

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«Красноярский государственный педагогический университет
им. В.П. Астафьева»
(КГПУ им. В. П. Астафьева)

Институт социально-гуманитарных технологий
Выпускающая кафедра коррекционной педагогики

Карпенко Ирина Витальевна
Маймакова Анжелика Игоревна

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

Развитие связной диалогической речи у дошкольников 6-7 лет с общим недоразвитием речи III уровня с использованием детской журналистской деятельности

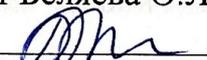
Направление подготовки 44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование

Магистерская программа Деятельность учителя-логопеда по проектированию и реализации адаптированных образовательных программ

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ:

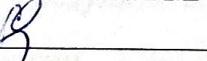
Заведующий кафедрой

к.п.н., доцент Беляева О.Л.

«14» 11 2024г. 

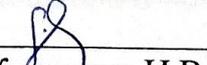
Руководитель магистерской программы

к.п.н., доцент Мамаева А.В.

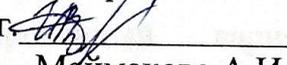
«14» 11 2024г. 

Научный руководитель

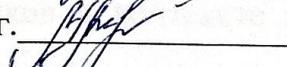
к.п.н., доцент Мамаева А.В.

«14» 11 2024г. 

Обучающиеся: Карпенко И.В.

«14» 11 2024г. 

Маймакова А.И.

«14» 11 2024г. 

Оценка 

Красноярск 2024

СОДЕРЖАНИЕ

Введение.....	3
Глава I. Теоретические данные об изучении особенностей развития связной речи старших дошкольников с общим недоразвитием речи.....	8
1.1. Развитие связной речи в онтогенезе.....	8
1.2. Особенности развития связной диалогической речи при общем недоразвитии речи	15
1.3. Анализ существующих подходов в проблеме диагностики и коррекции связной диалогической речи.....	23
1.4. Детская журналистика как средство развития связной речи у дошкольников.....	30
Выводы по главе 1.....	36
Глава II. Описание проекта «Развитие связной диалогической речи у дошкольников 6-7 лет с общим недоразвитием речи III уровня с использованием детской журналистской деятельности».....	38
2.1. Паспорт и план реализации проекта. Предпроектный этап	38
2.2. Диагностический этап.....	42
2.3. Разработческий этап	56
2.4. Этап апробации и результативно-оценочный этап.....	70
Выводы по главе II.....	81
Заключение.....	84
Библиография.....	87
Приложения.....	94

Введение

Актуальность. Федеральная адаптированная образовательная программа дошкольного образования на этапе завершения ее освоения в качестве значимых целевых ориентиров определяет умения ребенка передавать как можно более точное сообщение другому, проявляя внимание к собеседнику; регулировать свое поведение в соответствии с усвоенными нормами и правилами, проявлять кооперативные умения в процессе игры, соблюдать отношения партнерства, взаимопомощи, взаимной поддержки. Освоение данных компетенций обеспечивает развитая диалогическая речь.

Связная диалогическая речь детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (далее – ОНР) III уровня является несовершенной (В.П. Глухов, О.Е. Грибова, О.С. Павлова, Т.Б. Филичева и др.). Благодаря многочисленным исследованиям ученых были установлены специфические черты диалогической речи детей данной нозологической группы: ошибки в восприятии, в логике построения и лексико-грамматическом оформлении речи, малая информативность, недостаточная полнота и взаимосвязанность высказываний, ограниченность словаря. Эти нарушения, в свою очередь, тормозят развитие коммуникативной деятельности дошкольников. Таким детям свойственно реактивное общение, они не обращаются с вопросами к взрослым, со сверстниками не вступают в игровую беседу, предпочитают игру рядом, а не вместе. Поэтому развитие диалогической речи, как основы коммуникативной и познавательной деятельности, необходимо и для успешной социализации ребенка в обществе.

Однако, несмотря на многообразие средств по развитию диалогической речи, современное образование требует поиска инновационных технологий, сочетающих в себе наиболее эффективные методы.

В связи с информатизацией общества в настоящее время в теории и практике специалистов дошкольных учреждений появляются новые возможности обучения с использованием различных технических средств,

обеспечивающих реализацию обходных путей коррекционного воздействия на речевые процессы. Одной из инновационных технологий, отвечающих современным вызовам, можно рассматривать «Детскую журналистику». Она способствует формированию у старших дошкольников ключевых компетенций, лежащих в основе школьной готовности: коммуникативно-речевой, информационной, познавательной, компетенции «самостоятельность».

Детская журналистика, как инновационный подход, наполняет новым содержанием привычную среду развития старшего дошкольника. Дети являются активными участниками творческого процесса, авторами и разработчиками, ведущими и гостями создаваемой совместно с взрослым телепередачи. Стоит отметить, что общее дело развивает коммуникативную мотивацию и обеспечивает эмоциональную включенность детей.

Исходя из вышеизложенного, мы полагаем, что технологию «Детская журналистика» можно успешно применять для развития связной диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня. Но нам не встретилось специальных исследований по применению этой технологии в работе с детьми с ОНР, что обусловило особую актуальность изучения данного направления.

Проектная идея. Мы полагаем, что использование логопедической технологии «Детская журналистика» повысит эффективность логопедической работы по развитию связной диалогической речи у дошкольников 6-7 лет с общим недоразвитием речи III уровня.

Объект проектной работы: диалогическая речь у дошкольников с общим недоразвитием речи.

Предмет проектной работы: логопедическая работа по формированию диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

Цель проектной работы: теоретически обосновать, разработать, определить эффективность технологии «Детская журналистика» для развития диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

Задачи проектной работы определены в соответствии с целью:

- 1) Определить современное состояние проблемы подходов к развитию связной диалогической речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи в психолого-педагогической и логопедической литературе и в образовательных организациях – базах реализации проекта.
- 2) Выявить особенности диалогической речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.
- 3) Теоретически обосновать, разработать и апробировать логопедическую технологию по развитию диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня с использованием детской журналистской деятельности на занятиях учителя-логопеда.
- 4) Определить эффективность предложенной технологии через сравнение динамики диалогической речи у детей-участников проекта.

Методологической основой исследования явились: положения деятельностного подхода (Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин и др.), согласно которым, личность ребенка выступает как активное творческое начало в процессе обучения. Именно через деятельность и в процессе деятельности происходит саморазвитие и самоактуализация личности обучающегося.

Теоретической основой исследования явились:

Положения концепции Л.С. Выготского: о развивающей роли обучения, о социальной среде как главном источнике развития личности, куда входят, в том числе, понятия о зоне ближайшего и актуального развития.

Тезис, выдвинутый Л.С. Выготским об общности законов развития нормального и аномального ребенка.

Положение о понимании речи как сложной функциональной системы (О.В. Грибова, Р.Е. Левина, Г.В. Чиркина и др.)

Научные представления о симптоматике, механизмах и структуре речевого дефекта при общем недоразвитии речи (В.П. Глухов, Р.Е. Левина, Т.Б. Филичева и др.).

Методы исследования были определены исходя из цели и задач проекта:

Теоретические – анализ научно-методической и психолого-педагогической литературы по проблеме исследования, изучение состояния проблемы в организациях – базах исследования.

Экспериментальные – организационные (изучение медицинской и педагогической документации); эмпирические (наблюдение, беседа, предпроектное исследование, постпроектное исследование); методы обработки данных (количественный и качественный анализ, сравнение).

Проектная работа включает в себя следующие этапы:

1. Предпроектный этап (сентябрь 2022 – апрель 2023г).: выявление актуальных проблем в образовательных организациях – базах реализации проекта в плане развития связной диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня:

а) Изучение организационно-педагогических условий.
б) Изучение контингента обучающихся старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня данных учреждений

2. Диагностический этап (апрель – ноябрь 2023г): модификация диагностического комплекса для обследования речи детей - участников проекта; выявление особенностей и уровней сформированности диалогической речи у детей - участников проекта.

3. Разработческий (ноябрь 2023г. – январь 2024г.) Разработка технологии «Детская журналистика» для реализации логопедической работы по развитию диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня: концептуальной основы технологии; содержательного компонента обучения; процессуальной части – технологического компонента; контроля и диагностики качества образовательного процесса.

4. Этап апробации (февраль – май 2024г.) разработанной технологии «Детская журналистика» для развития диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня через серию из 33 занятий (22 фронтальных и 11 дополнительных подгрупповых для группы с низким уровнем развития) в течение трех с половиной месяцев.

5. Результативно-оценочный (май 2024г.). Выявление эффективности предложенной технологии через сравнение динамики развития связной диалогической речи у детей - участников апробации с дошкольниками с общим недоразвитием речи, работа с которыми проводилась без использования предлагаемой технологии.

Описание структуры ВКР. Выпускная квалификационная работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы, приложений.

Включает 8 рисунков (3 схемы, 5 гистограмм), 4 таблицы.

Во введении сформулирована проектная идея исследования, выделены объект и предмет исследования, определены цель и задачи работы, описаны методы и этапы работы.

В первой главе проведен обзор научной литературы рассматриваемой проблемы. Во второй главе содержится описание проектного исследования: предпроектный, диагностический, разработческий этап (содержание технологии «Детская журналистика» по развитию связной диалогической речи старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня), этап апробации, анализ эффективности проведенной коррекционной работы с использованием технологии «Детская журналистика».

ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ДАННЫЕ ОБ ИЗУЧЕНИИ ОСОБЕННОСТЕЙ РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

1.1. Развитие связной речи в онтогенезе

Проблематика развития связной речи привлекала внимание специалистов из различных областей научного знания, и изучалась в рамках таких наук как лингвистика и психолингвистика, педагогика и дефектология, психология и патопсихология. В разных аспектах рассматривались механизмы формирования речевых умений, условия, оказывающие влияние на развитие речи ребенка, закономерности онтогенетического развития речи.

Становление речи, развитие компонентов речевой системы широко рассматриваются в трудах многих авторов, таких как А.Н. Гвоздев, О.Е. Грибова, М.М. Кольцова, А.А. Леонтьев, А.М. Леушина, А.Р. Лурия, Н.В. Макарова, С.Л. Рубинштейн, Г.Р. Шашкина, В.И. Яшина и др.

«Под связной речью понимают смысловое развернутое высказывание (ряд логически сочетающихся предложений), обеспечивающее общение и взаимопонимание», определяет Алексеева М.М. [1, с. 253]. Данное определение указывает на тесное взаимодействие процессов развития речи и мышления, что, в свою очередь, связано с постепенным усложнением деятельности ребенка, а также с освоением им форм общения с окружающими людьми [34].

Звукоподражание, появляющееся у ребенка вначале, представляет собой безусловный рефлекс. Это еще не речь, а набор звуков и звукокомплексов, не имеющих под собой смысловой основы. Затем данный рефлекс связывается с окружающими предметами явлениями первой сигнальной системы. В дальнейшем получает свое развитие вторая сигнальная система, являющаяся физиологической основой речи. Речевые формулировки создаются под воздействием мыслительного процесса [57].

По мнению А.А. Люблинской, ребенок и до овладения связной речью обнаруживает достаточно развитое мышление, но более низкого уровня (предметное, ситуативное) [35]. Действительно, речь и мышление имеют разные генетические корни. Так Л.С. Выготский констатирует существование доречевой фазы в развитии интеллекта и доинтеллектуальной фазы в развитии речи. Однако, в возрасте примерно двух лет, происходит качественное изменение: речь становится интеллектуальной, а мышление – речевым, о чем свидетельствует стремительное пополнение словарного запаса и взрывное увеличение коммуникативного словаря [11].

Связная речь осуществляется в двух основных видах – диалоге и монологе [1].

Согласно определению О.Б. Сиротиной: «Диалогическая речь – это сочетание устных высказываний, последовательно порождённых двумя и более собеседниками в непосредственном акте общения объединённых ситуативно-тематической общностью и коммуникативными мотивами сочетания» [49].

В своих трудах Л.В. Щерба говорил о необходимости разграничения понятий диалог и монолог. По наблюдениям автора, именно в диалогической форме язык получает свое настоящее существование, монолог же в определенной степени является искусственной формой языка [64]. А.Р. Лурия также заострял внимание на значении диалогической речи, как первоначальной форме речевого высказывания [36].

О.Е. Грибова считает, что в диалоге протекают существенно более сложные процессы, чем в монологе. Одним из примеров можно привести смену говорящего, что характерно для этого вида коммуникативного взаимодействия [17]. Л.П. Якубинский подчеркивает, что диалог является «разновидностью человеческого поведения». Связность диалога обеспечивается двумя собеседниками. Диалогу присуще реплицирование: говорение одного собеседника чередуется с прослушиванием и с говорением

другого (или других), это чередование происходит в порядке смены или в порядке прерывания диалога.

Спецификой диалогической речи, по мнению ученого, является произвольность, реактивность. Речь в диалоге зачастую неполная, фрагментарная, также характерным является использование клише и шаблонов, речевых стереотипов, устойчивых форм общения. Это происходит из-за того, что собеседникам не нужно разворачивать свою мысль, так как они прекрасно знают, о чем идет речь, реплики подкрепляются мимикой, жестами, интонацией, что так же, как и употребление клише, упрощает ведение диалога [64].

Исследователи А.Г. Арушанова, О.Е. Грибова, А.А. Леонтьев и др., отмечали у детей дошкольного возраста затруднения в выстраивании речевого взаимодействия, связывая это с недостаточностью языковых средств и несформированностью коммуникативных умений. Следовательно, можно сделать вывод, что диалог – это совокупность языкового и коммуникативного компонентов. Языковая составляющая – это владение всеми системами родного языка: фонетико-фонематической, лексическо-грамматической, синтаксической. Коммуникативная – это способность устанавливать речевое взаимодействие с собеседником, выстраивать с ним диалогические, личностные отношения в зависимости от ситуации общения [2; 18; 32].

В своих трудах В.К. Воробьева прослеживает генетическое развитие связной речи, которая формируется на базе ситуативного общения и постепенно от диалога переходит к формам монологической речи: повествованию, а затем описанию и рассуждению [10]. Изначально ребенок использует ситуативную форму общения. Но наряду с ней в период дошкольного детства возникает и развивается другая форма связной речи – контекстная, не зависящая от конкретной ситуации. Причем обе речевые

формы, как подмечено А.М. Леушиной, могут использоваться одними и теми же детьми, выбор формы зависит от условий и задач общения [33].

В исследованиях А.Н. Гвоздева по лингвистике детской речи определена основная последовательность ее формирования: от стадии лепета до стадии овладения детьми родным языком [12].

В своей работе Г.Р. Шашкина рассматривает пути развития связной речи у детей без речевой патологии, доказывая взаимное влияние в развитии речевых и интеллектуальных процессов. Автор считает, что фундамент будущей связной речи закладывается в процессе общения ребенка с взрослым уже на первом году жизни. Причем именно взрослый вовлекает ребенка в непосредственно-эмоциональное общение. Этот подготовительный период чрезвычайно важен для становления речи.

Затем постепенно отношения взрослого и ребенка усложняются, круг предметов и тем для взаимодействия расширяется, и у детей второго года жизни возникают первые осмысленные слова, которые впоследствии служат для него обозначением предметов и действий [60].

На втором году жизни, отмечает М.М. Кольцова, дети овладевают умением связывать два слова во фразу. Формирование первых фраз напрямую зависит от потребностей малыша и сопровождения их эмоциями. В два года появляются фразы с отрицательными жестами. Конец второго года знаменуется начатками грамматического оформления, у детей получается точнее выразить собственные желания и мысли.

На третьем году жизни потребность в коммуникативном взаимодействии с взрослыми и сверстниками растет. Вместе с этим стремительно прогрессирует как импрессивная, так и активная речь, усложняется структура предложений. Ребенок живо интересуется окружающей действительностью, задавая вопросы: «Зачем?», «Что это?» «Куда?». По наблюдениям исследователя, дети этой возрастной группы все чаще используют при выражении просьб и требований трехсловные

предложения. Помимо данного вида фраз, у детей также формируются фразы, которые являются отражением их наблюдений и умозаключений. На этом этапе появляется связывание слов со стереотипной организацией построения фразы, соответствующей речи взрослого [24].

Н.В. Макарова уточняет, что активизация общения ребенка с окружающими связана с тем, что ребенок уже освоил набор фраз из 3-4 и более слов, а также научился употреблять знакомые слова в нескольких грамматических формах: «иди – иду – идет».

На исходе третьего года жизни в речи ребенка появляются сложносочиненные предложения, а затем сложноподчиненные. В этот период дети усваивают простые по содержанию и небольшие по объему сказки, но пока редко кто способен к самостоятельному пересказу небольшого текста, прочитанного взрослым [37].

На третьем и четвертом годах увеличивается частота использования сложной многословной фразы, развивается грамматический строй, появляются собственные словоформы, при этом наблюдаются явления сверхгенерализации.

С коммуникативной деятельностью детей с взрослыми и сверстниками связано еще одно новообразование – внутренний диалог. Внешний диалог ребенка интериоризируется во внутренний. Значимыми возможностями таких диалогов являются разрешение обнаруженных противоречий, восполнение пробелов в знаниях, их понимание и согласование, поэтому они не просто связаны с мышлением, а входят в мыслительный процесс, образуя его речевую форму [49].

К четырем-пяти годам, по мнению Л.И. Беляковой, начинает формироваться контекстная речь. Настоящее явление неразрывно связано с овладением ребенком лексико-грамматическим строем и использованием разнообразных языковых средств. Дети с опорой на наглядный материал осваивают разного рода высказывания, такие как: описание, рассказывание,

рассуждение [4]. Многие авторы, изучающие развитие связной речи, считают, что у детей к пяти годам появляется способность к пересказу только что прочитанного текста. Продолжает расти количество используемых детьми сложных предложений, Т.Б. Филичева приводит цифру в 11% от общего числа фраз [55].

Развитие связной диалогической речи в среднем дошкольном возрасте проявляется в коммуникативной деятельности детей со сверстниками и взрослыми. Дети охотно коммуницируют: задают вопросы относительно предметов, качеств, взаимоотношений и действий с окружающими, охотно отвечают, если их спрашивают, повествуют о своих наблюдениях и переживаниях.

Анализируя выделенные А.Н. Гвоздевым этапы усвоения ребенком грамматического строя речи, Д.Б. Эльконин высказывает мнение о том, что в рамках диалогической формы речи ребенка появляется связный характер, позволяя выражать функции речи [63]. Одними из важных функций являются когнитивная и эмотивная, характеризующаяся эмоциональным состоянием детей, и проявляющаяся в использовании лексических выражений с изменением выразительности речи (ритма, тона, интонации и т.д.) [9].

Исследователи М.М. Алексеева, В.И. Яшина отмечают, что к старшему дошкольному возрасту у ребенка формируется умение давать более точные ответы на заданные вопросы, а также проявляется способность кратко и распространено давать ответ на один и тот же вопрос по-разному. Ребенок уже способен принимать и соблюдать правила общей беседы, например, выслушивать, не перебивая своего собеседника. Старшие дошкольники осваивают умение задавать вопросы, поддерживать и продолжать разговор, оперируя побудительными репликами, строить ответ, соответствующий вопросу и теме разговора, поправлять собеседника, сопоставлять свою точку зрения с точкой зрения окружающих [1].

По мнению Г.В. Чиркиной в возрасте пяти-шести лет высказывания детей ещё достаточно простые, но в них можно уследить логику и мышление ребенка. Дети после пяти лет способны довольно подробно и последовательно рассказать об увиденном или услышанном, объяснить причину, составить подробный рассказ по картинкам [56].

В исследованиях А.В. Чулковой отмечается, что общение доставляет детям старшего дошкольного возраста удовольствие, они способны к развертыванию диалогов, содержащих несколько микротем. Дети пользуются разнообразными типами предложений, прямой речью, однако их диалоги пока малоинформативны [59].

Дети шести лет, как отмечала Т.Б. Филичева, начинают проявлять фантазию. Дети с большой охотой сочиняют истории, которые не происходили в действительности. Им становится доступным понимание, чем сказочный сюжет отличается от реальных событий, переданных в рассказе. Если же ребенку предоставляется образец или план, то рассказ, составленный им, получается развернутым и логичным [55].

