические конструкции соотносятся у детей с речевыми функциями и при необходимости выполнения речевой функции припоминаются.

9. *Ситуативность как принцип* означает, что развитие фразовой речи происходит на основе ситуаций. Ситуативная отнесённость является свойством речевого навыка. Чтобы произошёл перенос речевого навыка, должен быть зафиксирован его ситуативный характер. Этим можно объяснить низкий уровень активного использования детьми с речевым недоразвитием усвоенного на занятиях фразового материала. Ситуативность необходима и как *способ речевой стимуляции*, и как *условие развития* целенаправленности, продуктивности и других качеств речевого умения. Игру мы рассматриваем как ситуацию, в которой имеется возможность для инициативных речевых высказываний. В игровой ситуации материал повторяется несколько раз и каждый раз в новом варианте. Для игры в определённых пределах характерна спонтанность речи, высказывания имеют выраженную направленность. Изменяя в ходе игры факторы ситуации, можно управлять высказываниями детей и направлять их.

В работе следует опираться на *общедидактические принципы*: сознательности и активности, систематичности обучения, доступности, наглядности и др.

Условно можно выделить *подготовительный* и *обучающие этапы*. На освоение игрового сюжета и соответствующего ему фразового материала рекомендуется отводить 15 занятий: 6 подготовительных и 9 игровых.

Важно обеспечивать три основных *условия*: формирование у детей нужных для развития замысла игры знаний и потребности в высказываниях в ходе игры; организация способствующей использованию знаний игровой обстановки; организация речевой практики в процессе игровой деятельности детей.

На *подготовительном этапе обучения (шесть занятий)* необходимо создавать *предпосылки развития фразовой речи* в рамках сюжетно-ролевой игры: развивать познавательную, игровую деятельность, расширять возможности речевого общения. Главный акцент нужно делать на формировании чувственной основы высказываний, сопровождающих сюжетно-ролевые игры. *Целью* подготовительного этапа является расширение жизненного опыта детей доступными впечатлениями и создание основы для развёртывания сюжетно-ролевой игры и речевых высказываний. На *первом подготовительном занятии* для обогащения опыта детей впечатлениями и знаниями из окружающей действительности перед началом обучения каждой игровой теме следует провести тематические *экскурсии, например*, в магазин, в парикмахерскую, в детскую поликлинику. Во время экскурсий создаются естественные условия для закрепления и совершенствования навыков использования простых фраз, для обогащения речевой практики детей требуемым для общения фразовым материалом. По каждой игровой теме нужно продумать возможные простые фразы во время экскурсий. На *втором* и *третьем* подготовительных занятиях полученные во время экскурсий знания и фразовый материал закрепляются в *беседе по картине*. При этом ставятся такие вопросы, ответы на которые требуют не только рассматривания картины, но и привлечения собственного опыта детей.

Детей нужно познакомить с элементами сюжета игры, обыграть с ними игрушки, которые будут применяться в процессе сюжетно-ролевой игры.

Чтобы дети могли использовать в игре знания о труде взрослых, им нужно показать *функциональное назначение атрибутов*, действия с ними: как шприцем сделать укол, как бинтом перевязать руку и т.д.; как применять предметы-заместители: палочкой-градусником измерять температуру, шариком-конфеткой угощать куклу и т.д.; воображаемые действия с воображаемыми предметами: с пустой ложечки «поить» лекарством, из пустого стакана «запивать» водой и т.д.

Из наблюдаемого ранее события можно выделить два-три сюжетных действия, по которым строится *игра-образец взрослого*. Например,

при «лечении» уха кукле взрослый поправляет зеркальце на лбу, смотрит в одно ухо, в другое. В игре взрослого должны присутствовать *эмоционально выразительные ролевые действия и ролевые высказывания*. Взрослый на глазах у детей играет и разговаривает с куклой и тем самым даёт им конкретные *образцы адекватного речевого общения*. Воспроизводя вслед за взрослым игровые действия, дети стремятся подражать ему и в речи.

Возникшие на основе подражания взрослому, обращённые к кукле высказывания детей становятся постепенно более развёрнутыми и самостоятельными. В речи ребят начинают находить отражение собственный жизненный и речевой опыт. Игры с куклами в значительной степени способствуют тому, что у детей появляется привычка сопровождать свои действия речью.