Из всего вышесказанного можно сделать вывод, что младший и средний дошкольный возраст подготавливают ребенка к освоению всех средств и возможностей диалогической речи, которые становятся для ребенка доступными в полной мере лишь в старшем дошкольном возрасте. Например, в диалоге дети начинают использовать реплики побудительного характера, стимулируя собеседника к продолжению разговора. Во время беседы их ответы уже не краткие, а распространенные, при этом детьми относительно свободно используется структура сложного предложения.

Старшие дошкольники с успехом овладевают самым трудным видом связной речи – монологом. Они способны пересказать без дополнительных вопросов сказку из сорока-пятидесяти предложений.

Как установили А.Г. Ружская, А.Э. Рейнштейн, характер связной речи детей зависит от ряда условий и прежде всего от того, общается ребенок с

взрослыми или сверстниками. Доказано, что в общении со сверстниками дети в 1.5 раза чаще употребляют сложные предложения, чем в общении со взрослыми; почти в 3 раза чаще прибегают к прилагательным, передающим их этическое и эмоциональное отношение к людям, предметам и явлениям, в 2,5 раза чаще используют наречия места и образа действия. Лексика детей в общении со сверстниками более вариативна. Это происходит потому, что сверстник является партнером, в общении с которым дети как бы апробируют все присвоенное ими в общении со взрослыми [45; 47].

Развитие связной речи процесс сложный и многогранный, неразрывно связанный с развитием мышления ребенка, от успешности которого зависит формирование ключевых компетенций школьной готовности. К завершению дошкольного периода связная речь у детей с нормотипичным развитием в основном сформирована. В частности, в диалоге старшие дошкольники используют богатую лексику, правильные грамматические и синтаксические конструкции. Дети могут рассказывать о своих чувствах и впечатлениях, рассуждать, выражать собственное мнение, убеждать в чем-либо своих товарищей.

1.2. Особенности развития связной диалогической речи у детей при общем недоразвитии речи

Как было сказано ранее, становление связной речи представляет собой многокомпонентный, многоступенчатый, последовательный процесс, но, необходимо отметить, что он значительно усложняется при наличии у детей общего недоразвития речи (далее – ОНР) [22].

«Общее недоразвитие речи» – этот термин был впервые введен Р.Е. Левиной во второй половине XX века. Под данным термином понимается нарушение всех составляющих речевой системы, относящихся к её смысловой и звуковой сторонам, тогда как слух и интеллект остаются сохранными [29].

При данной нозологии нарушается формирование всех элементов языковой системы: лексики, грамматики, восприятия и воспроизводства фонем. При этом путь развития связной речи сохраняет свою закономерность – от простых форм к более сложным, но характеризуется типичными проявлениями, которые указывают на системные нарушения речевой деятельности:

- значительно отставание, в сравнении с нормотипичным развитием, запуска речи (первые слова в 3-4 года, а иногда и позднее);
- бедность словарного запаса, пассивный словарь превалирует над активным (ребёнок, затрудняется в актуализации пассивного словаря, в выражении собственных мыслей, однако обращенную к нему речь понимает);
- выраженный аграмматизм;
- дефекты фонематического восприятия и звукопроизношения;
- нарушения слоговой структуры слов [22; 29].

Общее недоразвитие речи – нарушение полиэтиологическое. Оно может проявляться как самостоятельная патология, и как следствие других сложных дефектов: алалия, афазия, дизартрия, ринолалия и др.

Проявления речевых нарушений у детей с ОНР создают препятствия для полноценного общения, что приводит к отставаниям в коммуникативной, символической, познавательной и других сферах, к снижению потребности в общении, к особенностям в поведении. Все это приводит к нарушениям способности к обучению в целом и к затруднениям в формировании компенсаторных механизмов.

В зарубежных исследованиях авторами J. Broomfield, B. Dodd, L.S. McOmber, D. Howard и др. рассматриваются признаки стойкого речевого расстройства, предлагаются параметры оценки, оцениваются факторы риска, связанные в научной литературе с нарушениями развития коммуникации. Результаты показали, что некоторые факторы риска (перинатальные

нарушения, ЛОР патологии, социальные причины) отличают детей с речевыми расстройствами от детей с нормой речевого развития [65; 66; 67; 70].

Нарушения речевого развития у дошкольников могут иметь разную степень выраженности: от полного отсутствия общеупотребительной речи до наличия развернутых форм общения с проявлениями фонетико-фонематических нарушений и лексико-грамматического недоразвития. Р.Е. Левина выделяет три уровня речевого развития, связывая их со степенью тяжести проявления нарушений [30].

Характеристика каждого уровня зависит от сочетанности первичного дефекта (нарушение, непосредственно вытекающее из биологического характера болезни), и вторичных нарушений (возникающих в ходе социального развития ребенка), замедляющих формирование зависящих от них речевых компонентов.

Изменение уровня, его повышение, знаменуется усилением речевой активности, проявлением новых языковых возможностей, изменением мотивации и смыслового содержания речи, активизацией компенсаторных механизмов.

Первый уровень характеризуется крайней скудностью словесных средств общения, тогда как у детей с нормотипичным развитием речь в основном сформирована. Пассивный словарь шире активного, находящегося в зачаточном состоянии, понимание речи вне ситуации весьма ограничено. Ограничена и способность восприятия и воспроизведения слоговой структуры слова. Р.Е. Левина говорит о том, что обиходный словарь детей содержит малое количество нечетко произносимых слов, звукоподражаний, многозначных лепетных комплексов, которые характеризуются полисемантизмом [30]. Н.С. Жукова поясняет, что в различных случаях одно и то же звуко сочетание служит выражением разных значений, и эти значения становятся понятными только благодаря интонации и ситуации [22].

Фразовая речь практически отсутствует, в зависимости от ситуации некоторые аморфные слова-корни (термин, введенный А.Н. Гвоздевым) можно рассматривать как односложные предложения. В связи с этим, можно утверждать, что диалогическая связная речь отсутствует у детей с этим уровнем речевого развития.

Как отмечает Т.Б. Филичева, дети при втором уровне речевого развития осуществляют общение, как с помощью аморфных слов-корней и жестикологии, так и с употреблением деформированных в фонетическом и грамматическом отношении, но постоянных, речевых конструкторов. Дети лучше понимают обращенную к ним речь, пассивный и активный словарь пополняются существительными, глаголами, прилагательными и некоторыми наречиями. Дети начинают лучше понимать некоторые грамматические формы, но словоизменение, дается им с большим трудом [55]. Интересную закономерность выделяет Н.С. Жукова: с появлением грамматической изменяемости слов дети перестают использовать слова звукоподражания [22]. Произношение слов и звуков у детей остается нарушенным. Дошкольники могут использовать в речи двух-трехсловные простейшие предложения, вступать в диалог с взрослым, отвечая на вопросы по картинке о привычных бытовых и жизненных ситуациях, то есть детям уже доступен диалог в элементарной, начальной форме. Говорить же о какой-либо сформированности диалогической речи не приходится, она находится в самом начале стадии формирования.

Третий уровень речевого развития при ОНР. Анализируя исследования авторов (В.П. Глухов, Р.Е. Левина, Т.Б. Филичева и др.) можно сделать вывод, что хотя на этом уровне у детей отмечаются фонетико-фонематические и лексико-грамматические неточности, дети уже используют развернутую фразовую речь. На третьем уровне речь детей менее аграмматична, чем на первом и втором, а также фонетические нарушения менее разнообразны. У детей вызывает затруднение распространение

простых предложений, которые они преимущественно используют в общении. Также стоит отметить, что дети практически не пользуются способами словообразования, не используют в речи сложные предлоги, а при использовании простых, допускают множество ошибок. Отмечаются ошибки в формировании грамматических форм, в смешении временных и видовых форм глаголов, в падежных окончаниях, при согласовании и управлении.

Сложности в актуализации пассивного словаря, перевода его в активный, более медленное овладение языковыми грамматическими конструкциями в сравнении с нормой, усложняют процесс развития связной речи, переход от ситуативной формы к контекстной.

Диалогическая речь рассматриваемого контингента детей сформирована в определенной степени, однако наблюдаются характерные особенности: нарушение логической организации, в частности, пространственно-временных связей, а также взаимосвязанности высказываний; речь малоинформативна, реплики не всегда адекватны и имеют недостаточный объем [15; 30; 56].

На основании углубленного психолого-педагогического обследования с использованием специально разработанных методик, Т.Б. Филичева выделила еще один уровень развития речи детей с ОНР – четвертый [56]. На этом уровне у детей практически отсутствуют фонетические трудности, но сохраняются незначительные лексико-грамматические и фонетико-фонематические неточности в оформлении высказывания, отмечает автор. Такие как, замена близких по значению слов, рассогласование существительных с прилагательными, неправильное словоизменение существительных в родительном и винительном падежах множественного числа.

Диалогическая речь у детей с четвертым уровнем в основном сформирована. Своеобразие можно отметить в недостаточном объеме

информативности, нарушении логической последовательности, скудности и простоте реплик, трудности при планировании высказывания [56].

Исследования Л.С. Выготского позволили сделать вывод о непосредственном участии речи в развитии всех психических процессов, сенсомоторных функций, психической активности [11].

Также и Н.С. Жукова говорит о том, что: «Формирование активной речи служит основой для всего психического развития ребенка» [17]. Исследования этого направления указывают на то, что у детей с речевыми патологиями развитие интеллектуальной сферы может замедлиться.

У детей с общим недоразвитием речи возникают особенности не только в развитии интеллекта, но и проблемы в сенсорной и аффективно-волевой сферах, говорят исследования Р.Е. Левиной, Т.Б. Филичевой и др. Дети с ОНР замкнуты, застенчивы, скованы, часто имеют поведенческие расстройства. Все это влияет на их адаптацию в обществе, утяжеляя ее течение. Эти особенности усложняют и возможность установления общения, как со сверстниками, так и с взрослыми [30; 56].

Поэтому речевой дизонтогенез рассматривают в комплексе с особенностями психического развития ребенка.

Исследования В.П. Глухова, Л.Ф. Спириной и др. позволяют говорить о том, что развитие диалогической речи у детей с ОНР – одна из важных задач речевого развития, так как у детей с данной формой нозологии страдает умение выстраивать и излагать свои мысли связно, последовательно. Такие дети испытывают сложности в программировании высказывания, в соединении отдельных элементов в целостную структуру, поскольку владеют ограниченным, упрощенным набором слов и синтаксических конструкций. Это приводит к значительному отставанию от возрастной нормы [13; 50].

Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова указывают, что диалогическую форму речевой деятельности, необходимо развивать именно в дошкольном детстве, формируя, оттачивая навыки построения диалога: умение задавать вопросы в

зависимости от контекста беседы, формулировать и аргументировать ответ, возражать, слушать собеседника, подавать реплику и др. [27].

В построении общения значительную роль играет общность психических процессов у собеседников, утверждает О.Е. Грибова [17]. Аргументируя тем, что для полноценного речевого взаимодействия необходимо наличие у общающихся сходных предварительных знаний об окружающем мире. Автор отмечает, что у детей с проблемами в речевом развитии потребность в общении снижена, это связано с тем, что монологическая и диалогическая формы общения у них попросту отсутствуют, то есть отсутствует основа для овладения речью как средством общения. Усугубляют данную ситуацию ограниченный объем словарного запаса у детей с ОНР и поведенческие особенности: неустойчивый интерес к собеседнику, неумение ориентироваться в ситуациях общения, проявление агрессии при коммуникации. И либо такие дети самоизолируются, уклоняясь от общения, либо отвергаются коллективом сверстников.

Е.М. Мастюкова считает, что коммуникативная функция речи лежит в основе всего речевого развития ребенка, скорость овладения ребенком произвольностью поведения и высшими уровнями сознания зависит именно от своевременного появления этой функции [22].

Согласно исследованиям В.П. Глухова, у детей с общим недоразвитием речи заметно медленнее образуются и закрепляются речевые формы, самостоятельность в речевом творчестве отсутствует.

Дети с ОНР старшего дошкольного возраста в свободной игровой деятельности преимущественно используют две формы общения – ситуативно-деловую и внеситуативно-познавательную. Внеситуативно-личностная же форма общения, характерная для детей 5-7 лет с нормотипичным развитием, практически не используется [34]. Если же ребенок с ОНР пытается вступать в контакт со сверстником, то такой контакт носит непродолжительный, ограниченный характер. Причиной тому, как

определила О.С. Павлова, являются: быстрое угасание интереса, ограниченность лексикона, непонимание собеседника [42]. В свою очередь, А.В. Никифорова и В.А. Дубовская отмечают, что бедный активный словарь создает препятствия для формирования полноценного высказывания, непонимание собеседника приводит к тому, что ответные реплики оказываются несоответствующими вопросу, а это также не способствует продолжительному речевому контакту. Как следствие, побуждение к высказываниям быстро себя исчерпывают, диалог прекращается [41].

У старших дошкольников с общим недоразвитием речи третьего уровня выделяют следующие нарушения и трудности при составлении диалогов с взрослыми и сверстниками:

- ограниченность активного словаря, трудности в его актуализации, особенно заметные при подборе ответа на вопрос,
- нарушение связности повествования,
- проблемы с формулировкой собственных вопросов, а также в выделении главной мысли заданного ребенку вопроса,
- простота и скудость синтаксических конструкций,
- упущение главных членов предложения, нарушение порядка слов, повторение связующих элементов.

Особенности диалогической речи у детей с ОНР, выявленные О.Е. Грибовой, дополняют общую картину:

- Дети не умеют формулировать просьбу.
- Не задают уточняющие вопросы по новой, неизвестной им, теме.
- Выполняя задание, дети, как правило, обращаются не к сверстникам, а к педагогу (высказывания, касающиеся непосредственно самого задания).
- Таким детям ближе и понятней предметная деятельность, нежели познавательная.
- Часто можно заметить повторение высказываний сверстников.

– При переключении с одного вида деятельности на другой происходит «взрыв» речевой активности эгоцентрической направленности [17].

Таким образом, связная диалогическая речь детей данной нозологической группы является несовершенной. Ее особенности в основном проявляются в нарушении средств общения (скудный словарный запас, ограниченный набор синтаксических конструкций, простые малоинформативные предложения, аграмматизмы, нарушения логики построения высказывания, ошибки в понимании речи и др.), а это, в свою очередь, приводит к нарушениям деятельности общения, что создает серьезные проблемы для полноценного обучения и развития. Целенаправленная систематическая специальная работа по развитию связной диалогической речи у детей с ОНР необходима.

1.3. Анализ существующих подходов в проблеме диагностики и коррекции связной диалогической речи

Одним из важных направлений в теории и практике коррекционной логопедической работы выступает развитие связной диалогической речи у детей дошкольного возраста. Л.С. Выготский подчеркивал, что первоначально личность ребенка развивается в диалоге и совместной деятельности с взрослым.

Арсенал существующих на данный момент методик по обследованию связной диалогической речи у детей с общим недоразвитием речи (далее – ОНР) довольно обширен, его разработкой занимались такие исследователи как О.А. Бизинова, Р.И. Лалаева, Р.Е., Левина, А.В. Чулкова и др.

Проведение обследования с учетом подходов, предложенных Р.Е. Левиной, нацеливает на установку дружеского контакта с каждым ребенком в процессе общения. В непринужденной беседе устанавливаются умения детей вступать в диалог с незнакомыми людьми, поддерживать его,

связно продолжая и отвечая на вопросы. Автор считает следующие критерии приоритетными для обследования связной диалогической речи у дошкольников: общительность, коммуникативная открытость ребенка; экспрессивность общения (выразительность мимики, просодики, эмоциональных проявлений); самостоятельность, использование помощи; полнота изложения, соответствие логике задания, связанность высказывания, но при этом тщательная конкретизация критериев оценивания не предусматривается [30].

Р.И. Лалаева предлагает использовать для исследования диалогической речи задания с использованием иллюстративного материала (сюжетная картина или серия сюжетных картинок). По результатам обследования оценивается соответствие ответа истории на картинке, и характер языкового оформления. Методика имеет четкие критерии оценивания в балльной системе [27].

Методика, предложенная О.А. Бизиковой, состоит из трех блоков: «Вопрос – ответ», «Сообщение – реакция на сообщение», «Побуждение – реакция на побуждение». Методы, на основе которых предлагается оценить развитие речевых навыков детей: педагогическое наблюдение, беседа, игровые ситуации. Согласно методике необходимо обратить внимание на следующие критерии диагностики диалогической речи у дошкольников: умение запрашивать информацию и давать ответы на вопросы в соответствии с темой и ситуацией общения; умение сообщать собеседникам свою точку зрения; умение побуждать собеседника к какому-либо действию, а также выражать согласие или не согласие на выполнение побуждения с его стороны и вежливо выражать в общении с собеседниками разного возраста просьбы, советы, предложения, приглашения, извинения, то есть в целом, умение следовать общепринятым правилам ведения диалога. Методика имеет балльную оценку с четкими критериями [7].

Методика А.В. Чулковой состоит из заданий, соотносящихся с диалогическими навыками, которые используются в качестве критериев сформированности диалогической речи у детей дошкольного возраста. Методика состоит из четырех блоков заданий, ориентированных на: владение речевым этикетом, запрос информации, реплицирование; составление диалога по заданной ситуации. Взрослый проводит обследование диалогической речи ребенка через серию речевых ситуаций. Методика оценивается в баллах. По каждому заданию ребенок может получить от одного до трех баллов [58].

Специфика логопедического сопровождения развития связной диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР прослежена в трудах В.П. Глухова, О.Я. Гойхмана, Г.М. Кучинского, Р.И. Лалаевой, А.Г. Рузской, Н.В. Серебряковой, Л.Ф. Спириной, Т.Б. Филичевой и др.

Одним из основных методов развития связной диалогической речи, согласно мнению многих научных исследователей, выступает беседа. Однако подходы к использованию этого метода разнятся.

Так О.Я. Гойхман считает, что именно неподготовленное непосредственное общение – это самый естественный способ вовлечения детей в диалог и педагог наиболее часто прибегает к этой форме общения с детьми в бытовых и жизненных ситуациях, а побуждением к участию в таком разговоре выступают коммуникативные мотивы [16].

А.Н. Гвоздев также акцентирует внимание на неподготовленной беседе, как основном методе развития связной диалогической речи. Но во главу ставит совместное общение детей, как наиболее универсальную, доступную, распространенную форму, при помощи которой у детей формируются элементарные умения диалогического общения: терпеливо выслушивать собеседника, упорядоченно излагать свои мысли и мыслить, не отвлекаясь от темы; говорить спокойно, доброжелательно [12].

Другие исследователи отдают предпочтение подготовленной беседе. Причем, по мнению А.Г. Рузской, подготовленным к ней должен быть педагог, но для детей такая беседа будет проходить в форме свободного речевого общения, естественного и непринужденного. При помощи подготовленной беседы педагог целенаправленно развивает у детей навыки диалога, перечисленные выше, а также воспитывает правильное отношение к миру, способствует уточнению и обогащению представлений детей [47].

В.П. Глухов, Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова [14; 27] также предлагают опираться на прием организованной беседы. Согласно которому для развития диалогической речи у дошкольников необходимо организовывать беседы на близкие детям темы с опорой на их личный и коллективный опыт. Такие же темы нужно использовать, организуя сюжетно-ролевые и дидактические игры. Примерные темы: «День рождения», «В кафе», «Больница», и др. При этом педагог помогает ребенку определиться: какая одежда нужна для выбранной им роли, какие реплики он будет говорить, какие действия выполнять и т.д.

Третьим вариантом может выступать совместное словесное творчество, так как оно перекликается с методом беседы, считает О.Я. Гойхман. Эффективны оба направления этого приема: совместный рассказ с взрослым и совместный рассказ детей [16].

Прием «Закончи предложение» используется в совместном с педагогом рассказывании – взрослый начинает фразу, а ребенок завершает. Получается своеобразное речевое взаимодействие, напоминающее диалог. Такой прием можно применять при составлении различных описательных и сюжетных рассказов: по картинке и серии картин, по игрушке и набору игрушек, по стихотворению и чистоговорке и др.

Развивать взаимодействие и диалогическое общение можно с помощью организации совместных рассказов детей, считает Г.М. Кучинский. При данном виде деятельности используется прием последовательного

рассказывания: один из детей начинает рассказ, следующий продолжает, а третий завершает. Взрослый может выступать в качестве организатора, но за детьми остается: выбор партнеров и содержания рассказа, договор об очередности рассказывания [26]. В дальнейшем, для поддержки и развития диалогического общения, можно использовать приемы детской издательской деятельности: дети совместно рисуют иллюстрации, по мотивам составленных рассказов, а затем презентуют группе сверстников получившиеся книжки-малышки.

Речевое общение дошкольников осуществляется в разных видах деятельности. И прежде всего, развитие речевых коммуникативных навыков происходит в контексте игры, как ведущего вида деятельности [11].

Л.Ф. Спинова и многие другие исследователи считают, что в развитии языкового общения детей с ОНР, один из самых значимых путей – игровая деятельность, организованная с учетом индивидуальных возможностей детей и с должным вниманием к форме взаимодействия детей друг с другом [50].

Игровая деятельность для детей с общим недоразвитием речи так же, как и для детей с нормотипичным развитием, – это необходимое условие для всестороннего развития личности и развития интеллектуальной сферы ребенка.

Необходимо учитывать, что фонетико-фонематические трудности восприятия, лексико-грамматические неточности, а также темпо-ритмические изменения речи влияют на игровую деятельность детей с речевыми патологиями, вызывая особенности в игровом поведении детей. Необходимо постоянно побуждать детей к общению друг с другом, к обращению к партнеру, к пояснению собственных действий, что будет положительно влиять на развитие навыков диалогической речи.

Универсальность игры заключается еще и в том, что весь спектр игр (дидактические, сюжетно-ролевые, подвижные, театрализованные и др.) может служить средством развития связной диалогической речи.

Например, А.Г. Рузская отмечает, что дидактические словесные игры в микрогруппах (2-3 ребенка), положительно влияют на развитие диалогической речи дошкольников. Правила, заложенные в них, побуждают взаимодействовать с партнером, обращаться к нему, отвечать на вопросы и задавать, соглашаться с его действиями и высказываниями или возражать, аргументировать свои действия, доказывать, рассуждать, быть внимательным к словам собеседника. С помощью языковых средств решаются и познавательные-речевые задачи (новые слова и их значение, словообразование, сложные и многозначные слова, пополнение активного словаря, выделение характерных признаков, анализ, сравнение предметов, развитие классификационных категорий) [47].

А, по мнению таких ученых, как Н.Я. Михайленко, Н.А. Коротковой, С.Л. Рубинштейна, Д.Б. Эльконина и др., именно сюжетно-ролевые игры оказывают комплексное влияние на всестороннее развитие личности ребенка, в том числе на развитие коммуникативных способностей. В этом виде игр дошкольники применяют диалогическую речь на всех ее этапах.

Сюжетно-ролевые игры носят творческий, самостоятельный характер. Ребенок – автор, создатель, за ним выбор сюжета, роли и средств ее воплощения, места, времени игры и линии ее развития. При этом в игре нет точного копирования действий, событий, а есть их оригинальная интерпретация, опирающаяся на личный опыт – в этом заключается творческий характер игры.

Сюжетно-ролевая игра – коллективная деятельность, в основе которой собственный мотив детей. Это деятельность без принуждения, повышающая потребность в общении, интерес к которому у детей с общим недоразвитием речи снижен. Игра таких детей находится на низком уровне развития: простая имитация движений и действий с игрушкой, сложности с придумыванием сюжета и в принятии на себя роли, затруднения в реализации замысла и соотнесении своих интересов с интересами

сверстников. Все это не способствует разворачиванию игры, игра обрывается, едва начавшись.

Однако если педагог взаимодействует с детьми, играет вместе с ними, передавая собственный игровой опыт, обогащая опыт дошкольников, то тем самым он обеспечивает развитие диалогической речи ребенка. Сюжетно-ролевая игра, отражая различные ситуации из жизни, способствует развитию умения правильно общаться, подчиняться общим правилам игры и правилам поведения в диалоге, соблюдение которых, в свою очередь, помогает развитию игры [39].

Н.А. Стародубова, в свою очередь, предлагает использовать подвижные игры в качестве эффективного инструмента для развития связной диалогической речи дошкольников.

Подвижные игры характеризуются активными действиями участников, наличием правил, обязательных для всех играющих, точным, последовательным выполнением условий, часто сопровождаются речевками, стишками, ситуативными диалогами. Такие игры научают детей соблюдать очередности реплик: внимательно их выслушивать и своевременно отвечать. Это необходимо, чтобы вовремя вступить в игру и, соответственно своей роли, либо убежать, либо догонять партнера [51].

Анализ существующих подходов в проблеме диагностики и коррекции диалогической связной речи позволил сделать вывод об их многообразии. Как отмечал Л.П. Якубинский, многие традиционные формы работы можно успешно применять для развития диалогической речи, целесообразно сочетать методы и приемы для достижения оптимальных результатов по решению задач развития диалога у старших дошкольников с ОНР.

1.4. Детская журналистика как средство развития диалогической речи дошкольников

Детская журналистика – это коммуникативная и социально-адаптивная деятельность по сбору, переработке и передаче полученной детьми информации [44]. Французский исследователь J. Gonnet представляет детскую журналистику как попытку установления детьми и подростками связи с взрослым миром, включение во взрослую жизнь, диалог в конфликтной форме [68].

Детско-подростковая журналистика имеет богатую более чем полуторавековую историю. Уже с середины XIX появляются первые издания-площадки для выражения альтернативного мнения детей и подростков [25].

Но не только подростковая, так называемая ювенильная журналистика, находит свое применение в педагогике. Детская журналистика успешно используется в работе с дошкольниками старшего возраста с нормой речевого развития, например, для совершенствования диалогической речи. Один из методов детской журналистики способствующий этому – метод интервьюирования. С его помощью происходит активное пополнение словарного запаса детей, развиваются следующие умения: вести диалог, взаимодействовать друг с другом, слушать собеседника, отвечать на вопросы, пересказывать услышанный текст. Этот метод влияет и на выразительность речи, позволяя детям быть отличными ораторами на публичных выступлениях и т.д. [43].

Процесс занятий детской журналистикой оказывает влияние не только на развитие у детей речевых навыков, но и на развитие их эмоционально-волевой сферы. Коммуницирование собеседников способствует решению целого спектра задач по установлению партнерских отношений: проявление инициативы, умение встать на позицию собеседника, умение конструктивно отстаивать свое мнение, умение слышать и слушать. Овладение диалогом

требует также и освоения средств невербальной коммуникации: мимика, жесты и др. [40].

Чтобы помочь ребенку создать, запомнить и воспроизвести диалог, О.И. Молчанова предлагает подготавливать визуальные схемы для планирования интервью, состоящие из карточек с пиктограммами, соответствующими этапам интервью. Этот прием называется «Моделирование».

Методики и технологии с использованием детской журналистской деятельности уже довольно прочно вошли в арсенал педагогов. Рассмотрим некоторые из них.

Как считают Т.И. Гризик, Л.Е. Тимощук, детская журналистика – творческая деятельность, раскрывающая потенциал каждого ребенка, формирующая первоначальные представления о журналистской профессии, представляя данную деятельность в работе с детьми дошкольного возраста, авторы опираются на принцип поэтапности и выделяют три последовательно реализующихся этапа:

1 этап – познавательная-речевая деятельность. На этом этапе дети: совершенствуют собственные коммуникативные навыки, осваивают приемы риторики, знакомятся с такими понятиями как: мелодика и темп речи, тембр голоса, развивают навыки ведения диалога и монолога. Познавательный аспект представлен в знакомстве детей с профессиями, связанными с журналистской работой: редактор, художник-оформитель, корреспондент, а также с процессом создания журналов и газет У детей формируются представления о периодических изданиях, об их значении в жизни людей.

2 этап – игровая деятельность. Развертывание различных игровых ситуаций, отражающих деятельность журналиста, а также различных сюжетов, построенных вокруг темы «Журналистика», способствует развитию навыков диалогической речи, повышению мотивационной вовлеченности,

актуализации и закреплению знаний, полученных на познавательном-речевом этапе.

3 этап – продуктивная деятельность. Здесь происходит создание детьми аппликаций и коллажей, иллюстрирующих написанные статьи. Сотворчество детей активно способствует развитию диалогической речи и навыков командного взаимодействия в непосредственной обстановке.

Пополнению лексики способствует знакомство детей с профессиями, связанными с журналистикой, а также с оборудованием, необходимым для реализации профессиональной деятельности журналиста [19].

Несколько иначе предлагает выстроить работу с использованием детской журналистики Т.Г. Захарова. Она считает, что в дошкольном образовательном учреждении детская журналистика может служить не только инструментом раскрытия творческого потенциала личности, выполняющим коммуникативно-игровую функцию, но и «каналом» по трансляции информации от взрослых к детям, а также средством познания окружающего мира. Использование журналистики как залога успешного общения с людьми способствует развитию умения у детей дошкольного возраста взаимодействовать с детским и взрослым социумом, создает почву для развития связной речи.

Предлагаемая автором методика также, как и методика Т.И. Гризик, Л.Е. Тимошук, включает в себя три последовательно реализующихся этапа, но с несколько иным содержанием.

Этап «Подготовительный». Знакомство детей с средствами массовой информации – газетами и журналами. Расширение представлений о той роли, которую пресса играет в жизни людей. Формирование начальных представлений о журналистской профессии и профессиями с ней связанными.

«Основной» этап – изучение азов риторики, знакомство с основными понятиями, развитие коммуникативных навыков, овладение умениями

монологической и диалогической форм речи. Исполняя роль журналистов, дети расширяют представления о различных профессиях: заведующий, дворник, плотник, воспитатель и др. Дети пробуют себя в роли рассказчиков, освещая будни детского сада, рассказывая, о людях, событиях и праздниках.

Эти два этапа соответствует первому этапу из методики Т.И. Гризик, Л.Е. Тимошук, а вот третий этап, предлагаемый Т.Г. Захаровой отличен от предыдущей методики.

На третьем этапе «Интервьюирование», автор предлагает развивать навыки ведения диалога, используя прием «Интервью». Необходимо учитывать, что интервью, это особый вид беседы, со строгим распределением ролей. Журналист-корреспондент задает вопросы, выстроенные в определенной последовательности, а респондент отвечает на них. Педагог направляет и поддерживает детей на всех этапах общения.

Автор определил четыре типа детского интервью:

I тип – «взрослый – ребенок». Как понятно из названия, ведущую роль берет на себя педагог, он выступает в качестве журналиста, беседующего с ребенком-респондентом. Виды интервью, здесь использующиеся – диагностическое интервью, информационное интервью.

II тип – «педагог – ребёнок – ребёнок». Роль педагога здесь в том, чтобы помочь ребенку-журналисту задавать вопросы ребенку-респонденту. Взрослый формулирует вопросы, а ребенок транслирует их другому ребенку. Данный приём носит название «коммуникатор».

III тип – «ребёнок – педагог». Здесь, к удовольствию ребенка, происходит смена ролей, наконец-то он может почувствовать себя «на равных» с взрослым. Принятие на себя роли журналиста повышает ответственность и самостоятельность ребенка. У детей развиваются такие качества как инициативность, активность, умение вести диалог: спрашивать и выслушивать собеседника.

IV тип «ребёнок – ребёнок». В этом типе интервью обе роли (журналист и респондент) исполняются детьми. Для детей этот тип привлекателен тем, что у них появляется возможность примерить на себя необычные роли. Этот тип интервью может напоминать сюжетно-ролевую игру, главное не забывать о тех требованиях, которые применяются к данному виду беседы. Для взрослого – это возможность понаблюдать за детьми, находящимися в непривычной для них обстановке, увидеть способы их взаимодействия и самовыражения и осуществить коррекцию при необходимости [23].

Детская журналистика вызывает глубокий интерес у дошкольников и может быть использована как средство повышения уровня речевой, познавательной и коммуникативной компетентности воспитанников, так считают С.М. Жарков, А.Н. Орлов и А.Ю. Дейкина. Они рассматривают «Детскую журналистику» как инновационную технологию, состоящую из двух последовательно реализующихся блоков, один из которых носит познавательный характер, другой деятельностный [21].

В познавательный блок включена реализация трех направлений, два из которых переключаются с вышеописанными методиками. Это знакомство со средствами массовой информацией и профессиями, связанными с журналистской деятельностью. Однако третье направление связано с созданием условий для непосредственного воплощения журналистского продукта. Рассмотрим его подробнее.

После реализации содержания первых двух направлений, в группе создается «Журналистский центр», наполненный следующими атрибутами: фотоаппарат, бейджики с символами выполняемых функций, блокноты, микрофоны, бескозырки, косынки, образцы журналов и газет. По мере выкладывания атрибутов, с детьми обсуждается, как и для чего они пригодятся в реализации журналистской работы.

Деятельностный блок. Основная цель этого блока – развитие у детей коммуникативной деятельности, креативных способностей, умений командного взаимодействия при создании творческого продукта (газеты, репортажа и т.п.). Основная идея технологии заключается в том, что ребенок – это маленький исследователь в роли журналиста открывающий для себя удивительный окружающий мир [20].

Н.Р. Латышева, И.Н. Медведева тоже считают, что «Детскую журналистику» можно использовать как средство повышения уровня речевой, познавательной и коммуникативной компетентности воспитанников. В результате данной деятельности дошкольники смогут научиться ориентироваться и продуктивно взаимодействовать с информационной средой и окружающим социумом [28].

Также стоит отметить, что именно «Детская журналистика» учитывает вовлеченность детей в общее культурное медиапространство и позволяет переключить использование данного ресурса с развлекательного характера на развивающий, который будет способствовать раскрытию потенциала каждого ребенка.

Таким образом, использование метода детской журналистики – это эффективное направление, использующееся в работе с нормотипичными дошкольниками. Однако нам не встретилось специальных исследований по применению данного метода работы для развития связной диалогической речи у дошкольников с общим недоразвитием речи.

Выводы по главе 1

Анализ научных источников по проблематике исследования позволил сделать вывод об актуальности поиска инновационных подходов в развитии связной диалогической речи у детей с общим недоразвитием речи.

Становление связной речи представляет собой сложный процесс, неразрывно связанный с развитием мышления ребенка. А диалогическая речь, первоначальная форма связной речи, является фундаментом развития личности ребенка, залогом успешной социализации ребенка в обществе, развития познавательного и коммуникативного интереса и как следствие – успешного обучения ребенка в школе.

Связная диалогическая речь детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (далее – ОНР) III уровня является несовершенной. Ее особенности основному проявляются в нарушении средств общения (скудный словарный запас, ограниченный набор синтаксических конструкций, простые малоинформативные предложения, аграмматизмы, нарушения логики построения высказывания, ошибки в понимании речи и др.), а это, в свою очередь, приводит к нарушениям деятельности общения, что создает серьёзные проблемы для полноценного обучения и развития. Целенаправленная систематическая специальная работа по развитию связной диалогической речи у детей с ОНР необходима.

Существует множество подходов в проблеме диагностики и коррекции диалогической связной речи. Многие традиционные формы могут быть с успехом применены для развития диалогической речи у старших дошкольников с ОНР. Для достижения оптимальных результатов целесообразно сочетать разнообразные методы и приемы по решению задач развития диалога.

Детская журналистская деятельность является эффективным направлением в развитии диалогической речи у детей с нормотипичным развитием, так как способствует развитию ключевых компетенций, лежащих

в основе школьной готовности. Однако нам не встретилось специальных исследований по применению данного метода работы для развития связной диалогической речи у старших дошкольников с ОНР.

ГЛАВА II. ОПИСАНИЕ ПРОЕКТА «ТЕХНОЛОГИЯ «ДЕТСКАЯ ЖУРНАЛИСТИКА» КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ»

2.1. Паспорт и план реализации проекта. Предпроектный этап

Область практики: коррекционная педагогика (логопедия).

Адресная направленность: учителя-логопеды, работающие в дошкольных образовательных организациях над развитием связной диалогической речи с детьми старшего дошкольного возраста с третьим уровнем общего недоразвития речи (далее – ОНР).

Проблема заключается в разработке и определении эффективности использования технологии «Детская журналистика» в логопедической работе для развития диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

Цель: теоретически обосновать, разработать, определить эффективность технологии «Детская журналистика» для развития диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

Продукт проекта: технология «Детская журналистика» для развития диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.

Авторство проектной идеи принадлежит проектантам и их научному руководителю.

Характеристика целевой группы: дети старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.

Место реализации проекта: Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение г. Железногорска.

Преимущества данной проектной идеи в возможности использования нетрадиционных подходов, обеспечивающих эмоциональную включенность

детей. Это не просто набор игровых развивающих методов и приемов, а комплекс мероприятий, включающий в себя концептуальное обоснование, содержательный, технологический, диагностический аспект.

Допущения проекта:

- содержание и оформление продукта проекта (технологии «Детская журналистика») должно соответствовать возрастным и психологическим особенностям целевой группы, а именно старшим дошкольникам с общим недоразвитием речи III уровня.
- проектанты могут скорректировать содержательную сторону проекта в соответствии с результатами апробации.

Ограничения, препятствующие реализации проекта: следует учесть, что апробация проекта назначена на период с февраля по май, когда возможен резкий подъем заболеваемости среди детей, обусловленный весенним периодом обострения, что в свою очередь может помешать реализации проекта в полном объеме. Поэтому в тематическом планировании заложено три резервных занятия. Может тормозить работу отсутствие к доступу необходимого технического обеспечения в учреждении (компьютер, видеочамера, штатив), поэтому перед включением в технологию необходимо эту обеспеченность предусмотреть.

Ресурсное обеспечение проекта: кинокамера, фотоаппарат, компьютер, микрофон, осветительная аппаратура, блокноты, карандаши, схема подсказка для ведения интервью, знаки-символы эмоций, контейнер с атрибутами для игр.

Для реализации проекта нами был составлен план работы, в котором отражены пять этапов. Содержание этапов и сроки реализации каждого из них отражены в таблице 1.

Таблица 1 – План реализации проекта

Этапы проекта	Сроки	Содержание работы
Предпроектный	01.09.22 – 15.04.23г.	<p>1. Выявить актуальные проблемы в образовательной организации – базе реализации проекта в плане развития связной диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня:</p> <p>а) Изучить организационно-педагогические условия, созданные в образовательной организации для развития диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.</p> <p>б) Изучить контингент обучающихся старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня на базе образовательных организаций.</p>
Диагностический	Апрель – ноябрь 2023г.	<p>1. Модифицировать диагностический комплекс для обследования речи детей – участников проекта.</p> <p>2. Выявить особенности и уровни сформированности диалогической речи у детей – участников проекта.</p>
Разработочный	Ноябрь 2023г. – январь 2024г.	<p>1. Разработать технологию «Детская журналистика» для реализации логопедической работы по развитию диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня:</p> <ul style="list-style-type: none"> – концептуальную основу технологии; – содержательный компонент обучения; – процессуальную часть – технологический компонент; – контроль и диагностику качества образовательного процесса.
Этап апробации	Февраль – май 2024г.	Апробировать технологию «Детская журналистика» для развития диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня через серию из 33 занятий (22 фронтальных и 11 подгрупповых для группы с низким уровнем развития) в течение трех с половиной месяцев.
Результативно-оценочный	май 2024г.	1. Выявление эффективности предложенной технологии через сравнение динамики развития связной диалогической речи у детей-участников апробации (экспериментальная группа) с дошкольниками с общим недоразвитием речи (контрольная группа), работа с которыми проводилась без использования предлагаемой технологии.

На предпроектном этапе мы провели анализ и выявили актуальные проблемы в образовательных организациях – базах проекта.

Проект реализовывался на базе двух детских садов города Железнодорожска, где обучение и воспитание детей с тяжелыми нарушениями речи (далее – ТНР) осуществляется в группах компенсирующей направленности среднего, старшего и подготовительного к школе возраста. Подготовительные группы для детей с ТНР посещают дети с общим недоразвитием речи третьего и четвертого уровня. В данных детских садах есть также группы общеразвивающей направленности, в том числе группы подготовительного к школе возраста.

Специалисты обеих организаций в работе с детьми с ТНР используют адаптированную программу, разработанную на основе Федеральной адаптированной образовательной программы дошкольного образования (относительно обучающихся с тяжелыми нарушениями речи). Проанализировав имеющееся методическое и дидактическое обеспечение, используемое в дошкольных образовательных учреждениях, на базе которых реализовывался проект, мы пришли к выводу, что для решения задач развития диалогических умений в процессе коррекционной работы учителями-логопедами в данных учреждениях применяются традиционные методы и приемы такие как: беседа, дидактические и сюжетно-ролевые игры, театрализованная деятельность.