На *четвёртом подготовительном занятии* под руководством взрослого организуется изготовление детьми игровых атрибутов, в ходе которого закрепляются их назначение и способы действия с ними.

Для систематизации впечатлений-знаний детей на *пятом подготовительном занятии* можно показать диафильмы, фильмы соответствующего содержания, читать рассказы.

Для того чтобы дети могли использовать полученный на занятиях и на экскурсиях фразовый материал в процессе последующего речевого общения в игре, им даются *образцы ролевых обращений*. В подобранных сюжетных рассказах должны содержаться *диалоги* покупателя и продавца, клиента и парикмахера, пациента и врача.

Следующим звеном в подготовке к сюжетно-ролевой игре (*шестое подготовительное занятие*) является проведение *дидактических игр*. В процессе дидактических игр основное внимание уделяется усвоению возможных моделей диалогов, создаются условия для развития *ответной и инициативной фразовой речи*, для совершенствования игровых и реальных отношений. На занятиях применяется фразовый материал, который привлекался во время экскурсий.

Таким образом, на *подготовительном этапе работы* фразовый материал предъявляется детям в определённой последовательности, с постепенным усложнением и неоднократным повторением.

На *обучающих этапах* организовывать речевую практику детей можно в процессе организации сюжетно-ролевой игры и во время её проведения.

Остановимся на описании работы по развитию фразовой речи детей в ходе подготовки к игре.

Общение детей со взрослыми и друг с другом в процессе подготовки к игре следует организовывать на уровне несложного *диалога*. Детей надо приучить правильно воспринимать обращённые к ним высказывания взрослого, отвечать на его вопросы, высказываться самим по поводу выполняемых или уже выполненных ими действий по предложенной взрослым модели, планировать предстоящие действия, оценивать действия сверстников. На *первом этапе* освоения *первой игровой темы* ставится задача научить

детей кратко отвечать на вопросы. В дальнейшем создаются условия для применения распространённых ответов и активизации диалогической формы общения.

Эффективность работы по развитию фразовой речи детей в ходе подготовки к игре во многом зависит от построения и содержания высказываний взрослого. Одно из требований к высказываниям взрослого состоит в том, чтобы они были естественными и разнообразными. Это не предполагает избытка высказываний. Наоборот, их надо строго дозировать. Обогащение и разнообразие достигается путём тщательного отбора синтаксических конструкций, использования фраз с различным лексическим составом для выражения одной мысли (фраз, построенных по принципу синтаксической синонимии), включения слов, необходимых для осуществления деятельности, в систему различных связей и отношений, применения различных типов коммуникативных фраз.

Высказывания взрослого должны представлять собой актуальные для общения побуждения (поручения), вопросы и сообщения. Именно эти речевые средства обслуживают реальные акты коммуникации и реализуют всякую речевую деятельность. Типы коммуникативных высказываний постепенно усложняются по содержанию, оформлению, образцы варьируются по своему лексическому наполнению.

Фразы-поручения взрослый для себя должен подразделять на три типа: первый тип требует в ответ практического действия; второй тип – речевых действий, обращения к другому лицу или речевого ответа; третий тип – самостоятельного принятия решения или выражения отношения к предложенному заданию.

Фразы-поручения первого типа включают задания на различение предметов, признаков, действий, пространственных отношений и т.д. Сложность заданий постепенно возрастает. Первоначально даются поручения типа: «Принеси стул», «Найди телефон» и др.; далее – «Разложи жёлтые груши», «Возьми большую куклу» и др.; затем – «Принеси два стула из спальни комнаты», «Возьми в шкафу белый халат для врача» и др.; двойные задания (включают два глагола и требуют двойного действия) – «Найди коробку и сложи в неё вату и бинт», «Принеси весы и поставь около стены» и др.

В число поручений второго типа входят такие, которые предполагают речевое действие, т.е. употребление других фраз, не повторяющих по структуре самих поручений. Например: «Позови Юру ко мне» («Юра, тебя зовут»), «Попроси Рому помочь тебе» («Рома, сможешь мне нести (стол)?»), «Скажи Диме, чтобы он сдвинул столы» («Сдвинуть надо») и т.д.