Выявлено, что специалисты для развития диалогической речи дошкольников не используют такую технологию, как «Детская журналистика», которая сочетает в себе эффективные методы: словесные и игровые.

Вместе с тем данная технология вызывает живой отклик у детей, она способствует повышению уровня их речевой, познавательной и коммуникативной компетентности [21].

Поэтому разработка технологии логопедической работы по развитию диалогической речи у старших дошкольников с ОНР III уровня с использованием детской журналистики для данных образовательных организаций приобретает особую актуальность.

2.2. Диагностический этап

На диагностическом этапе для выявления особенностей и уровня сформированности связной диалогической речи были сформированы две группы: экспериментальная и контрольная. При комплектовании групп учитывались:

1. Возраст участников диагностического этапа (6-7 лет).
2. Наличие/отсутствие нарушений речи (экспериментальная группа – с общим недоразвитием речи (далее – ОНР) III уровня, контрольная группа – условная норма речевого развития).

Экспериментальную группу составили двадцать воспитанников с ОНР III уровня (это дети, которые были участниками диагностического этапа). Группа была сформирована на базе обеих организаций: 10 детей из одной и 10 детей из другой. Дети экспериментальной группы в обеих организациях обучаются по адаптированной программе дошкольного образования в группах компенсирующей направленности для детей с тяжелыми нарушениями речи (далее – ТНР). Зачисление в данные группы происходит на основании заключения медико-психолого-педагогической комиссии и с согласия родителей.

Контрольную группу составили десять воспитанников с нормой речевого развития из одного из детских садов. Дети этой категории обучаются по основной образовательной программе дошкольного образования в группах общеразвивающей направленности.

На основе изучения психолого-педагогической и медицинской документации, наблюдений за детьми, бесед с педагогами и родителями,

были выявлены следующие особенности детей-участников проекта экспериментальной группы в возрасте 6-6,5 – 15% (3 человека), 6,5-7 лет – 60% (12 человек), 7-7,5 лет – 25% (5 человек).

Из них 55% мальчиков (11 детей), 45% девочек (9 детей).

Все дети имеют заключение – общее недоразвитие речи III уровня, из них 50% (10 детей) с неосложненным ОНР, с логоневрозом – 5% (1 ребенок), дизартрия – 45% (9 детей). У 80% (16 детей) выявлен отягощенный анамнез раннего периода развития (асфиксия при рождении, перинатальная энцефалопатия, гипертензионно-гидроцефальный синдром), у 20% (4 человека) данных об этих нарушениях нет.

У 50% (10 детей) стоит диагноз дополнительная хорда левого желудочка, у 5% – сколиотическая осанка (1 ребенок), у 20% (4 ребенка) – уплотнение стоп. Эти данные необходимо учитывать при организации занятий для сохранения здоровья воспитанников. Слух и интеллект в норме.

Исходя из заключений педагога-психолога, можно сделать вывод о том, что у 60% (12 детей) уровень познавательного развития соответствует возрастной норме, у 40% (8 детей) – не соответствует, но данных о стойком нарушении познавательной деятельности нет. У 55% (11 детей) наблюдаются рассогласование процессов нейродинамики, из них у 30% (6 детей) процессы возбуждения преобладают над процессами торможения, у 25 % (5 детей) – преобладают процессы торможения, у 45% (9 детей) – уравновешены. Грубо нарушена речевая память у 30% (6 детей).

Из наблюдений за детьми в ходе организованной деятельности были сделаны следующие выводы: 5% (1 ребенок) склонных к агрессивным вспышкам. 20% (4 ребенка) замкнутых, неуверенных в себе. 75% (15 детей) со сниженной работоспособностью (пресыщение деятельностью наблюдается с середины или к концу задания). Импульсивность, двигательная расторможенность наблюдаются у 30% (6 детей). Эмоциональная лабильность отмечена у 35% (7 детей).

При этом по адаптированной программе 75% (15 детей) занимаются второй год и 25% (5 детей) – первый год. Все дети экспериментальной группы усваивают адаптированную программу в полном объеме 70% (14 детей), имеют выраженные сложности в области речевого развития 10% (2 ребенка), а выраженные сложности речевого и познавательного развития имеют 20% (4 ребенка).

В контрольной группе все дети имеют условную норму речевого развития и обучаются по основной образовательной программе четвертый год, из них 40% (4 ребенка) – девочек и 60% (6 мальчиков). Возраст детей: 6-6,5 лет – 10% (1 человек), 6,5-7 лет – 70% (7 детей), 7-7,5 лет – 20% (2 человека). Из них часто болеющих – 30% (3 ребенка), с хроническими заболеваниями: миопия – 10% (1 ребенок), плоскостопие – 10% (1 ребенок).

Дети данной группы не имеют выраженных нарушений познавательных психических процессов, они любознательны, активно и самостоятельно действуют в соответствии с поставленной целью. Память, внимание, работоспособность также соответствуют возрастной норме. Можно только отметить некоторые индивидуальные особенности, так робость и неуверенность проявилась у 20% (2 ребенка) детей. Основную образовательную программу усваивают 100% (10 детей).

Для исследования особенностей связной диалогической речи старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня с учетом темы нашего исследования и возраста испытуемых нами была адаптирована методика А.В. Чулковой [58]. Адаптация заключалась в том, что в четырех блоках диагностики все задания были сформулированы в русле темы «Журналистика». К блоку 1 подобраны параметры оценки на основе аналитических данных, взятых из методики. Также были составлены протоколы для обследования детей по данной методике (Приложение Б). Полный вариант методики представлен в Приложении А.

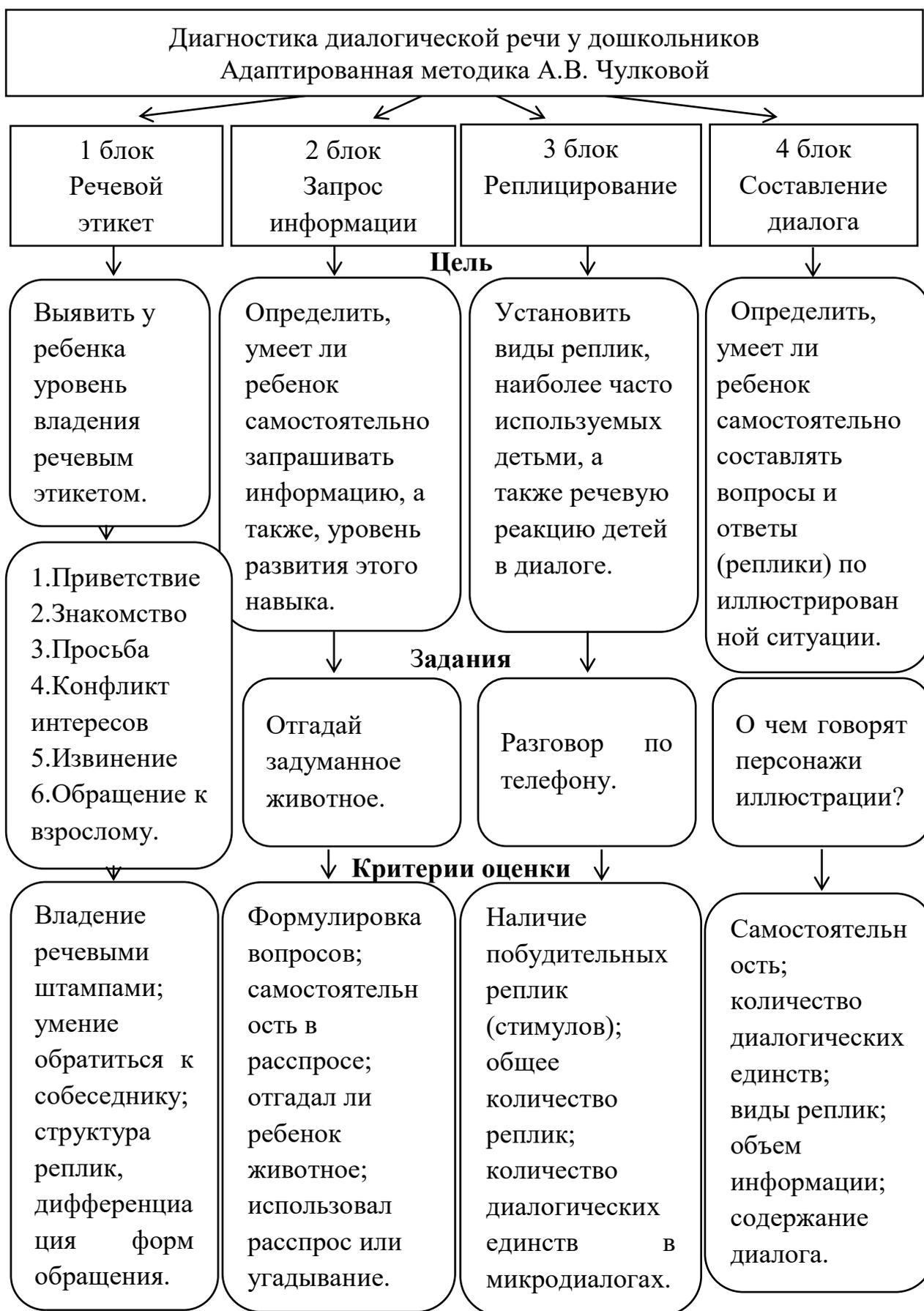


Рисунок 1 – Схема «Содержание диагностического этапа»

Как видно из схемы (рис.1) методика диагностики диалогической речи включала четыре блока: речевой этикет, запрос информации, реплицирование, составление диалога.

Первый блок «Речевой этикет». Цель данного блока – выявить у ребенка уровень владения речевым этикетом. Этот блок включал серию из шести заданий. Экспериментатор, задавая вопросы, ставил ребенка в разные речевые ситуации (такие как: приветствие, знакомство, просьба, конфликт интересов, извинение, обращение к взрослому), в которых будущий юный журналист должен уметь ориентироваться. Ребенок отвечал, исходя из своего опыта и умения.

Второй блок «Запрос информации» состоял из одного задания, где проверялся уровень развития этого навыка. Ребенку, как журналисту, предлагалась следующая ситуация: с помощью вопросов необходимо было узнать у собеседника, какое животное есть у него дома. Правильно угаданное ребенком животное было сигналом того, что задание успешно завершено. Также учитывалось количество вопросов, заданных ребенком, их тип (общие, специальные, альтернативные, расчлененные), логика в постановке, учет полученной информации, влияние на результат, самостоятельность. Внимание уделялось и способу, который использовали дети при выполнении задания – расспрос или угадывание.

Третий блок «Реплицирование» включал одно задание. Это задание было направлено на то, чтобы установить виды реплик, наиболее часто используемых детьми, а также речевую реакцию детей в диалоге. Из классификации побудительных реплик диалога, разработанной М.С. Балабайко, были отобраны следующие виды, имеющие наибольшее распространение: сообщение, побуждение к совместному действию, предположение, колебание, так как им соответствует большое количество реплик-реакций. Содержание задания – дети вовлекались в разговор по телефону со своим другом – журналистом, реплики-стимулы произносил

взрослый, реплики-реакции – ребенок. Экспериментатор по завершению диалогического единства (стимул – реакция) давал детям возможность самостоятельно продолжить разговор, если этого не происходило, взрослый задавал следующий вопрос.

Четвертый блок «Составление диалога» содержал одно задание. В этом задании определялись умения ребенка самостоятельно составлять вопросы и ответы (реплики) по иллюстрированной ситуации. Экспериментатор объяснял, что журналисты умеют сочинять истории, и предлагал ребенку посмотреть на картинку (представлена в Приложении А) и придумать, о чем говорят девочка и мальчик. Рассказывать надо было так, как будто это мальчик и девочка ведут диалог – беседуют. При необходимости, для примера, экспериментатор начинал вести диалог.

Каждый блок оценивался отдельно по критериям, представленным в схеме. По каждому блоку можно было получить от одного до трех баллов. Следовательно, максимальный балл за все четыре блока – 12, минимальный – 4. Подробное описание процедуры обследования представлено в Приложении А. При выполнении всех заданий баллы суммировались для подведения итога обследования.

Нами проведен количественный и качественный анализ по каждому блоку диагностического этапа. Эти данные мы представили в таблице (Приложение В) и гистограмме (Рисунок 2).

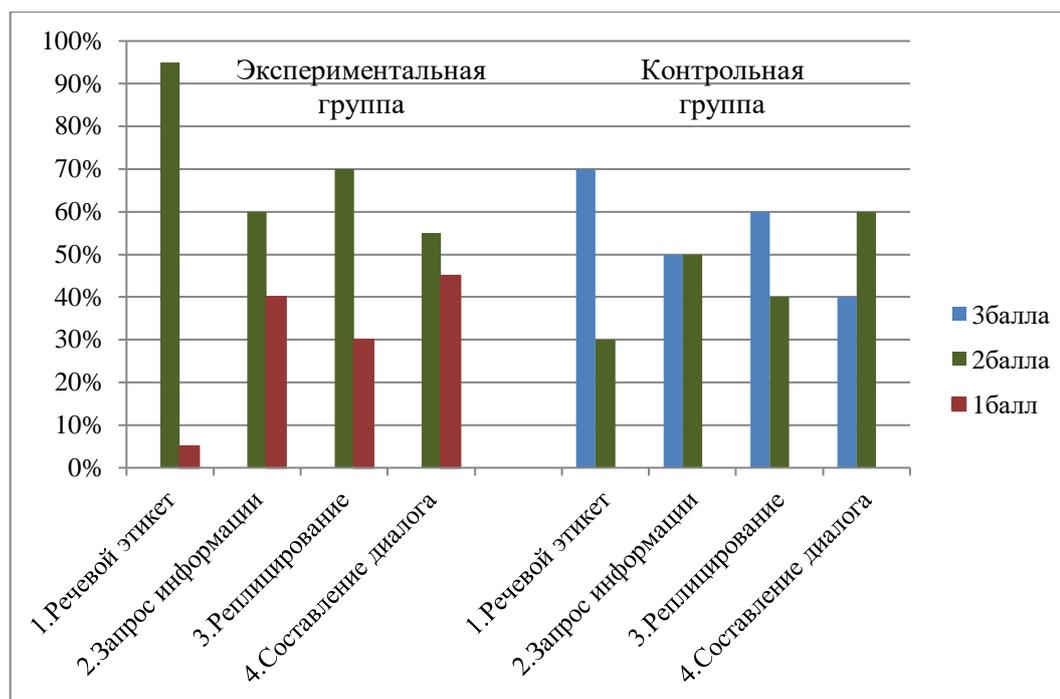


Рисунок 2 – Распределение участников проекта на группы в зависимости от сформированности умений диалогической речи (в %)

Обратимся к анализу результата первого блока («Речевой этикет»). На представленной выше гистограмме видно, что между участниками проекта контрольной и экспериментальной группы выявлены существенные различия. Если дети с нормой речевого развития – контрольная группа набирают 3 балла – 70% (7 детей) и 2 балла – 30% (3 ребенка), то участники проекта экспериментальной группы набирают 2 балла – 95% (19 детей) или 1 балл – 5% (1 ребенок).

Дети, набравшие 3 балла, наблюдались только в контрольной группе. Ими использовались различные этикетные штампы, которые соотносились с заданными речевыми ситуациями. Их реплики и обращения были достаточно развернутыми. Дети при общении различали формы обращения к взрослым или сверстникам. Единичные затруднения вызывала ситуация «Конфликт интересов», в которой дети не всегда предлагали конструктивные решения.

2 балла продемонстрировали дети, как контрольной группы – 30% (3 ребенка), так и экспериментальной группы – 95% (19 детей). При этом воспитанники обеих групп, набравшие 2 балла, использовали речевые

штампы, наиболее часто употребляемые в повседневных ситуациях, например: приветствие, извинение, просьба. Детям контрольной группы с помощью взрослого, удавалось заменить речевой штамп на аналогичный. Дети экспериментальной группы пользовались стереотипными фразами, заменять которые затруднялись.

Реплики детей-участников контрольной группы были в основном распространенными, в отличие от детей экспериментальной, использовавших простые, малораспространенные предложения. Обращение к собеседнику дети обеих групп в основном не использовали. В незнакомых ситуациях часто допускали ошибки.

1 балл набрали дети только из экспериментальной группы – 5% (1 ребенок). При ответе ребенок пользовался малым количеством шаблонов повседневного этикета, употреблял исключительно простые обиходные фразы (приветствие, просьба, извинение). Ребенку удавалось подбирать стереотипный ответ к одной или двум ситуациям, о которых у него были представления. Ситуации, с которыми ребенок был не знаком, вызывали затруднение, либо вовсе уход от ответа, так как ребенок не владел подходящей речевой формулой. В ответах ребенок не дифференцировал формы обращения к сверстнику и к взрослому.

Проанализируем результаты блока «Запрос информации». Из рисунка 2 видно, что и в этом блоке дети контрольной и экспериментальной группы демонстрировали резкое различие результатов. В контрольной группе 3 балла набрали 50% (5 детей) и 2 балла – 50% (5 детей). В экспериментальной – 60 % (12 детей) – 2 балла, и 1 балл – 40% (8 детей).

3 балла набрали только дети контрольной группы – 50% (5 детей). Дети с интересом включались в задание, расспрос проводили с высокой скоростью без продолжительных пауз. Помощь взрослого для достижения результата (отгадать животное) была незначительной и заключалась в примере использования наводящих вопросов. Ведя расспрос, дети пользовались в

основном всеми видами вопросов (общими, специальными, альтернативными, расчлененными). Некоторое затруднение вызвало использование альтернативных вопросов, даже после примера взрослого, не все дети использовали их.

2 балла демонстрировали 50% (5 человек) контрольной группы и 60% (12 человек) – экспериментальной. Дети обеих групп достигали цели задания способом угадывания, то есть, перечисляя названия всех животных. Расспрос вели самостоятельно или с помощью взрослого. Дети обеих групп были заинтересованы в выполнении задания, однако дети контрольной группы чаще проявляли самостоятельность в постановке вопроса и демонстрировали более устойчивое стремление к достижению результата – найти правильный ответ. В расспросах детей и той, и другой группы часто отсутствовала логическая связь между запросом информации и выбором животного, соответствующего ей. Внимание детей экспериментальной группы было менее устойчивым, чем у детей контрольной группы, они чаще отвлекались, задавали посторонние вопросы. Характерным было и более выраженное угасание интереса у детей экспериментальной группы при затруднении в отгадывании животного.

40% (8 детей) экспериментальной группы набрали 1 балл. Достигнуть результата – отгадать достигали задуманное животное у детей не получалось. Между вопросами, которые формулировали дети, отсутствовала логическая связь. Вопросы были в основном общими. Интерес к заданию дети не проявляли или даже вовсе отказывались от игры.

Анализ результата третьего блока «Реплицирование» также показывает отличия между экспериментальной и контрольной группами. Дети с нормой речевого развития – контрольная группа набрали 3 балла – 60% (6 детей) и 2 балла – 40% (4 ребенка), то участники проекта экспериментальной группы набрали 1 балл – 30% (6 ребенок) или 2 балла – 70% (14 детей).

Дети контрольной группы, которые набрали 3 балла, с удовольствием включились в игровую ситуацию. Для поддержания беседы использовали побудительные реплики, развивали и продолжали диалог, предлагая собственные темы для обсуждения. Микродиалоги детей включали 3-7 и более двучленных диалогических единств.

2 балла продемонстрировали дети обеих групп, но есть отличия экспериментальной группы от контрольной. Дети экспериментальной группы заинтересованно включались в контакт с собеседником, но он носил реактивный характер. Их реплики-реакции состояли из однословных предложений. Дети контрольной группы проявляли себя более свободно, пользовались сложными сообщениями, но только в случае, если переключались с темы разговора на собственные мысли и интересы (о любимых занятиях, играх, семье). Микродиалоги обеих групп в среднем состояли из 1-3 диалогических единств.