Фразы-поручения третьего типа требуют от детей осознанного отношения к ситуации в целом, заставляют их соглашаться или не соглашаться с заданием, например: «Принеси стул и стол» (ребёнку тяжело нести) – «Я не могу один»; «Достань флажки» (ребёнок не может до них дотянуться) –

«Они высоко»; «Принеси синие кубики» (кубиков синего цвета в групповой комнате нет) – «Там только красные» и т.д.

Все типы фраз-поручений *варьируются* в зависимости от содержания ситуаций.

Фразы-поручения как тип коммуникативного высказывания должны сочетаться с *другими типами высказываний*: с *вопросами* и *сообщениями* экспериментатора.

В конкретных ситуациях взрослый может предъявлять *вопросы в различном структурном оформлении*: с *вопросительными словами* («Что ты принёс?», «Кто хочет расставлять товар?», «Куда вы положили деньги?», «Где будет сидеть медсестра?», «Какие кубики ты взял?», «Сколько стульев принёс?», «Зачем нужна коробка?» и т.п.) и *без них* («Нашёл пипетку?», «Поможешь Полине?», «Хочешь сходить за весами?» и т.п.). *По целенаправленности* вопросительные высказывания взрослого могут быть *собственно-вопросительными* («Где инструменты для парикмахера?», «Кто пойдёт за стульями?»), *вопросительно-утвердительными* («Это горчичники?», «Сюда ставим?»), *вопросительно-отрицательными* («Ты не нашёл ножницы?», «Ничего не забыл?»), *вопросительно-побудительными* («Принесёшь сумки?», «Может, спросишь у Ромы?»).

Фразы-сообщения могут быть представлены в речи взрослого в виде *конкретных высказываний*, содержание и структурное оформление которых определяется *содержанием ситуаций*, например: «Будем готовить кабинет для врача», «Градусники должны стоять в стакане», «Нужны таблетки и мазь» и т.д.

На *первом этапе обучения* в речи взрослого должны преобладать *побуждения*, на *втором месте* по количеству должны быть *вопросы* и *последнее место* должны занимать *сообщения*. Постепенно соотношение между видами коммуникативных высказываний выравнивается, и к концу третьего этапа детям предъявляют большее количество сообщений.

По мере обучения *наборы побуждений, вопросов, сообщений*, часто употребляемых взрослым, становятся достоянием самих детей. Так, уже на втором этапе обучения игровой теме для дачи поручений следует привлекать наиболее активных детей. С помощью взрослого они могут давать поручения другим детям: «Скажи Алине, чтобы поставила игрушки красиво» – «Алина, поставь игрушки красиво», «Попроси Богдана принести бумагу и ручку» – «Принеси бумагу и ручку» и др. К концу обучения все виды поручений, которые вначале усваивались на уровне восприятия, должны употребляться детьми самостоятельно.

По ходу подготовительной работы взрослый с помощью вопросов, просьб, указаний побуждает детей к составлению *кратких сообщений о выполнении заданий*. Характер вопросов определяет структуру высказываний детей. Так, вопрос «Что принёс?» провоцирует перечисление предметов, например: «Мыло и шампунь принёс», «Таблетки, мазь и в нос капать» и т.д.

Чтобы добиться от детей применения в речи *конструкций с косвенным дополнением, выраженным формой родительного падежа*, взрослый может периодически просить кого-нибудь из них сказать, каких необходимых атрибутов ещё нет. Предполагаемые ответы детей: «Прилавка нет», «Продуктов мало», «Ещё сумок нет для покупателей» и т.д.

С помощью *вопросов, начинающихся словами «где», «куда»* и т.д., взрослый в ходе совместной подготовительной работы может стимулировать детей к употреблению *предложно-падежных конструкций*. Возможный диалог между взрослым и детьми: «Где шприц?» – «В коробке», «Куда поставили кассу?» – «На стол», «На какую полку ты положил значки?» – «На нижнюю полку» и т.д.

Для постепенного расширения предложений путём введения *однородных членов* взрослый может использовать ситуации, связанные с *выполнением* детьми ряда необходимых *действий* или одного и того же *действия с несколькими объектами*. Дети по просьбе взрослого или с помощью его вопросов могут сообщить, как они выполнили указания, применяя конструкции простых предложений с однородными членами. Можно поручить детям проверить правильность выполнения задания сверстниками и сообщить взрослому.