1 балл набрали дети только из экспериментальной группы. Дети были безучастны, стремления поддержать беседу не проявляли, демонстрировали низкую речевую активность. Их ответные реплики были представлены в основном простыми, однословными предложениями. Беседа продолжалась только при поддержке взрослого, протекала медленно, перемежаясь длительными паузами. Помощь педагога эффекта не вызывала. Микродиалоги детей состояли из одного диалогического единства.

Обратимся к анализу результата четвертого блока «Составление диалогов». Здесь также выявлены значительные отличия в сформированности умения составлять диалог. Если участники эксперимента с нормой речевого развития набрали 40% (4 человека) – 3 балла и 60% (6 человек) – 2 балла, то дети, включенные в экспериментальную группу, демонстрировали 55% (11 детей) – 2 балла, 45% (9 детей) – 1 балл.

3 балла продемонстрировали только участники диагностического этапа с нормой речевого развития, придуманный детьми диалог по предложенной

иллюстрации (Приложение А) имел сложную структуру и содержал 4 и более двучленных диалогических единств. Оречевляя иллюстративную ситуацию, дети пользовались прямой речью и включали в диалог этикетные штампы. Содержание диалога соответствовало предложенной иллюстрации, но иногда дети могли и отойти от заданного сюжета. В речи детей встречались незначительные синтаксические и грамматические ошибки.

2 балла набрали, как 40% (4 ребенка) участников контрольной группы, так и 55% (11 детей) – экспериментальной. Диалог, составленный детьми контрольной группы, включал в себя 2-3 диалогических единства, а диалог, придуманный детьми экспериментальной группы, всего лишь 1-2. Детям этой группы было намного сложнее придумать содержание беседы, они не могли подобрать начало и конец диалога, требовалась постоянная помощь взрослого. Дети контрольной группы тоже пользовались помощью взрослого, но старались сами продолжить диалог. Детями экспериментальной группы этикетные формулы при составлении диалога самостоятельно не использовались, только при подсказке взрослого. Детями контрольной – использовались в редких случаях (приветствие героев). Дети обеих групп охотно включались в задание, но вскоре отвлекались, переходя на собственные темы, интересующие их в данный момент. Речь детей экспериментальной группы состояла из предложений простой и часто однословной структуры. Дети контрольной группы использовали как простые, так и сложные предложения, в сложных допускали много синтаксических и грамматических ошибок.

1 балл набрали только дети экспериментальной группы, которые испытывали серьезные трудности при выполнении предложенного задания. Придумывать реплики для составления диалога у них не получалось, дети либо использовали отдельные реплики, либо только определяли тему беседы персонажей иллюстрации. На помощь экспериментатора не реагировали, в

речевой контакт практически не вступали, реплики заменяли жестами или даже отказывались участвовать в эксперименте.

Нами проведено сравнение результатов диагностики между блоками в контрольной и экспериментальной группе. У обеих групп наиболее сформированным оказался навык владения речевым этикетом. Однако в экспериментальной группе мы видим значительно более выраженную, чем в контрольной группе, диссоциацию между результатами блоков «Речевой этикет» и результатами по остальным трем блокам.

Объясняется это тем, что дети, используя речевой этикет, пользуются определенными, заученными, ежедневно употребляемыми речевыми штампами. А при запросе информации, реплицировании, составлении диалога нужно использовать более креативные, творческие механизмы (творческое мышление, воображение, развитые представления о предметном и социальном мире и коммуникативные умения), а они у детей с ОНР в большинстве случаев оказываются несформированными.

Результаты по трем остальным блокам показали, что независимо от того есть ли у детей речевые нарушения или это дети с условной речевой нормой – диалогическая речь развивается по определенным законам, поэтому и результаты распределились в обеих группах в соответствии с закономерностями формирования и развития диалогических умений. Самым развитым, кроме речевого этикета, оказался навык реплицирования, следом за ним навык запроса информации и самым сложным, как для детей с ОНР, так и для нормотипичных детей – навык составления диалога.

Нами суммированы результаты по всем блокам и на основе суммы набранных баллов условно выделены три уровня успешности:

11-12 баллов – высокий

7-10 баллов – средний

4-6 баллов – низкий

Суммированные результаты представлены в гистограмме (рис. 3).

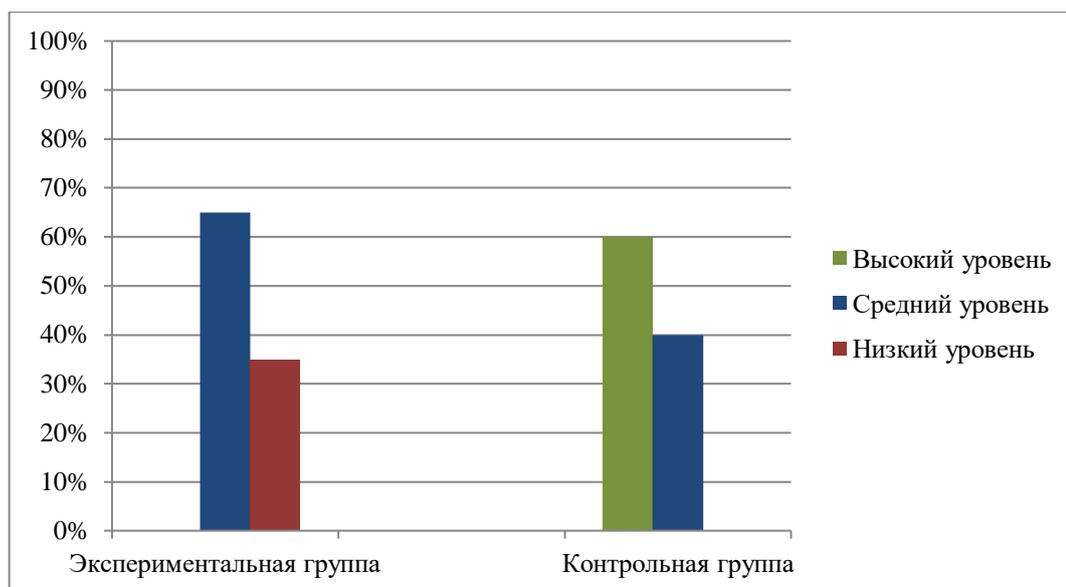


Рисунок 3 – Уровни сформированности диалогической речи (в %)

Как видно из рис. 3, между группами существуют значительные уровневые различия, если контрольная группа демонстрирует высокий и средний уровень, то экспериментальная – средний и низкий уровень.

Высокий уровень продемонстрировали только дети с нормой речевого развития. Дети легко и активно вступали в контакт, охотно продолжали диалог, используя фразы, побуждающие партнера к речевому общению, употребляли в речи различные шаблоны речевого этикета, знали и использовали формы обращения к взрослому и сверстнику, пользовались фразами вежливости. Строили реплики сложной структуры. Ведя расспрос, они пользовались всеми видами вопросов (общими, специальными, альтернативными и расчлененными). Пользуясь прямой речью, свободно составляли по предъявленной иллюстрации содержательный диалог, включающий в себя 4-7 диалогических единств. Дети использовали правильную речь, допускали лишь единичные грамматические и синтаксические ошибки.

Те, кто демонстрировал средний уровень, были и в контрольной, и в экспериментальной группе. Дети с развитием диалогической речи этого уровня охотно вступали в речевое взаимодействие, но инициативы не проявляли, часто отвлекались, их речевая активность при этом была

невысокой. Дети употребляли мало реплик, побуждающих партнера к речевому общению, в основном – сообщения, вопросы. Часто дети стремились высказать свою информацию, не по теме диалога, и в этом случае реплики получались распространенными, однако по теме беседы реплики были в основном краткими. Вопросы самостоятельно формулировали с трудом, зачастую с помощью взрослого. Если задание оказывалось на их взгляд сложным, теряли интерес. Речевой этикет употребляли лишь в хорошо заученных ситуациях. Диалоги состояли из 1-3 диалогических единств, были малосодержательными. В речи присутствовали синтаксические и грамматические ошибки, особенно в случае употребления предложений сложной структуры.

Однако дети с ОНР демонстрировали еще и качественное своеобразие: бедный активный словарь создавал препятствия для формирования полноценного высказывания, непонимание собеседника приводило к тому, что ответные реплики оказывались несоответствующими вопросу, а при введении расспроса между вопросами отсутствовала логическая связь, что также не способствовало продолжительному речевому контакту. Как следствие, побуждения к высказываниям быстро себя исчерпывали, диалог прекращался. Интерес к заданиям у детей угасал быстро, реплик побуждающего типа и реплик-обоснований не употребляли.

Низкий уровень продемонстрировали только дети экспериментальной группы. Дети были пассивны, разговор практически не поддерживали, интерес к беседе отсутствовал. Реплик-стимулов практически не употребляли, реплики-реакции были краткими, однословными, однотипными. Речевой этикет был беден, состоял из общеупотребительных форм, заученных ранее, заменить которые на аналогичные дети не могли. Смешивали формы обращения к взрослому и сверстнику. Незнание детьми речевых оборотов, бедность их активного словаря, затрудняли возможность продуктивно продолжать беседу, она протекала медленно, с большим

количеством пауз и только в том случае, если взрослый проявлял инициативу. Диалоги по иллюстрации дети придумать не смогли, некоторые ограничились названием только темы картинки. Ответы на вопросы часто заменяли жестами, дети молчали или отказывались отвечать, участвовали в эксперименте неохотно.

Данные уровневые различия были учтены нами при определении дифференцированного содержания логопедической работы.

2.3. Разработческий этап

На основе анализа литературы по проблеме исследования и результатов диагностического этапа, нами предложена технология «Детская журналистика».

Мы исходили из понимания основных сущностных характеристик педагогической технологии, отраженных в определении В.П. Беспалько, который определяет педагогическую технологию как совокупность средств и методов воспроизведения теоретически обоснованных процессов обучения и воспитания, позволяющих успешно реализовывать поставленные образовательные цели [6].

Методологические требования, определяющие сущность педагогической технологии, выделил Г.К. Селевко: концептуальность, управляемость, системность, эффективность, воспроизводимость [48].

Концептуальной основой, разработанной нами технологии логопедической работы, стали положения концепции Л.С. Выготского о ведущей роли обучения в развитии. Высшие психические функции, в том числе и речь, формируются в процессе совместной деятельности взрослого и ребенка, в том случае, если формирующиеся функции находятся в «зоне ближайшего развития», то есть в области еще созревающих психических процессов. С опорой на это положение мы выделили те задачи развития

диалогической речи для каждой группы детей, которые находятся в зоне их ближайшего развития.

В концептуальную основу вошли и положения деятельностного подхода, согласно которым, личность ребенка выступает как активное творческое начало в процессе обучения. Именно через деятельность и в процессе деятельности происходит саморазвитие и самоактуализация личности обучающегося. В нашей работе предполагается через творческую содеятельность взрослого и ребенка обеспечить формирование тех умений, которые находятся в зоне ближайшего развития. А также создание предпосылок перехода этих сформированных умений в зону актуального развития. Согласно нашей технологии, дети являются активными участниками творческого процесса, авторами и разработчиками, ведущими и гостями создаваемой совместно с взрослым телепередачи. Неподготовленная беседа, обсуждение темы, подготовка к выпуску передачи способствует мотивационной вовлеченности детей и развитию диалогических умений в непосредственной обстановке.

Исходя из этих положений, анализа литературы и результатов диагностического этапа мы определили специальные логопедические и общедидактические принципы развития диалогической речи старших дошкольников с общим недоразвитием речи (далее – ОНР) III уровня с использованием технологии «Детская журналистика».

Специальные логопедические принципы:

Принцип системности. У детей с ОНР страдает развитие всех компонентов речевой системы, что отражается и на развитии диалогической речи. Следовательно, для развития умения строить продуктивный диалог необходимо способствовать обогащению пассивного и активного словаря, развитию лексико-грамматических умений, совершенствованию фонетико-фонематических процессов. Предлагаемая нами технология, органично встраивается в коррекционный курс логопедической направленности

«Развитие речи». В рамках курса определены те направления логопедической работы, которые будут реализованы с использованием технологии «Детская журналистика»: накопление, активизация и актуализация предметного, предикативного и адъективного словаря; развитие грамматического оформления собственных высказываний и синтаксической структуры предложений; формирование и развитие диалогических умений и связной речи. На всех этапах создания телепередачи отрабатываются морфологическая, лексическая, синтаксическая системы языкового оформления.

Принцип развития. Этот принцип подразумевает ориентацию логопедической работы на зону ближайшего развития ребенка, на решение тех задач, проблем, этапов, которые ребенок способен преодолеть при поддержке взрослого. В соответствии с этим определен тот объем задач, который ребенок может решить в ближайшей временной перспективе в течение учебного года. Подтверждением работы данного принципа станет повышение сформированности диалогических умений у дошкольников.

Принцип дифференцированного подхода. С учетом результатов диагностики для дифференцированной работы нами были условно выделены две группы детей: группа с низким уровнем развития диалогической речи и группа со средним уровнем развития диалогической речи. Для обеих групп направления логопедической работы одинаковые, но содержание работы дифференцировано для каждой из групп. Для группы с низким уровнем развития диалогической речи предусмотрено дополнительное занятие.

Принцип поэтапности. Данный принцип позволяет выстраивать логопедическую работу от простого к сложному, основываясь на результатах диагностического этапа. Вначале работа по развитию диалогической речи включает развитие тех навыков, которые оказались у детей наиболее сформированными (речевой этикет, навык реплицирования), постепенно в

работу вводятся задания, способствующие развитию наименее сформированных навыков (запрос информации, составление диалога).

Принцип формирования речевых навыков путем естественного речевого общения, которое реализуется в непосредственном речевом общении со взрослым и сверстниками при обсуждении темы телепередачи, при создании ментальной карты – плана будущего выпуска. Взрослый играет здесь роль координатора и выступает образцом правильной речи, помогая детям синтаксически и грамматически правильно выстраивать свои предложения, рассуждения, обоснования, а также способствует пополнению и активизации словаря детей по лексической теме.

Общедидактические принципы:

Принцип учета ведущего вида деятельности. Исследование детей и организацию логопедической работы мы осуществляли на основе игровой деятельности, характерной для старшего дошкольного возраста, посредством организации игры «Юный журналист» и создания условий в группе. Совместно с детьми и родителями был создан «Журналистский штаб», наполненный атрибутами для игровой журналистской деятельности.

Принцип непрерывности. Разработанная технология обеспечивает преемственность между всеми этапами ее реализации, включая диагностический.

Принцип наглядности. Результативность обучения напрямую зависит от степени вовлеченности органов чувств в освоение учебного материала. Развитие мышления и речи детей происходит по мере их ознакомления с окружающим миром. К.Д. Ушинский полагал, что основой обучения является единство слова и наглядности. В логопедической работе с детьми с общим недоразвитием речи, наглядность – один из ведущих факторов развития и коррекции. Дети с данной нозологией имеют нарушения не только в речевой сфере. Снижение познавательного интереса, когнитивных способностей, и мотивационной вовлеченности у таких детей требует от

педагога усиления внешних опор. В рамках нашей работы предполагается использование элементов знаково-символического моделирования при составлении плана интервью, а также ментальных карт при разработке с детьми проекта будущего выпуска телепередачи.

Принципы деятельностного подхода:

Принцип творчества. Означает, что разработанная технология ориентируется на творческое начало – на проживание, приобретение и применение детьми собственного опыта, в том числе в творческом процессе создания телепередачи.

Принцип вариативности. Предлагаемая технология способствует развитию у детей вариативного мышления – способности к принятию решения в ситуации выбора, а также понимания, что одну и ту же ситуацию, проблему, задание можно решить по-разному.

Концептуальная основа позволила определиться с содержательным компонентом и процессуальной частью технологии, то есть разработать этапы технологии, определить методы и приемы, составляющие ее содержание, а диагностический этап позволил выявить те задачи, которые необходимо решить с каждой из групп детей.

Ниже представлен содержательный компонент технологии, с общей схемой которой можно ознакомиться в таблице 2.

Таблица 2 – Схема технологии

Входной диагностический этап	Цель: исследование особенностей связной диалогической речи			
	Критерии		Задания	
	Навык владения речевым этикетом		Шесть Речевых ситуаций	
	Навык запроса информации		Отгадай задуманное животное	
	Навык реплицирования		Разговор по телефону	
	Навык составления диалога		О чем говорят персонажи иллюстрации	
	Результат: определение стартового уровня связной диалогической речи			
Коррекционно-развивающий этап	Цель: развитие связной диалогической речи			
	Положения <ul style="list-style-type: none"> • Положения концепции Л.С. Выготского о ведущей роли обучения в развитии • Положения деятельностного подхода 		Принципы <p>Специальные логопедические принципы:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Принцип системности • Принцип развития • Принцип дифференцированного подхода <p>Общедидактические принципы:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Принцип учета ведущего вида деятельности • Принцип непрерывности • Принцип наглядности <p>Принципы деятельностного подхода:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Принцип творчества • Принцип вариативности 	
	Познавательный блок: формирование и расширение представлений о журналистской деятельности, создание условий			
	Деятельностный блок			
	Направления		Алгоритм занятий	Методы и приемы
	<ul style="list-style-type: none"> • накопление, активизация и актуализация словаря; • развитие грамматического оформления высказываний и синтаксической структуры предложений; • формирование и развитие диалогических умений и связной речи. 		Планирующее занятие	<ul style="list-style-type: none"> • Метод беседы • Метод ментальных карт • Метод интервьюирования • Авторский прием «План интервью» • Авторский прием «Совместный просмотр»
			Орг.момент	
			Основной этап	
			1. «Планерка»	
			2. Подготовка к телевыпуску	
Рефлексия				
Реализующее занятие				
Орг.момент				
Создание телевыпуска				
Рефлексия				
Результат: положительная динамика в плане развития связной диалогической речи				
Результативно-оценочный этап	Цель: Обследование сформированности связной диалогической речи			
	Содержание соответствует входному диагностическому этапу			
	Результат: Анализ динамики развития связной диалогической речи			

Разработанная технология состоит из последовательно реализующихся этапов:

1. Входной диагностический этап
2. Коррекционно-развивающий этап
3. Результативно-оценочный этап.

Предлагаемая нами технология органично встраивается в коррекционный курс логопедической направленности «Развитие речи».

В рамках курса определены направления работы, которые будут реализованы с использованием технологии «Детская журналистика».

Направления:

1. накопление, активизация и актуализация предметного, предикативного и адъективного словаря;
2. развитие грамматического оформления собственных высказываний и синтаксической структуры предложений;
3. формирование и развитие диалогических умений и связной речи.

Предложенное содержание технологии дифференцировано для детей со средним уровнем развития диалогической речи и с низким уровнем развития диалогической речи, фрагмент которого представлен в таблице 3. С полным вариантом содержания коррекционного курса логопедической направленности «Развитие речи» с учетом его реализации с использованием детской журналистской деятельности можно ознакомиться в Приложении Д.

Таблица 3 – Дифференциация задач по направлениям

Направления	Задачи для группы со средним уровнем развития диалогической речи	Задачи для группы с низким уровнем развития диалогической речи
3. Формирование и развитие диалогических умений и связной речи.	3.1. Работа над освоением речевого этикета.	
	Развивать умение заменять речевой штамп аналогичным в соответствующей ситуации.	Формировать умение переносить усвоенный речевой штамп в аналогичные ситуации.
	3.2. Работа над развитием умения запрашивать информацию.	
	Совершенствовать умение задавать серию целенаправленных вопросов, имеющих логическую последовательность.	Формировать умение задавать серию вопросов, имеющих логическую последовательность
	3.3. Работа по развитию навыка реплицирования.	
	Развивать умение употреблять реплики-стимулы, побуждающие собеседника к речевому действию.	Формировать умение употребления расширенных реплик-реакций, дающих новую информацию для продолжения беседы.
	3.4. Работа по формированию умения составлять диалог на предложенную тему.	
	Формировать умение составлять диалог сложной структуры, включающий несколько микротем.	Формировать умение составлять микродиалог, то есть несколько диалогических единств (2-5), объединенных одной темой.
	3.5. Развитие навыка пересказа текста по картинному плану, по вопросам, по опорным словам.	
	3.6. Обучение составлению различных типов текстов (описание, повествование, с элементами рассуждения).	
3.7. Совершенствование навыков составления рассказа по картине и серии картин с элементами творческого усложнения.		
3.8. Обучение творческому рассказыванию на основе творческого воображения с использованием ранее сформированных представлений и усвоенных знаний.		