Употреблению *предложений с однородными членами* способствует использование взрослым *подсказывающих вопросов* типа: «Что ты сделал сначала, а что потом?», «Какие инструменты ты принёс для врача, а какие для медсестры?» и др. Отвечая на подобные вопросы, дети повторяют часть высказывания взрослого. Однородность в таких предложениях часто выражается при помощи противительного союза «а», например: «Сделал прилавку, а потом разложил всё», «Врачу – слушку, а медсестре – пипетку и укол».

Развитие у детей *навыков построения предложений определённых синтаксических конструкций* осуществляется и в ходе *предварительных бесед* перед занятиями по каждой игровой теме. Покажем это на примерах. Задавая в ходе беседы вопросы, начинающиеся словом «что», взрослый побуждает детей к употреблению в речи *конструкций с прямым дополнением*: «Что можно продавать в магазине?» – «Игрушки разные, значки...», «Конфеты и шоколадки можно продавать» и т.д.

Для стимулирования употребления *конструкций с косвенным дополнением, выраженным формами творительного, дательного падежей*, взрослый может спросить: «Чем измеряют температуру?» – «Градусником», «Кому надо раздать кошельки с деньгами?» – «Покупателям».

Упражняя детей в применении *конструкций с обстоятельствами места*, взрослый предлагает ответить на *вопросы* типа: «Куда люди ходят стричь волосы?» – «В парикмахерскую», «Где посетители платят деньги?» – «В кассе платят».

При подготовке игрового оборудования можно создавать ситуации, в которых дети вынуждены обращаться с вопросами к взрослому. *Например*, ребёнку поручают приготовить горчичники (аккуратно нарезать прямоугольные листки). Взрослый даёт ему ножницы, а бумагу даёт «забывает». Ребёнок будет вынужден спросить: «А из чего мне делать?». В другом случае взрослый просит принести вату и бинт и не говорит, где они лежат. Ребёнку придётся задать взрослому вопрос: «А где взять?» и т.д.

С помощью взрослого дети могут задавать вопросы друг другу: «Спроси, что лежит на столе» – «Что это такое?», «Спроси у Димы, что он делает?» – «Что ты делаешь?», «Спроси у Ромы, сколько он груш принёс» – «Сколько ты груш принёс?» и т.д. Можно использовать приём назначения нескольких детей помощниками взрослого. Отработка коммуникативных высказываний должна идти параллельно в соответствии с логикой самой деятельности ребёнка и общением в этой деятельности.

Организация речевой практики во время проведения сюжетно-ролевых игр может осуществляться следующим образом.

На первом этапе обучения (три игровых занятия) особое внимание нужно уделять развитию у детей умения понимать и различать высказывания взрослого, представляющие собой необходимые для общения побуждения, вопросы и сообщения, созданию психологической готовности детей к высказываниям и постепенному введению в их активную речь наборов коммуникативных высказываний в соответствии с игровыми темами, простых предложений.

На первом этапе обучения каждому игровому сюжету взрослый, взяв на себя одну из ведущих ролей и выступая в качестве участника игры, знакомит детей с игровыми возможностями и ролевым поведением изображаемого персонажа. Включаясь в игру, взрослый направляет деятельность всех её участников: помогает детям принимать взятые на себя роли, выполнять в правильной последовательности и доводить до конца игры ролевые действия, использовать нужное оборудование, правильно строить взаимоотношения во время игры. Дети наблюдают за примером выполнения игровых действий и их речевого сопровождения. Так, на первом занятии по обучению игровой теме «Магазин» взрослый в роли продавца организует деятельность детей: здоровается и прощается с «покупателями», предлагает им различные «товары», называет их стоимость, устанавливает очерёдность при выборе и покупке «товаров», просит заплатить деньги в «кассу», напоминает правила поведения в «магазине». На втором занятии по обучению этой игровой теме взрослый, взяв на себя роль покупателя, показывает детям игровые возможности данной роли и руководит поведением детей: вежливо обращается к «работникам магазина», задаёт им необходимые вопросы, выбирает «товары» и оплачивает их в «кассе», напоминает о правилах поведения «покупателей» в «магазине». На третьем занятии

по обучению данному игровому сюжету взрослый руководит деятельностью участников игры в роли кассира.

Высказывания взрослого должны отражать содержание деятельности и соответствовать различным коммуникативным намерениям. Они являются образцами с точки зрения лексического наполнения и структурного оформления. По образцу этих высказываний может быть составлено множество других для употребления в игровых ситуациях, *например*: «Покупайте хлеб (сыр, макароны, маргарин и т.д.)», «Дайте (выберите, положите, взвесьте) мне груши», «Садитесь на стул», «Положите дочку на кровать», «Подождите в коридоре» и т.д.

Побудительные высказывания выражаются определённо-личными предложениями, состоящими из отдельных глаголов в повелительной форме или распространёнными за счёт слов, обозначающих объекты действия, указывающих место действия. *Так*, взрослый в роли врача обращается к детям с указаниями: «Заходите», «Садитесь», «Потерпи», «Снимите дочке платье и туфли», «Повесьте платье на стул», «Помойте вашей дочке руки, пожалуйста», «Дайте дочке вот это лекарство», «Покажи руки, девочка», «Покажи язык» и т.д.

Взрослый может использовать и *более сложные побуждения*, требующие от детей употребления других фраз, *например*: «Позовите следующего», «Спросите у вашей дочки, почему она плачет», «Скажите покупателям, что мороженое кончилось».

Вопросы, которые предъявляются детям взрослым, касаются выяснения *субъектов и объектов действия* («Кто следующий?», «Что у неё болит?»), *признаков предметов* («У неё какая температура: высокая или низкая?»), *времени, места, качества, количественной характеристики действия* («Когда ваша дочка заболела?», «Где ещё болит?», «Как вы себя чувствуете?», «Сколько раз вы приходили?»).

Вопросы взрослого к играющим с ним детям являются эффективным *методическим приёмом* для формирования ролевых высказываний. Длительность диалога зависит от взрослого. Дети с готовностью поддерживают диалог.

Сообщения взрослого представляют собой простые *предложения различных конструкций*: «У неё ангина», «Посмотрим ушко», «Это не больно», «Кукла больше не болеет», «Дома дочке надо измерять температуру», «А теперь сделаем растирание и компресс» и т.д.

Дети не только усваивают содержание отдельных фраз, с которыми можно обратиться к сверстнику, но и приобретают опыт взаимодействия и общения.

Для побуждения детей к ролевым высказываниям применяются *ситуации «разговора по телефону»* с воображаемым собеседником.

Коррекционное воздействие осуществляется в ходе *ситуаций, естественно возникающих в процессе игры*. Сама игра и система вопросов

приучают детей вслушиваться во фразу, помогают им овладевать разными видами простых предложений. Игровые ситуации позволяют создать *речевой фон для употребления определённых синтаксических конструкций*. Например, ситуация обслуживания покупателей удобна для активизации в речи детей таких конструкций: *предложений с прямыми однородными дополнениями* («У нас вы можете купить для дочки колготки, платье, шапку, шубу. Что будете покупать?») «Ей надо шапку и шубу»), *с косвенным дополнением* («Кому хотите купить подарок?» – «Маме (дат. пад.) на день рождения»), «С кем ты пришла в магазин?» – «С моей дочкой (твор. пад.)»), *с обстоятельством места* («Куда вам положить маргарин?» – «В сумку»); *предложений, включающих объект и определение, характеризующее объект по цвету, величине* («Есть синие, красные и зелёные шарики. Вам какие?») – «Дайте мне красный шарик») и др.

Стимулирование речевых высказываний *индивидуализируется* в зависимости от динамики развития навыков употребления простой фразы. Например, создавая ситуацию выбора «покупки», взрослый побуждает одного ребёнка к употреблению *конструкции с прямым дополнением*: «Что вам показать?» – «Книжку». В той же ситуации в речи другого ребёнка закрепляется навык использования *конструкций с несогласованным определением*: «Вам, какое молоко давать?» – «Мне молоко в бутылке».

Второй этап обучения (три игровых занятия) с учётом возросших речевых возможностей детей должен предусматривать *более активное употребление ими высказываний, соответствующих различным коммуникативным намерениям, синтаксических конструкций простых предложений, постепенное распространение предложений путём ввода однородных членов*.