Для реализации поставленных задач нами в тематическом планировании рабочей программы коррекционного курса «Развитие речи» внесена работа с использованием детской журналистской деятельности (Приложение Д).

Далее раскроем технологический (процессуальный) компонент.

Авторский вклад заключается в подборе методов и приемов, адаптированных с учетом нозологии детей. Также предложен ряд авторских приемов.

Опираясь на разработанную А.Ю. Дейкиной технологию «Детская журналистика», мы также, как и автор, выделили два основных, последовательно реализующихся блока: познавательный и деятельностный. Но так как технология, предлагаемая автором, рассматривает детскую журналистскую деятельность в ключе создания детской газеты, то нам необходимо было наполнить предложенную структуру содержанием, связанным с созданием телепередачи (с опорой на тематическое планирование) и с учетом направлений коррекционного курса «Развитие речи» в работе со старшими дошкольниками с ОНР III уровня.

В познавательном блоке работа ведется по следующим направлениям.

1. Расширение представлений детей о средствах массовой информации. Дети знакомятся с тем, какие профессии задействованы на телевидении, какие есть телепередачи.

2. Формирование начальных представлений о профессии «журналист». В это направление входит: сбор информации о профессии – совместная работа воспитателя, учителя-логопеда и детей: просмотр презентаций, фотографий, фильмов о журналистике. Воспитанники знакомятся с такими понятиями, как интервью, сюжет, тема передачи, а также с атрибутами, необходимыми для осуществления журналистской деятельности.

3. Создание условий. После обсуждения с детьми особенностей профессии журналиста и необходимых, для этой профессии, атрибутов в группе создается «Журналистский штаб». Туда входят такие атрибуты, как видеокамера, бейджики с именами, планшеты, микрофоны, блокноты, ручки. С детьми обсуждается, как и для чего данные атрибуты используются.

Данные направления способствуют обогащению не только представлений детей о журналистской деятельности, но и позволяют пополнить, актуализировать пассивный и активный словарь. Главная роль в этом блоке отводится воспитателю и родителям, без поддержки которых реализация работы в этом блоке будет не полной.

Второй блок – деятельностный, связан непосредственно с созданием телепередачи. Каждая передача подводит итоги освоенного детьми речевого и познавательного материала, соответствующего тематическому планированию. Предусматривает 2 вида занятий: планирующее и реализующее. Алгоритм занятий представлен в таблице 4.

Таблица 4 – Алгоритм планирующего и реализующего занятия

Планирующее занятие		
Алгоритм	Содержание	Направления логопедической работы
Орг.момент	Сообщение темы	<ul style="list-style-type: none"> –Накопление, активизация предметного, предикативного и адъективного словаря. –Развитие грамматического оформления собственных высказываний и синтаксической структуры предложений. –Формирование и развитие диалогических умений и связной речи.
Основной этап	Дети совместно с учителем-логопедом обсуждают тему рубрик, репортажа и интервью. Составляют ментальную карту, в которой отражают то, чем будет наполнена каждая рубрика.	
1. Планерка		
2. Подготовка телевыпуска	Совместная разработка плана интервью с помощью придуманных символов.	
Рефлексия	Подведение итогов, распределение заданий и ролей для реализующего занятия.	
Реализующее занятие		
Алгоритм	Содержание	Направления логопедической работы
Орг.момент	Просмотр ментальной карты, составленной на планирующем занятии, Уточнение содержания рубрик.	<ul style="list-style-type: none"> –Актуализация, закрепление предметного, предикативного и адъективного словаря. –Отработка и закрепление грамматического оформления собственных высказываний и синтаксической структуры предложений, работа над которыми начата на планирующем занятии. –Закрепление диалогических умений и связной речи.
Основной этап	Ситуации стимулирующего общения (интервью, репортаж, составление диалогов и монологов по иллюстрации).	
Создание телевыпуска	Участники проводят интервью, опираясь на план, составленный с помощью символов-подсказок на планирующем занятии. Запись передачи на видеокамеру.	
Рефлексия	Подведение итогов, оценка собственной деятельности на занятии.	

Ниже мы постарались обосновать использование отобранных методов и приемов, применяемых на занятиях.

В начале освоения новой темы проводится планирующее занятие по совместной разработке проекта будущего выпуска телепередачи с использованием метода ментальной карты. С помощью интеллект-карты дети и взрослые в совместной деятельности планируют содержание каждой передачи и визуализируют его. В этом плане уточняют, что необходимо проработать: какие сведения необходимо собрать, у кого и где можно узнать информацию. Этот метод позволяет достичь положительной динамики речевого развития детей дошкольного возраста. У детей расширяется словарный запас, формируется лексико-грамматическая сторона речи, они учатся связно, последовательно излагать свои мысли. Дети и взрослые в процессе создания ментальной карты общаются, обсуждают, договариваются о том, чем будет наполнена каждая рубрика передачи, что способствует развитию диалогических умений. Структура ментальной карты отражает те рубрики, из которых будет состоять передача (рис. 4). Каждая рубрика отвечает за развитие того или иного диалогического навыка.



Рисунок 4 – Ментальная карта «Распределение содержания телепередачи в соответствии с навыками диалогической речи»

При создании ментальной карты педагог использует метод беседы. Для детей беседа проходит в форме свободного речевого общения, естественного

и непринужденного, однако педагог должен быть подготовленным к ней. Он предлагает детям тематику предстоящей передачи, выслушивает идеи, целенаправленно развивая при этом у детей умения диалогического общения: терпеливо выслушивать собеседника, упорядоченно и грамматически верно излагать свои мысли и мыслить, не отступая от темы; говорить спокойно, доброжелательно; воспитывает правильное отношение к миру, способствует уточнению и обогащению представлений детей.

Работа по развитию диалогических навыков детей реализуется последовательно, с учетом результатов диагностического этапа, а также с учетом онтогенетического развития навыков диалогической речи. Изначально содержание рубрик передачи нацелено на развитие таких навыков как «Речевой этикет» и «Реплицирование». С развитием этих навыков, подключаются рубрики, в которых прорабатываются навыки «Запрос информации» и «Составление диалога». Для группы детей с низким уровнем развития диалогической речи предусмотрено дополнительное занятие.

Детям с общим недоразвитием речи сложно удерживать в памяти большое количество информации, поэтому нами предложен авторский прием «План интервью». Используя придуманные символы-подсказки, дети вместе с педагогом составляют алгоритм-план будущего интервью. При проведении интервью этот план служит наглядной опорой для детей.

Учитель-логопед и воспитатель – партнеры в создании телепередачи на всех этапах ее реализации. От составления ментальной карты до непосредственной съемки. В течение всей недели воспитатель проводит совместные развивающие игры и занятия по отработке материала лексической темы, согласно составленной ментальной карте. Для развития дикции, темпа и силы голоса проводит артикуляционные гимнастики, разучивание скороговорок и потешек.

Для того, чтобы дети увереннее чувствовали себя на реализующем занятии, целесообразно подключить в работу родителей, которые могут помочь в сборе информации по теме передачи, что будет способствовать расширению кругозора детей. Также они могут помочь в подготовке к интервью – в составлении вопросов и отработке правильного грамматического оформления реплик-ответов. Можно приглашать родителей в качестве респондентов, например, если их профессия соответствует теме передачи.

Реализующее занятие

Создание телепередачи начинается со сбора всех участников в журналистском штабе. Участники-журналисты обсуждают итоги пройденной лексической темы по созданной в начале недели ментальной карте и уточняют содержание тех рубрик, которые предполагается задействовать в передаче. Здесь также задействован метод неподготовленной беседы, описанный выше.

Еще одним из методов организации этого вида занятий является метод интервьюирования.

Освоение детьми навыков интервьюирования происходит по принципу «От простого к сложному», в несколько последовательных этапов, предложенных Т.Г. Захаровой [23]:

1. интервью «взрослый – ребенок».
2. интервью «педагог – ребёнок – ребёнок»
3. интервью «ребёнок – педагог»
4. интервью «ребёнок – ребёнок»

Педагог оказывает помощь на всех этапах общения.

Участники проводят интервью, опираясь на план, составленный с помощью символов-подсказок на планирующем занятии.

У детей с общим недоразвитием речи часто наблюдается задержка не только в развитии речевой деятельности, но и игровой, а также в развитии

потребности в общении. Для детей из группы с низким уровнем развития диалогической речи целесообразно использовать игрушку-собеседника, при обучении детей реплицированию, то есть умению подать реплику-реакцию в соответствии с задаваемым вопросом, а также использованию реплик-стимулов, побуждающих собеседника к продолжению диалога, так как игрушка снимает момент напряженности в разговоре, повышает мотивацию к общению.

На этом занятии происходит съемка материала для телепередачи. Затем педагог монтирует материал.

Авторский прием «Совместный просмотр» предполагает рефлексивный анализ проделанной работы всеми участниками разработанного и реализованного выпуска передачи. Дети и взрослые отмечают, что лучше всего у них получилось, смотрят на себя со стороны, предлагают пути улучшения, аргументируют свои предложения. Здесь также отрабатываются умения связной речи: совершенствование лексико-грамматического строя, актуализация и закрепление словаря по пройденной теме, развитие диалогических навыков.

Для контроля и диагностики качества образовательного процесса мы предлагаем использовать модифицированную диагностику А.В. Чулковой, которая включает в себя четыре блока заданий, подобранных в соответствии с определенными навыками диалогической речи: использование речевого этикета, запрос информации, реплицирование и составление диалога. Данные задания были нами модифицированы в русле темы «Журналистика» и выстроены в форме игрового общения (Приложение А). Данную диагностику необходимо проводить в начале и в конце курса занятий с использованием технологии «Детская журналистика», а для промежуточного мониторинга использовать метод наблюдения. В ходе наблюдения необходимо обращать внимание смешивает ли ребенок формы обращения к взрослому и к сверстнику, использует ли разнообразные этикетные шаблоны, какие виды

реплик и вопросов использует в общении, а также на количество диалогических единств в беседе.

2.4. Этап апробации и результативно-оценочный этап.

Апробация предложенной нами технологии по развитию связной диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (далее – ОНР) III уровня происходила в течение трех с половиной месяцев (с 1 февраля по 15 мая) на базе Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения г. Железногорска. Была сформирована экспериментальная группа – 10 детей, с которой коррекционный курс «Развитие речи» проводился на основе разработанной нами технологии «Детская журналистика».

Для определения эффективности разработанной технологии была также сформирована контрольная группа – 10 детей, работа с которой проводилась на основе традиционных подходов. Обе группы детей – дошкольники подготовительного к школе возраста с ОНР третьего уровня (дети, которые были участниками диагностического этапа). Дети обеих групп обучаются по адаптированной программе дошкольного образования в группах компенсирующей направленности для детей с тяжелыми нарушениями речи на базе двух учреждений г. Железногорска.

Основным направлением работы стало развитие связной диалогической речи с использованием детской журналистской деятельности. Реализация данной работы происходила на занятиях по коррекционному курсу «Развитие речи». Всего было проведено 33 занятия по 11 лексическим темам (22 фронтальных и 11 дополнительных подгрупповых для группы с низким уровнем развития диалогической речи).

Можно отметить, что детей увлекла идея создания телепередачи, дети со средним уровнем развития диалогической речи, спустя несколько занятий, стали проявлять инициативу при планировании содержания, а вот дети из

группы с низким уровнем развития диалогической речи зачастую отмалчивались, хотя деятельность вызывала у них интерес. Сложность еще заключалась в том, что им было трудно выстраивать собственные ответы, они были в основном однословными, дети чувствовали себя неуверенно, сказывался ограниченный объем знаний и представлений, скудность словарного запаса. Чтобы решить эту задачу, мы проводили в середине недели еще одно дополнительное занятие для детей этой группы, направленное на отработку материала лексической темы, с учетом составленной на планирующем занятии ментальной карты.

Важно отметить, что интерес детей к занятиям с использованием «Детской журналистики» во время проведения курса занятий не угасал, каждое занятие ребята встречали с энтузиазмом.

На этапе апробации разработанной нами технологии «Детская журналистика», мы столкнулись с несколькими трудностями.

1) Сложности согласования организации времени занятий с учителем-логопедом. При взаимодействии с непосредственным учителем-логопедом, участником образовательного процесса, в первый месяц апробации потребовалась усиленная координация совместных действий.

2) Смущение детей в присутствии нас – незнакомых пока для них людей. При организации коррекционно-логопедической работы многие из детей на первых занятиях вели себя скованно и испытывали замешательство. Однако после одного-двух занятий дети раскрепостились и стали вести себя свободно.

3) Высокая заболеваемость детей в период с 12.02.2024 по 26.02.2024. Еще одна трудность – двухнедельный объявленный карантин по острой респираторной вирусной инфекции. Посещаемость группы составляла два ребенка, поэтому апробация технологии не представлялась возможной. Однако нами были предусмотрены три резервных занятия, которые позволили реализовать проект в полной мере.

4) Нестабильное взаимодействие с воспитателями группы. В период с 15.01.2023 по 29.02.2023 один из воспитателей находился в отпуске. Другие воспитатели, которые работали в это время в данной группе, не были заинтересованы в партнерстве и реализации технологии. Поэтому приходилось выстраивать взаимодействие с учетом присутствия основного воспитателя.

5) Большая нагрузка занятий музыкального руководителя. В преддверии подготовки к празднику «Выпускной бал» в период всего месяца (май) дети регулярно посещали с большой нагрузкой музыкальные занятия. Учитывая нормативы «Санитарно-эпидемиологических требований к устройству, содержанию и организации режима работы дошкольных образовательных учреждений СанПин 2.4.1.1249-03», чтобы не нарушать режим старших дошкольников, мы были вынуждены корректировать расписание занятий.

В процессе апробации технология претерпела ряд корректировок.

На практике стало очевидным, что отработка навыка «Речевой этикет» происходит в каждой рубрике, и поэтому для развития данного навыка целесообразно выделять отдельную самостоятельную рубрику (рис. 5).

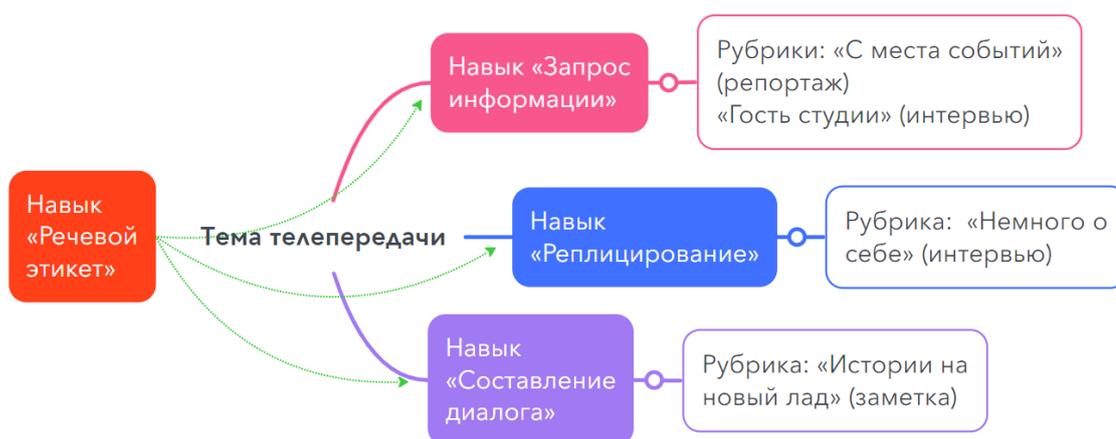


Рисунок 5 – Скорректированная ментальная карта «Распределение содержания телепередачи в соответствии с навыками диалогической речи»

Также стало понятным и то, что временные рамки занятия не позволяют реализовывать работу сразу по всем рубрикам. Поэтому решено было на каждой неделе отрабатывать две рубрики, а затем объединять их в одну передачу. Например, на первой неделе «Запрос информации» и «Реплицирование», на второй неделе «Запрос информации» и «Составление диалога». Это стало возможным и потому, что зачастую лексические темы близстоящих двух недель поддерживают друг друга и перекликаются, например, темы марта «Цветы» и «Праздник бабушек и мам» согласуются в единое семантически-смысловое поле. Навык «Запрос информации» оказался у дошкольников, согласно диагностике, одним из самых несформированных, поэтому работе с ним мы уделили повышенное внимание, включая задания по развитию данного навыка на каждой неделе.

На результативно-оценочном этапе для оценки эффективности использования технологии «Детская журналистика» было проведено сравнение динамики двух групп: экспериментальной и контрольной.

Входная диагностика была проведена перед началом курса занятий с использованием технологии «Детская журналистика» (февраль), итоговая диагностика после завершения курса (май).

Для итоговой диагностики мы использовали диагностический комплекс, составленный на основе методики А.В. Чулковой, который был подробно описан на диагностическом этапе проекта.

Обратимся к результатам, которые продемонстрировали дети экспериментальной группы. Эти данные мы представили в таблице (Приложение Г) и гистограмме (Рисунок 6).

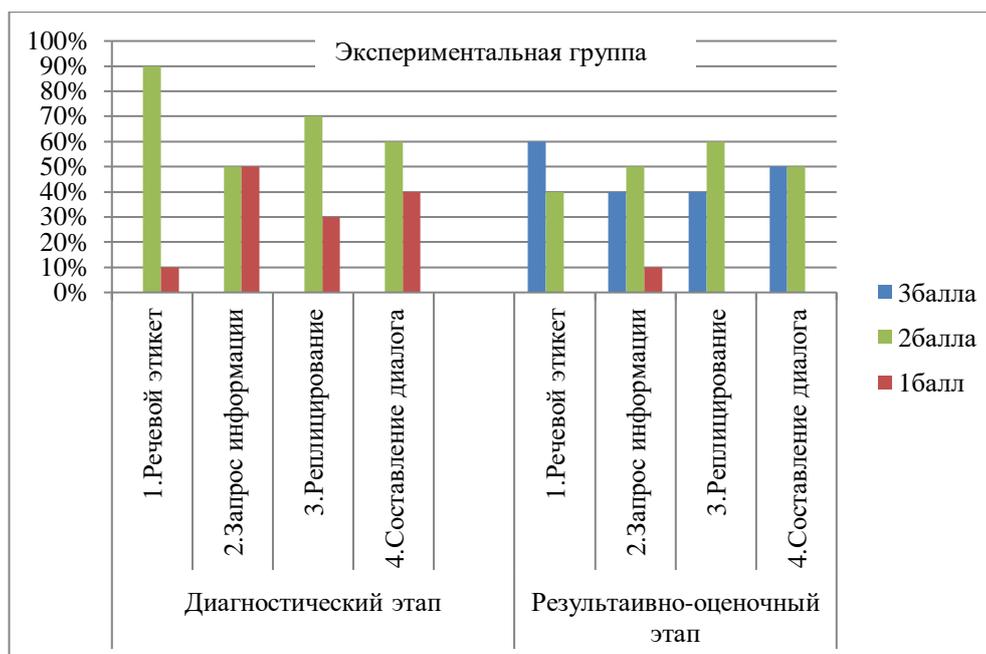


Рисунок 6 – Динамика формирования умений диалогической речи в экспериментальной группе (в %)

На представленной выше гистограмме видна положительная динамика – повышение сформированности диалогических умений по всем четырем блокам у детей – участников проекта (экспериментальная группа).

Самую значительную динамику дети продемонстрировали в блоке речевой этикет. Если на входной диагностике дети набирали 2 балла – 90% (9 детей) и 1 балл – 10% (1 ребенок), то на итоговой – 3 балла – 60% (6 детей) и 2 балла – 40% (4 ребенка). Такой высокий прирост можно объяснить тем, что отработка данного навыка происходила на каждом этапе создания творческого продукта, а также тем, что данный навык закреплялся при повседневном общении детей. Значимыми показателями являются не только количественные, но и качественные изменения в формировании речевого этикета. В каждой из представленных шести ситуаций блока «Речевой этикет», дети проявили существенные различия в сравнении с показателями на входном диагностическом этапе. Так, например до коррекционно-развивающего этапа в ситуациях дошкольники пользовались скудным количеством реплик речевого этикета, употребляли исключительно простые

фразы, ежедневно используемые (приветствие, просьба, извинение), и не могли заменять их аналогичными речевыми штампами. На результативно-оценочном этапе дети экспериментальной группы смогли повысить показатели, продемонстрировав не только владение речевыми штампами, но и при этом безошибочно различать обращение к взрослым и сверстникам.

Следующим по результативности идет блок «Составление диалога». В феврале, согласно диагностике, дети набирали 2 балла – 60% (6 детей) и 1 балл – 40% (4 ребенок), а в конце мая, на завершающем этапе, 3 балла – 50% (5 детей) и 2 балла – 50% (5 детей). Формированию данного навыка было уделено повышенное внимание, так как на входной диагностике стало очевидным, что сформированность данного навыка почти у половины данной группы детей находится на низком уровне. Так же необходимо отметить, что положительно на развитие данного навыка повлияло то, что на занятиях учитель-логопед давал детям дополнительные задания по составлению рассказов по сюжетной картине. Качество составленных диалогов детьми экспериментальной группы заметно улучшилось. Усложнилась структура диалогов, объем которой, достиг 5-6 диалогических единств. Наблюдается использование детьми разнообразных речевых штампов (приветствие, просьбы, приглашения, знакомство). В составлении диалогов прослеживаются разные виды диалогических единств, не только вопросно-ответные, как на входном диагностическом этапе, но и реплики разной структуры, такие как: краткие, эллиптические и распространенные, включающие в себя несколько предложений. Представим один из диалогов, составленный ребенком экспериментальной группы:

Встретились однажды мальчик Саша и девочка Настя.

– Здравствуй! Как тебя зовут?

– Меня зовут Саша. А как тебя зовут?

– Приятно с тобой познакомиться. Меня зовут Настя. Мы недавно переехали из другого города.

- А хочешь, я стану твоим другом?
- Спасибо! Конечно, хочу! А во что ты любишь играть?
- Я люблю играть в машинки и помогать папе на работе.
- А где работает твой папа?
- Папа работает в порту, следит за тем, чтобы контейнеры не упали на рабочих. Он их охраняет.
- Я бы хотела помочь твоему папе и посмотреть, где он работает.
- Давай я его спрошу, и завтра мы вместе сходим к нему на работу.
- Ну хорошо. Завтра увидимся.
- До скорой встречи!

В блоке «Реплицирование» на входе в проект дети продемонстрировали следующие результаты: 2 балла – 70% (7 детей) и 1 балл – 30% (3 ребенка), а на выходе – 3 балла – 40% (4 ребенка) и 2 балла – 60% (6 детей), что является положительным показателем сформированности данного навыка. Качественные изменения реплик детей проявились в увеличении количества реактивных реплик, а также стимулирующих беседу вопросов, просьб, обоснований, предложений. Сами реплики стали более полными, в речи дети стали чаще использовать сложносочиненные и сложноподчиненные предложения. Возникновение новых видов реплик, таких как, утверждение, восхищение, удивление и побуждение к действию являются существенными изменениями в формировании навыка реплицирования у детей экспериментальной группы. Дети не только охотно включались в общение, отвечая на вопросы, но часто сами продолжали беседу, перехватывая инициативу.

Менее значительную положительную динамику продемонстрировали дети данной группы в блоке «Запрос информации». На входной диагностике детям удалось набрать 2 балла – 50% (5 детей) и 1 балл – 50% (5 детей), то на итоговой – 3 балла – 40% (4 ребенка) и 2 балла – 50% (5 детей) и 1 балл – 10% (1 ребенок). Несмотря на то, что развитию данного навыка нами было

также уделено повышенное внимание, как и навыку «Составление диалога», однако один ребенок на результативно-оценочном этапе продемонстрировал 1 балл. Это можно объяснить тем, что данный ребенок часто отсутствовал в детском саду на занятиях, а также сложностью речевых нарушений у данного ребенка (ОНР II-III уровня на начало учебного года, моторная алалия, отягощенная неврологической симптоматикой). Качественный анализ навыка запроса информации показал положительные результаты в овладении умением вести расспрос с помощью возросшего общего количества альтернативных и расчлененных вопросов. Возросла и скорость ведения расспроса, и интерес к тем видам заданий, где с помощью вопросов необходимо было угадать задуманное. Например, угадывая птицу, дети, спрашивали: «Это зимующая птица или перелетная?», «Она живет в лесу или в городе?», «Чем она питается?», «Какого она цвета?», «Это дятел, да?».

Далее проанализируем динамику развития навыков диалогической речи в контрольной группе (данные представлены в таблице (Приложение Г) и гистограмме (Рисунок 7).

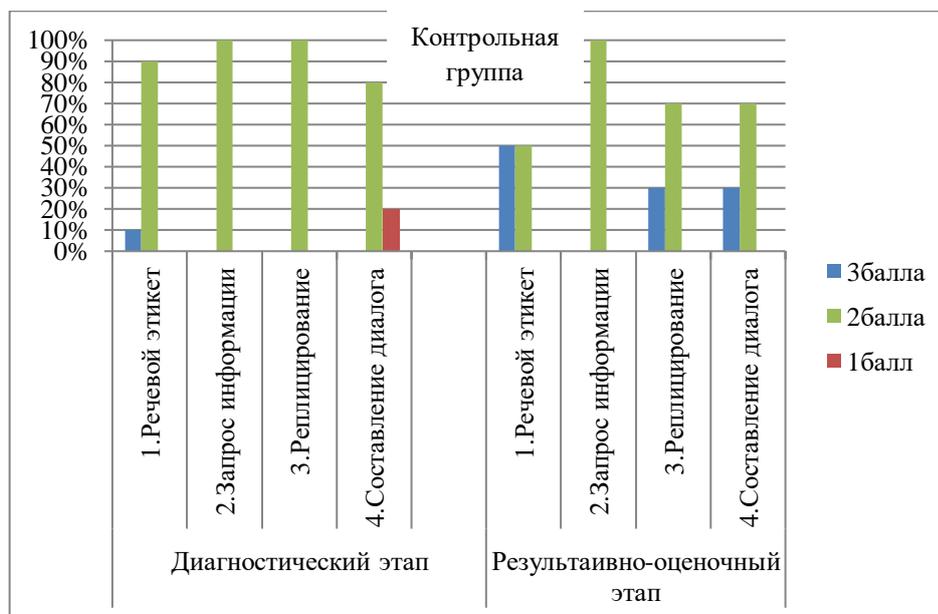


Рисунок 7 – Динамика формирования умений диалогической речи в контрольной группе (в %)

Данные, представленные на рисунке 7, позволяют сделать следующие выводы.

Самую значительную динамику дети контрольной группы продемонстрировали в блоке «Составление диалога». На входной диагностике, дети набирали 2 балла – 80% (8 детей) и 1 балл – 20% (2 ребенка), а в конце мая, на завершающем этапе – 3 балла – 30% (3 ребенка) и 2 балла – 70% (7 детей). Диалоги детей стали более содержательными, состояли из 3-5 диалогических единств. Возможно, это объясняется тем, что специалисты группы компенсирующей направленности для детей с ТНР, уделяют повышенное внимание развитию навыка составления рассказов по сюжетной картине и серии сюжетных картинок.

Также значительную положительную динамику дети продемонстрировали в блоке «Речевой этикет». Если на входной диагностике дети набирали 3 балла – 10% (1 ребенок), 2 балла – 90% (9 детей), то на итоговой – 3 балла – 50% (5 детей) и 2 балла – 50% (5 детей). Дети научились использовать различные этикетные шаблоны, однако их разнообразие было невелико, также можно отметить, что дети практически не смешивали формы обращения к взрослым и сверстникам, только в редких, единичных случаях. Это объясняется тем, что нормы речевого этикета закрепляются в ежедневном непосредственном общении взрослых и детей.

Следующим по результативности идет блок «Реплицирование»: в феврале, согласно диагностике, дети набирали 2 балла – 100% (10 детей), а в мае, на завершающем этапе, 3 балла – 30% (3 ребенка) и 2 балла – 70% (7 детей), что также свидетельствует о положительной динамике в развитии данного навыка. Однако надо отметить, что побудительных реплик, способствующих продолжению диалога, дети использовали мало, зачастую их собственный интерес к продолжению беседы истощался довольно быстро. Если тема быстро себя исчерпывала, переход на другую тему практически не использовался, беседа угасала.

В блоке «Запрос информации» у детей данной группы динамика не выявлена: на входе в проект и на выходе проекта все дети контрольной продемонстрировали 2 балла – 100% (10 детей). Дети задавали в основном общие и специальные вопросы, редко – расчлененные, а альтернативные не использовали вовсе. Можно сделать вывод, что без специального целенаправленного развития умения задавать вопросы, этот навык развивается медленно.

Нами суммированы результаты по всем блокам для выявления уровня и определения динамики сформированности диалогической речи у детей контрольной и экспериментальной групп. Данная динамика представлена в таблице (приложение Г) и гистограмме (рисунок 8).

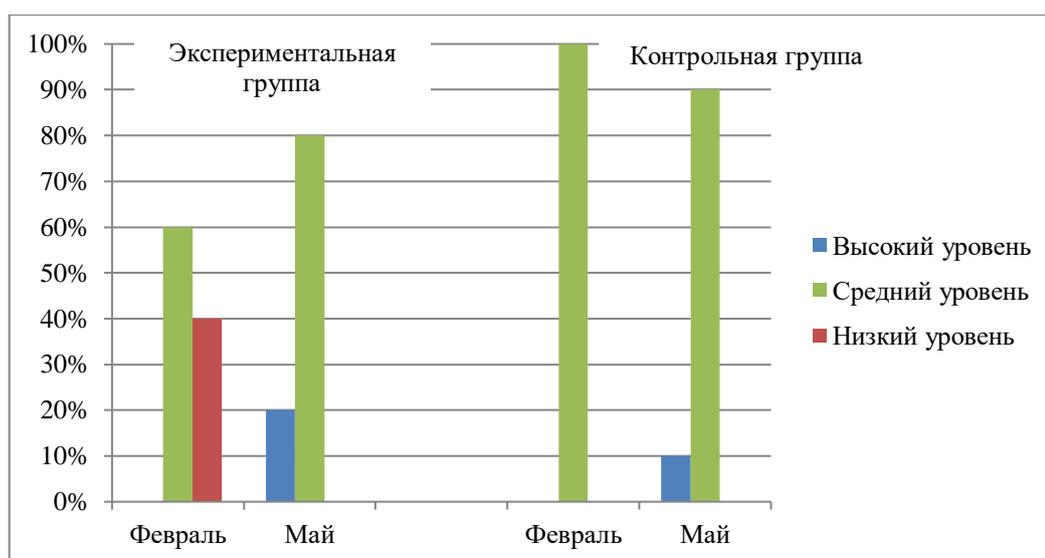


Рисунок 8 – Динамика сформированности диалогической речи в экспериментальной и контрольной группах (в %)

Как видно из гистограммы, представленной выше, в обеих группах присутствует положительная динамика развития диалогической речи, однако в экспериментальной группе она более значительна. Если на диагностическом этапе участники экспериментальной группы демонстрировали результаты ниже, чем контрольная группа (в контрольной все 100% детей демонстрировали средний уровень, в экспериментальной 60%

– средний и 40% – низкий), то на результативно-оценочном этапе экспериментальная и контрольная группы не просто сравнялись, а показатели экспериментальной группы стали более высокими, чем контрольной (экспериментальная группа: высокий – 20%, средний – 80%; контрольная группа: высокий – 10%, средний – 90%).

Представленные результаты свидетельствуют об эффективности предложенной нами технологии.

Выводы по второй главе

Целью проекта «Развитие связной диалогической речи у детей 6-7 лет с общим недоразвитием речи (далее – ОНР) III уровня с использованием детской журналистской деятельности» явилось теоретическое обоснование, разработка, определение эффективности технологии «Детская журналистика».

Проект был реализован на базе двух Муниципальных бюджетных дошкольных образовательных учреждений г. Железногорска и включал в себя следующие этапы: предпроектный, диагностический, разработческий, этап апробации, результативно-оценочный.

На предпроектном этапе было выявлено, что у обучающихся с ОНР, по сведениям педагогов, недостаточно сформирована диалогическая речь. Специалисты дошкольных учреждений для развития диалогической речи старших дошкольников применяют традиционные методы и приемы. Такая технология как «Детская журналистика», сочетающая в себе эффективные методы и приемы: словесные и игровые, не используются.

На диагностическом этапе для оценки сформированности диалогической речи дошкольников мы использовали модифицированную с учетом цели проекта методику А.В. Чулковой. Диагностика включала 4 блока заданий, оценивающих развитие таких диалогических навыков как: владение речевым этикетом, запрос информации, реплицирование, составление диалогов. Модификация заключалась в том, что задания были сформулированы нами в русле темы «Журналистика» и выстроены в форме речевых и игровых ситуаций, связанных с этой темой. Также был разработан протокол для обследования детей по данной методике (Приложение Б).

Анализируя результаты диагностики, мы пришли к следующим выводам. Наиболее сформированным у детей оказался навык владения речевым этикетом. Следующим по сформированности оказался навык реплицирования, следом за ним навык запроса информации и наименее

сформированным – навык составления диалога. Суммировав результаты и выявив уровни сформированности диалогической речи, мы пришли к выводу, что группа детей полиморфна. Условно мы разделили детей на две группы: со средним уровнем сформированности диалогической речи и с низким уровнем сформированности диалогической речи.

На разработческом этапе нами была разработана технология по развитию связной диалогической речи «Детская журналистика», включающая в себя следующие компоненты: концептуальную основу, содержательный компонент обучения, процессуальную часть – технологический компонент, контрольно-диагностический компонент.

Концептуальной основой выступили положения деятельностного подхода, согласно которым, личность ребенка выступает как активное творческое начало в процессе обучения и положения концепции Л.С. Выготского о ведущей роли обучения в развитии. Исходя из этих положений, анализа литературы и результатов диагностического этапа мы определили специальные логопедические и общедидактические принципы развития диалогической речи старших дошкольников с ОНР III уровня с использованием технологии «Детская журналистика». Особую значимость имеет принцип системности, так как у детей с общим недоразвитием речи страдает развитие всех компонентов речевой системы, что отражается и на развитии диалогической речи. Разработанная технология встроена в коррекционный курс логопедической направленности «Развитие речи» В рамках курса определены те направления логопедической работы, которые реализуются с использованием технологии.

Содержательный компонент включает в себя: схему технологии, этапы реализации, направления коррекционно-развивающей работы, задачи которых были дифференцированы для групп со средним уровнем сформированности диалогической речи и с низким уровнем сформированности диалогической речи. Для реализации поставленных задач

нами внесена в тематическое планирование рабочей программы коррекционного курса «Развитие речи» работа с использованием детской журналистской деятельности для развития диалогической речи.

Технологический (процессуальный) компонент включает разработанные алгоритмы занятий (планирующее и реализующее), обоснование целесообразности отобранных методов и приемов, использующихся на данных занятиях.

На этапе апробации из 20 дошкольников (дети-участники диагностического этапа) были сформированы экспериментальная и контрольная группы: 10 дошкольников одного из учреждений составили экспериментальную группу и 10 дошкольников из другого – контрольную. Предложенное содержание технологии было реализовано в одном из дошкольных учреждений г. Железногорска, проведено 33 занятия (22 фронтальных и 11 дополнительных подгрупповых для группы с низким уровнем развития) в течение трех с половиной месяцев. С детьми контрольной группы курс «Развитие речи» проходил на основе традиционных подходов, а с детьми экспериментальной группы данная работа велась с использованием разработанной нами технологии «Детская журналистика».

На результативно-оценочном этапе, после проведения итоговой диагностики по модифицированной методике А.В. Чулковой и сравнения динамики сформированности связной диалогической речи, выявлена более значительная динамика в экспериментальной группе по сравнению с контрольной, что подтверждает эффективность предложенной нами технологии. Цели и задачи проекта достигнуты, проектная идея нашла свое подтверждение.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проанализировав научные источники психолого-педагогической и логопедической литературы по исследуемой проблематике, мы сделали следующий вывод, что в работе с детьми с общим недоразвитием речи (далее – ОНР) для развития связной диалогической речи требуется расширение арсенала средств, методов, приемов, так как несмотря на большое количество методик и подходов проблема не теряет своей актуальности.

Формирование связной речи процесс длительный, сложный и поликомпонентный. От развитости связной речи зависит успешность социализации ребенка в обществе, а также овладение ребенком целевыми ориентирами на завершающем этапе дошкольного образования. К концу дошкольного периода связная речь детей с нормой речевого развития в основном сформирована и отличается богатым словарным запасом, правильным использованием грамматических и синтаксических конструкций.

Становление связной речи у детей с общим недоразвитием речи протекает специфически. В частности, диалогическая речь детей с ОНР III имеет качественное своеобразие: ошибки в восприятии, в логике построения и лексико-грамматическом оформлении речи, малая информативность, недостаточная полнота и взаимосвязанность высказываний, ограниченность словаря. Без специально организованной коррекционной работы ее развитие затруднено.

Одним из основных методов развития связной диалогической речи, согласно мнению многих научных исследователей, выступает беседа. Однако подходы по использованию этого метода разнятся.

Еще одними из эффективных в развитии связной диалогической речи являются игровые методы. Игровая деятельность для детей – это необходимое условие для всестороннего развития личности и развития интеллектуальной сферы ребенка. Исследователи в своих трудах

обосновывают целесообразность использования того или иного вида игр при развитии диалогических умений и навыков (Н.Я. Михайленко, Н.А. Короткова, С.Л. Рубинштейн, А.Г. Рузская, Д.Б. Эльконин и др.).

В решении задач развития диалогических умений используются разнообразные методы и приемы, одним из которых является технология «Детская журналистика», используемая в работе с детьми с нормотипичным развитием. А.Ю. Дейкина рассматривает данную технологию, как инновационную, которая способствует повышению уровня речевой, познавательной и коммуникативной компетентности. Данная технология сочетает в себе словесные и игровые методы. Однако нам не встретилось специальных исследований по применению данной технологии для развития связной диалогической речи у детей с ОНР.

На предпроектном этапе проанализировав имеющееся методическое и дидактическое обеспечение, используемое в дошкольных образовательных учреждениях, на базе которых реализовывался проект, мы пришли к выводу, что для решения задач развития диалогических умений в процессе коррекционной работы учителями-логопедами в данных учреждениях применяются традиционные методы и приемы, но не используется инновационная технология «Детская журналистика».

На диагностическом этапе, изучив данные, полученные с помощью модифицированной диагностической методики А.В. Чулковой, мы пришли к выводу, что диалогическая речь у детей 6-7 лет с ОНР III уровня сформирована на среднем и низком уровне. Это говорит о необходимости коррекционно-развивающей работы по развитию связной диалогической речи у данного контингента детей.

На разработческом этапе была разработана технология по развитию связной диалогической речи «Детская журналистика»: определена концептуальная основа, включающая в себя положения деятельностного подхода и положения концепции Л.С. Выготского, и принципы, отобранные

на их основе. В содержательный компонент технологии вошли этапы ее реализации, были определены направления коррекционно-развивающей работы, составлен алгоритм занятий с использованием предложенной инновационной технологии «Детская журналистика». В технологический компонент вошли подобранные и модифицированные с учетом нозологии детей методы и приемы, в том числе авторские, направленные на развитие связанной диалогической речи дошкольников 6-7 лет с ОНР III уровня.

На этапе апробации из 20 дошкольников (дети-участники диагностического этапа) были сформированы экспериментальная и контрольная группы: 10 дошкольников одного из учреждений составили экспериментальную группу и 10 дошкольников из другого – контрольную. Предложенное содержание технологии было апробировано и проведено в одном из дошкольных учреждений города Железногорска 33 занятия (22 фронтальных и 11 дополнительных подгрупповых для группы с низким уровнем развития диалогической речи).

По завершению апробации технологии нами была проведена итоговая диагностика по модифицированной методике А.В. Чулковой и определена динамика сформированности связной диалогической речи в экспериментальной и контрольной группах. Полученные результаты позволили сделать вывод об эффективности разработанной технологии.