На *втором этапе* освоения детьми каждой игровой темы участие *взрослого* в организации их игровой деятельности существенно меняется: от непосредственного руководства ролевым поведением участников игры взрослый переходит к *оказанию им помощи* вне взятой на себя роли. В *одних случаях* помощь оказывается *путём прямых вопросов, указаний, советов, пожеланий и предложений*, обращённых непосредственно к детям, в *других* – посредством воздействия на поведение детей *через игровые образы* ведущих персонажей игры.

Так, взрослый наблюдает за поведением детей и помогает им входить в свои роли, выполнять их до конца игры, направляет поведение детей, нарушающих последовательность игровых действий. Он напоминает обязанности и последовательность действий изображаемого персонажа, а при необходимости использует показ или совместное выполнение игровых действий. Например, на одном из занятий по обучению игровой теме «Поликлиника» может потребоваться помощь в принятии роли врача. Взрослый занимает место «врача» и сам обращается с вопросами к «больному», пришедшему на «приём», затем помогает «врачу» осмотреть его и советует выписать

«рецепт». С помощью взрослого дети включаются в игру и в дальнейшем выполняют свою роль самостоятельно.

Активизирующее общение возникает по инициативе взрослого. Он побуждает детей к ролевым высказываниям, советует, что можно сказать или спросить у игрушки-партнёра, воображаемого собеседника или сверстника в конкретной игровой ситуации.

Для некоторых детей вопрос, обращение надо формулировать *в прямой речи*. Например, взрослый советует: «Ты спроси у дочки: “Доченька, что у тебя болит?”», «Успокой дочку, скажи: “Не бойся, доченька, не больно! Комарик укусит и всё”». При этом от ребёнка не требуется точное следование предложенному образцу. Участие взрослого должно быть *гибким, непринуждённым*.

Взрослый может применять *приём косвенного воздействия* на участников игры с помощью играющих детей. В таких случаях он обращается не непосредственно к тем, кто нарушает правила игры или последовательность игровых действий, а к детям, выполняющим главные роли. Он даёт этим детям советы, делает различные предложения и подобным образом напоминает правила игры, подсказывает нужный способ действия, указывает на ошибки, побуждает вступать в кратковременное общение со сверстниками. С помощью этого приёма взрослый приучает детей обращать внимание на ролевое поведение партнёров по игре, замечать допущенные ими ошибки.

Осуществляется постепенный переход к *активизирующему общению* детей друг с другом. Для этого взрослый предлагает обратиться к сверстнику. Например, на занятии по обучению игровой теме «Магазин» взрослый предлагает «продавцу»: спросить у «покупателя», что он хочет купить; рассказать, что имеется в магазине.

В ходе *третьего этапа обучения (три игровых занятия)* должна продолжаться работа по совершенствованию навыков ведения диалога, использованию всех типов коммуникативных высказываний, различных конструкций простых предложений, по созданию условий для развития контекстной речи.

На *третьем этапе* обучения игровым сюжетам дети самостоятельно организуют и проводят сюжетно-ролевые игры. Взрослый включается в игру детей в тех случаях, когда она протекает однообразно. Его участие заключается в предложении внести некоторые изменения в содержание игрового занятия. Введение в игру новых элементов: новых действий, дополнительных игрушек – повышает интерес детей к игре, провоцирует смену сюжетных ситуаций и увеличивает речевую активность детей. Так, во время занятия по теме «Поликлиника» взрослый может предложить детям внести в игру новый эпизод – поездку в «больницу» на «скорой помощи».

На этом этапе обучения по окончании каждого занятия с детьми проводится *заключительная беседа*, в ходе которой подводятся итоги прошедшей игры. Во время этих бесед взрослый обсуждает с детьми их успехи

и достижения при выполнении взятых на себя ролей и оценивает игровое поведение каждого ребёнка. Дети постепенно приучаются составлять *словесные отчёты* о выполненной роли, оценивать свои действия и игровое поведение сверстников.

Составление детьми отчётов об игровой деятельности позволяет им лучше осмыслить игровой сюжет, выполнение взятой на себя роли, последовательность ролевых действий, правила игры и взаимоотношения с другими участниками игры. Привыкая систематически отчитываться о выполненной роли и связанных с ней действиях, дети ещё раз обдумывают ход игры и собственные ролевые действия, что положительно сказывается при последующем планировании и проведении игровых занятий. С выработкой умения составлять отчёт об игре мы связываем *развитие навыков использования простых фраз*.

Первоначально составление детьми отчётов о своей деятельности осуществляется путём *ответов на вопросы взрослого*. Участникам игры предлагается назвать её тему и рассказать о том, какую роль они выполняли и как действовали во время игры. Вопросы взрослого побуждают детей к речевому высказыванию и направляют их ответы, которые представляют собой падежные конструкции.

В начале *третьего этапа обучения* игровой теме *ответы* детей на вопросы взрослого могут быть *краткими, отрывочными*. Взрослый следит за последовательным изложением детьми ролевых действий, дополняя в нужных случаях их ответы.

В ходе *заключительных бесед по итогам последующих занятий* по обучению игровому сюжету дети под руководством взрослого *продолжают обучаться умению составлять словесный отчёт об игре*. Взрослый привлекает детей не только к перечислению выполненных ролевых действий, но и к анализу собственного поведения во время игры. Отметив положительные стороны игровой деятельности каждого участника игры, он акцентирует внимание детей на характерных ошибках и неточностях, которые допускают играющие при выполнении ролевых действий. *Постепенно* отчёты детей об игровой деятельности становятся более *содержательными*. От называния выполненной роли и перечисления отдельных игровых действий дети переходят к более *развёрнутым высказываниям* о своём поведении во время игры.

К *концу третьего этапа* обучения игровой теме большинство детей под руководством взрослого составляют *элементарные отчёты о выполнявшихся ролях и связанных с ними игровых действиях*. Для уточнения отчётов детей взрослый задаёт им *дополнительные вопросы*. Эти вопросы побуждают детей к применению развёрнутых высказываний.

Систематическое составление отчётов о выполнявшейся деятельности после окончания каждого игрового занятия приучает детей лучше осмысливать сюжет игры, выполняемую роль и связанные с ней игровые действия, правила игры.

Таким образом, специальная система приёмов коррекционно-педагогической работы с детьми с общим недоразвитием речи, предусматривающая развитие фразовой речи в связи с сюжетно-ролевой игрой, может обеспечить повышение уровня речевой активности детей, овладение ими всеми типами коммуникативных высказываний, обогащение функционального содержания высказываний, усложнение семантики и синтаксического строения фраз в процессе игровой деятельности, а также оказать положительное влияние на игровое поведение. Предложенная модель обучения даёт возможность усовершенствовать работу над фразовой речью и повысить уровень коммуникативно-речевых навыков и умений у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Список литературных источников

1. Гаркуша, Ю.Ф. Коррекционно-педагогическая работа в дошкольных учреждениях для детей с нарушениями речи / Ю.Ф. Гаркуша. – Москва: Сфера, 2008. – 128 с.
2. Грибова, О.Е. К проблеме анализа коммуникаций у детей с речевой патологией / О.Е. Грибова // Дефектология. – 1995. – № 6. – С. 7–16.
3. Дмитриевских, Л.С. Изучение языковой и коммуникативной компетентности как компонентов речевого общения у дошкольников с нарушением речи / Л.С. Дмитриевских // Педагогическое образование в России. – 2013. – № 1. – С. 168–174.
4. Леонтьев, А.А. Основы психолингвистики / А.А. Леонтьев. – Москва: Смысл, 1997. – 287 с.
5. Павлова, О.С. Формирование коммуникативной деятельности у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03 / О.С. Павлова. – Москва, 1998. – 191 л.
6. Холодилова, Е.М. Развитие коммуникативных умений у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / Е.М. Холодилова, С.В. Зотова // Специальное образование. – 2015. – № XI. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-kommunikativnyh-umeniy-u-detey-doshkolnogo-vozrasta-s-obshchim-nedorazvitiem-rechi> (дата обращения: 15.06.2023).
7. Федосеева, Е.Г. Формирование коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03 / Е.Г. Федосеева. – Москва, 1999. – 191 л.
8. Чернышов, С.В. Система коммуникативно-речевых навыков и умений в обучении выразительности речи в рамках эмоционально-концептуального подхода / С.В. Чернышов // Вестник РУДН. Серия «Вопросы образования: языки и специальность». – 2012. – № 4. – С. 35–40.
9. Чиркина, Г.В. Коммуникативно-речевая деятельность детей с отклонениями в развитии: диагностика и коррекция: монография / Г.В. Чиркина, Л.Г. Соловьёва. – Архангельск, 2009. – 100 с.