Таким образом, цели и задачи и идея проекта реализованы. В качестве дальнейшей перспективы предполагается представление результатов на городском методическом объединении учителей-логопедов, а также предполагается внедрение разработанной технологии «Детская журналистика» на базе детского сада г. Железногорска.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. Алексеева, М. М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников: учебное пособие / М. М. Алексеева, В. И. Яшина. – М.: Академия, 2000. – 400 с.
2. Арушанова, А. Г. Организация диалогического общения дошкольников со сверстниками / А. Г. Арушанова // Дошкольное воспитание. – 2001. – № 5. – С. 51-59.
3. Арушанова, А. Г. Речь и речевое общение детей. Развитие диалогического общения: методическое пособие / А. Г. Арушанова – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Мозаика-Синтез, 2008. – 128 с.
4. Баранова, Э. А. Вопрос как форма познавательной активности детей 5-8 лет / Э. А. Баранова // Вопросы психологии. – 2007. – № 4 – С. 45-55.
5. Белякова, Л. И. Речевой онтогенез и значение гиперсензитивных периодов // Ребенок. Раннее выявление отклонений в развитии речи и их преодоление / Под ред. Ю.Ф. Гаркуши. – 2-е изд., испр. – М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2003. – С. 8-16.
6. Беспалько, В. П. Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько – М.: Педагогика, 1989. – 192 с.
7. Бизицова, О. А. Развитие диалогической речи дошкольников в игре / О. А. Бизицова – М.: Скрипторий 2003, 2008. – 136 с.
8. Вершинина, О. М. Особенности словообразования у детей с ОНР III уровня / О. М. Вершинина // Логопед. – 2014. – № 1. – С.34-40.
9. Волкова, Л. С. Логопедия: учебник / Л. С. Волкова, С. Н. Шаховская – М.: ВЛАДОС, 2009. – 703 с.
10. Воробьева, В. К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи: учебное пособие / В. К. Воробьева – М.: АСТ: Астрель: Транзиткнига, 2006. – 158с.
11. Выготский, Л. С. Детская речь / Л. С. Выготский – М.: Педагогика, 2006. – 352 с.

12. Гвоздев, А. Н. Вопросы изучения детской речи: сборник работ / А. Н. Гвоздев – СПб.: Детство-Пресс, 2007. – 471 с.
13. Глухов, В. П. Из опыта логопедической работы по формированию связной речи у дошкольников с ОНР дошкольного возраста на занятиях по обучению рассказыванию / В. П. Глухов // Дефектология. – 2008. – № 4. – С. 8-10.
14. Глухов, В. П. Комплексный подход к формированию связной речи у детей дошкольного возраста с нарушениями речевого и познавательного развития: Монография / В. П. Глухов. – 2-е изд., испр. и перераб. – М.: В. Секачев, 2014. – 537 с.
15. Глухов, В. П. Методика формирования связной речи у дошкольников с общим недоразвитием речи / В. П. Глухов – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Издательство Юрайт, 2023. – 231 с.
16. Гойхман, О. Я. Речевая коммуникация / под ред. О. Я. Гойхман. М.: Инфа, 2006. – 272 с.
17. Грибова, О. Е. К проблеме анализа коммуникации у детей с речевой патологией / О. Е. Грибова // Дефектология. – 1995. – №6. – С. 7-16.
18. Грибова, О. Е. Психолингвистика и логопедия: вопросы, предложения / О. Е. Грибова // Дефектология. – 1999. – №3. – С. 35-39.
19. Гризик, Т. И. Развитие речи детей 4-5 лет: метод. пособие для воспитателей дошк. образоват. учреждений / Т. И. Гризик, Л. Е. Тимошук. – М.: Просвещение, 2005. – 221 с.
20. Дейкина, А. Ю. Возраст творчества. Содержание и организация практических занятий по детской журналистике. Методические рекомендации / А. Ю. Дейкина. – Бийск: НИЦ Бийск. пед. гос. ун-та, 2001. – 40 с.
21. Дейкина, А. Ю. Развитие познавательных интересов дошкольников в процессе медиаобразования: дис. ... канд. пед. наук. 13.00.01 / А. Ю. Дейкина – Барнаул, 2000. – 155 с.

URL:https://mediaeducation.ucoz.ru/_id/2/219_-2000-.pdf (Дата обращения 17.12.2022).

22. Жукова, Н. С. Преодоление общего недоразвития речи у детей: кн. для логопеда / Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева – Екатеринбург: ООО «КнигоМир», 2011. – 320 с.
23. Захарова, Т. Г. Детская журналистика как средство повышения уровня речевого развития детей дошкольного возраста / Т. Г. Захарова // Инновационная наука. – 2022. – № 1-2. – С. 114-116.
24. Кольцова, М. М. Ребенок учится говорить. Пальчиковый игротренинг / М. М. Кольцова, М. С. Рузина – Екатеринбург: У-Фактория, 2004. – 224 с.
25. Косолапова Д. И. Ювениальная журналистика в России: исторические и функциональные особенности: автореф. дис. ... канд. филол. наук 10.01.10 / Д. И. Косолапова – Екатеринбург, 2015. – 23 с.
26. Кучинский, Г. М. Диалог и мышление / Г. М. Кучинский – Минск: Университетское, 2002. – 120 с.
27. Лалаева, Р. И. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников / Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова – СПб.: КАРО, 2004. – 160 с.
28. Латышева, Н. Р., Медведева И.Н. Детская журналистика / Н. Р. Латышева, И. П. Толстова // Управление дошкольным образовательным учреждением. – 2012. – № 8. – С. 24-29.
29. Левина, Р. Е. Основы теории и практики логопедии / Р. Е. Левина – М.: Альянс, 2017. – 368 с.
30. Левина, Р. Е. Характеристика ОНР у детей/ Р. Е. Левина, Н.А. Никашина – М.: Просвещение, 2009. – 159 с.
31. Лепская, Н. И. Язык ребенка. Онтогенез речевой коммуникации / Н. И. Лепская – М.: РГГУ, 2017. – 311 с.
32. Леонтьев, А. А. Язык, речь, речевая деятельность / А. А. Леонтьев – Изд. девятое, стер. М.: URSS, 2019. – 216 с.

33. Леушина, А. М. Развитие связной речи у дошкольника (от речи ситуативной к контекстной) / А. М. Леушина // Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста / сост. М. М. Алексеева, В. И. Яшина. – М.: Академия, 1999. – С. 358-369
34. Лисина, М. И. Проблемы онтогенеза общения: монография / М. И. Лисина // Науч.-исслед. ин-т общей и педагогической психологии Акад. пед. наук СССР. – М.: Педагогика, 1986. – 144с.
35. Люблинская, А. А. Детская психология / А. А. Люблинская – М.: Просвещение, 1971. – 410 с.
36. Лурия, А. Р. Речь и развитие психических процессов ребенка: научное издание / А. Р. Лурия, Ф. А. Юдович. – М.: Педагогика, 2006. – 478 с.
37. Макарова, Н. В. Речь ребенка от рождения до 5 лет / Н. В. Макарова. – СПб.: КАРО, 2004. – 48 с.
38. Мамаева, А. В. Деятельность учителя-логопеда по разработке адаптированных образовательных программ: учебное пособие / А. В. Мамаева – 3-е изд. исп. – Красноярск: Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева, 2022. – 308 с.
39. Михайленко, Н. Я. Организация сюжетной игры в детском саду: пособие для воспитателя / Н. Я. Михайленко, Н. А. Короткова –3-е изд., испр. – М.: Линка-Пресс, 2015 г. – 94 с.
40. Молчанова, О. И. Детская журналистика: содержательный и организационный аспекты: Монография / О. И. Молчанова – LAP Lambert Academic Publishing, 2011 – 168 с.
41. Никифорова, А. В. Особенности диалогической формы речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи третьего уровня / А. В. Никифорова, В. А. Дубовская // Вестник Курганского государственного университета. –2018. – № 4.– С. 23-25.

42. Павлова, О. С. Нарушение коммуникативного акта у детей с ОНР / О. С. Павлова // Психолингвистика и современная логопедия / под.ред. Л. Б. Халиловой. – М.: Экономика, 2007. – 304 с.
43. Парамонова, Л. Г. Воспитание связной речи у детей. Методическое пособие / Л. Г. Парамонова – М.: Национальный книжный центр, 2018. – 192 с.
44. Петрова, О. А. Детская журналистика: учебно-методическое пособие для студентов специальности «Журналистика» / О. А. Петрова – Тюмень: Издательство Тюменского государственного университета, 2007. – 104 с.
45. Рейнштейн, А. Э. Особенности влияния взрослого и сверстника на развитие речи дошкольника: дис. ... канд. психол. наук. 19.00.07 / А. Э. Рейнштейн – М., 1982. – 198 с.
46. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии: учебник. / Л. С. Рубинштейн – М.: Издательство АСТ, 2020 г. – 960 с.
47. Рузская, А. Г. Развитие общения дошкольников со сверстниками / А. Г. Рузская – СПб.: Питер, 2008. – 315 с.
48. Селевко, Г. К. Современные образовательные технологии ДОС: учебное пособие / Г. К. Селевко – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.
49. Сиротина, О. Б. Всё, что нужно знать о русской речи: пособие для эффективного общения / О. Б. Сиротина – М.: Ленанд, 2016. – 224 с.
50. Спирова, Л. Ф. Особенности речевого развития детей с тяжелыми нарушениями речи / Л. Ф. Спирова – М.: Педагогика, 2000. – 192 с.
51. Стародубова, Н. А. Теория и методика развития речи дошкольников / Н. А. Стародубова – 5-е изд., стер. – М.: Академия, 2012. – 256 с.
52. Теоретико-прикладные подходы к изучению речевых процессов детей с недоразвитием речи различного генеза: коллект. монография / Н. В. Скоробогатова, Ю.С. Пяшкур – Шадринск: ШГПУ, 2016. – 324 с.

53. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования // Примерная адаптированная программа дошкольного образования детей с тяжелыми нарушениями речи URL.:<https://fgosreestr.ru/poop/40> (дата обращения 02.09.2022г.).
54. Филичева Т. Б. Логопедия: теория и практика / под редакцией д.п.н. профессора Т. Б. Филичевой. – 3-е изд, исправленное и дополненное. – М.: Эксмо, 2022. – 608 с.
55. Филичева, Т. Б. Особенности формирования речи у детей дошкольного возраста: Монография / Т. Б. Филичева – М.: Просвещение, 2001. – 372 с.
56. Филичева, Т. Б. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина – М.: Айрис-пресс, 2008. – 224 с.
57. Хватцев, М. Е. Логопедия: книга для преподавателей и студентов. Книга 1 / М. Е. Хватцев / под. ред. Р. И. Лалаевой, С. Н. Шаховской. – М.: Владос, 2009. – 272 с.
58. Чулкова, А. В. Методика обучения диалогической речи детей дошкольного возраста: дис. ... канд. пед. наук 13.00.02 / А. В. Чулкова – Одесса, 1994. – 145 с.
59. Чулкова, А. В. Формирование диалога у дошкольников / А. В. Чулкова – Ростов-на/Д.: Феникс. 2014. – 220 с.
60. Шашкина, Г. Р. Логопедическая работа с дошкольниками: учебное пособие для вузов / Г. Р. Шашкина, Л. П. Зернова, И. А. Зимина – М.: Издательство Юрайт, 2023. – 247 с.
61. Эльконин, Д. Б. Детская психология / Д. Б. Эльконин – 4-е издание, стереотипное – М.: Академия, 2007. – 384 с.
62. Эльконин, Д. Б. Психология игры / Д. Б. Эльконин – М.: Владос, 2014. – 226 с.

63. Эльконин, Д. Б. Психологическое развитие в детских возрастах / Д. Б. Эльконин – Воронеж, 2005. – 198 с.
64. Якубинский, Л. П. Избранные работы: язык и его функционирование. / Л. П. Якубинский – М.: Наука, 1986 – 208 с.
65. Broomfield, J., & Dodd, B. (2004). The nature of referred subtypes of primary speech disability. *Child language teaching and therapy*, 20(2), 135-151.
66. DODD, B., HOLM, A., HUA, Z., & CROSBIE, S. (2003). Phonological development: a normative study of British English-speaking children. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 17(8), 617–643. <https://doi.org/10.1080/0269920031000111348> (Дата обращения 15.04.2024)
67. Fox, Annette V., Barbara Dodd, and David Howard. "Risk factors for speech disorders in children." *International journal of Language & Communication disorders* 37.2 (2002): 117-131. <https://doi.org/10.1080/13682820110116776> (дата обращения 15.10.2023)
68. Gonnet J., *Education aux medias: Les controverses fecondes*. Paris: CNDP, Hachette, 2001. 144 p. URL: [Education aux medias by J. Gonnet | Open Library](#) (дата обращения 06.10.2023)
69. Ryanova, E. N., Minakhmetova, A. Z., & Panfilov, A. N. (2019). Coherent speech features of over-Fives in the context of communication with equals and adults. *Education* 3-13, 47(5), 589–598. <https://doi.org/10.1080/03004279.2018.1512643> (дата обращения 17.10.2023)
70. TYLER, A. A., & McOmber, L. S. (1999). Examining phonological-morphological interactions with converging sources of evidence. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 13(2), 131–156. <https://doi.org/10.1080/026992099299194> (дата обращения 06.10.2023)

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение Е

Конспект фронтального логопедического занятия для детей с ТНР
подготовительного к школе возраста с использованием технологии «Детская
журналистика» (планирующее занятие)

Логопедические заключения: ОНР III, III-IV, IV уровня.

Тема: «Развитие навыков диалогической речи: реплицирование и запрос информации».

Цель: развитие лексико-грамматических средств и диалогических навыков в рамках лексической темы: «Космос»

Задачи:

- активизировать и расширять словарь детей на тему космос;
- развивать слуховое внимание и память на стихотворном материале,
- закреплять использование в речи сложноподчиненных предложений
- развивать навыки согласования существительных с числительными;
- закреплять навык употребления глаголов с новым лексическим значением, образованным посредством приставок, передающих различные оттенки действий.
- развивать связную диалогическую речь: навыки: «Реплицирование» и «Запрос информации»;
- развивать ассоциативное мышление при придумывании символов подсказок.

Словарь:

Существительные: космос, космонавт, исследователь, путешествие, ракета, полет, взлет, звезда, комета, галактика, шлем, скафандр, инопланетянин.

Прилагательные: безвоздушный, темный, необъятный, необычайный, космический (объект, корабль), опытный, любознательный, смелый, умный, выносливый, земной, звездный.

Глаголы: исследовать, запускать, управлять, совершать.

Оборудование: ватман, фломастеры, картинка «1,2,5», предметные картинки (комета, планета, галактика, звезда, шлем, скафандр, космический корабль, бинокль), мяч, иллюстрация для диалога «Инопланетянин и космонавт».

Ход занятия:

Этап	Содержание	Примечание
Орг. момент	Логопед и дети стоят в кругу	
Активизация и расширение словаря по теме	- Ребята, отгадайте, о чем мы сегодня будем говорить? Океан бездонный, Океан бескрайний, Безвоздушный, темный, И необычайный, В нем живут галактики, Звезды и кометы, Есть и обитаемые, Может быть, планеты.	ответы детей Логопед повторяет стихотворение, поясняет значение незнакомых слов
Слуховое внимание	- Верно, мы сегодня будем говорить о космосе. Потому что скоро наша страна будет отмечать праздник. Какой? (День космонавтики). А почему именно 12 апреля мы отмечаем этот праздник? - А теперь ответьте полным предложением. - Какие космические объекты в стихотворении вы слышали? - А какими словами в стихотворении описывается космос?	
Понимание переносного смысла	Послушайте еще раз - Есть незнакомые для вас слова? - Что значит безвоздушный? - Почему космос сравнили с океаном? - Да, и даже ракету называют космическим кораблем.	
Основной этап	- Хотели бы вы совершить путешествие в космос? Мы могли бы снять фильм про наше путешествие. - Предлагаю, составить план для подготовки к полету. - Какими качествами должен обладать космический путешественник? (ответы детей). Давайте запишем ваши ответы в наш план. Это будет рубрика «Заметки космонавта», и в течение недели этот список можно пополнять. Отвечаем полным предложением.	Ответы детей Совместное составление плана - ментальной карты
Активизация словаря признаков		

<p>Развитие памяти</p> <p>Согласовывание существительных и числительными</p>	<p>- Вы помните, что в космосе мы можем встретить разные объекты, кто вспомнит о каких объектах говорилось в стихотворении в начале занятия?</p> <p>- Если затрудняетесь, то вот у меня есть их изображения. Посмотрите на картинки, постарайтесь вспомнить, как они называются? (комета, планета, галактика, звезда), а вот картинки с предметами для космонавта (шлем, скафандр, корабль (космический), бинокль).</p> <p>- Давайте потренируемся их считать, ведь объектов в космосе может быть много.</p> <p>- Обратите внимание как по-разному изменяются слова.</p> <p>- Молодцы</p>	<p>ребенок берет себе одну картинку и считает 1,2,5</p> <p>Логопед еще раз проговаривает</p>
<p>Физминутка</p> <p>Игра «Добавь словечко».</p>	<p>- В условиях невесомости необходимо много тренироваться, чтобы мышцы не ослабели, давайте устроим пробную тренировку. Движения повторяй и словечко добавляй</p> <p style="text-align: center;">Космонавт</p> <p>В звёздном небе звёзды... (потянулись к «небу», встали на носочки, руки подняли вверх, пальчики сжимаем и разжимаем) светят,</p> <p>Космонавт летит в... (ладони сомкнуты над головой) ракете,</p> <p>День летит и ночь... (руки разводим в стороны, повороты вправо-влево) летит,</p> <p>И на землю вниз... (наклон вперед, руками изображаем иллюминатор, приставив их к лицу) глядит.</p> <p>Видит сверху он поля, горы, реки и ... (делаем перед собой круг руками - поля, поднимаем руки - горы, показываем «волны» - реки и моря) моря,</p> <p>Видит он весь шар земной (руками «рисует» большой круг),</p> <p>Шар земной – наш дом (крыша над головой) родной.</p>	<p>Выполняют упражнения по показу логопеда добавляя последнее слово.</p>
<p>Образование глаголов с новым лексическим значением, образованным посредством приставок</p>	<p>А теперь потренируемся управлять ракетой, изменяя слово лететь. Ловите мяч и отвечайте.</p> <p>Ракета с планеты что сделала? (Взлетела) А теперь, кидая мяч обратно, скажите ответ полным предложением.</p> <p>Ракета от планеты... (Отлетела)</p> <p>Ракета за планету... (Залетела)</p> <p>Ракета планету... (Облетела)</p> <p>Ракета к планете... (Подлетела)</p> <p>Ракета в глубокий космос (Улетела)</p> <p>Ракета обратно на Землю ... (Прилетела)</p>	<p>Логопед и дети стоят в кругу, логопед по очереди бросает мяч, ребенок, поймавший отвечает.</p>
<p>Развитие диалогических навыков: «Реплицирование» (составление</p>	<p>- Дети, а бы хотели встретиться с настоящим космонавтом?</p> <p>- А если бы встретили, вы бы взяли у него интервью?</p> <p>- Давайте придумаем вопросы для интервью с космонавтом, но есть одно условие. Вопросы надо составить с определенными словами, используя уже</p>	<p>Дети формулируют ответы.</p>

ответов полным предложением) и «Запрос информации» (составление вопросов).	знакомые вам по предыдущим заданиям картинки – изображения космических объектов и предметов для космонавта. - А еще можно придумать вопросы со словами качествами, например: «Как вы стали таким умным?». «А вы смелый или сильный?» - Ваши вопросы мы тоже запишем в наш план.	Логопед записывает в ментальную карту вопросы детей
Разработка символов-подсказок. Развитие ассоциативного мышления.	- А что, если мы с вами совершим посадку на незнакомой планете, и встретим там инопланетянина? Подумайте, о чем бы вы с ним поговорили? Какие вопросы бы задали и что ответили ему, если бы он попросил вас рассказать о планете, о вашей семье, о ваших любимых делах? - Давайте придумаем и нарисуем символы подсказки для такого диалога. - Еще одно задание, которое запишем в ментальную карту – придумать диалог, который состоялся у вас с инопланетянином, на следующем занятии мы снимем рубрику - репортаж «Необычное знакомство» по картинке «Инопланетянин и космонавт».	Логопед записывает задание в ментальную карту. Дети приклеивают символы-подсказки.
Рефлексия:	- О чем мы сегодня говорили на занятии? - Что вам нужно сделать к следующему занятию? (придумать диалог с инопланетянином) - Желаю вам успехов и с нетерпением жду нашего путешествия!	Ответы детей с опорой на ментальную карту.