

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  
Кафедра коррекционной педагогики

**ЛАЛЕТИНА АНАСТАСИЯ АНДРЕЕВНА**  
**ГОЛУНЧЕЕВА ДАРЬЯ АЛЕКСЕЕВНА**

**ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА**


Развитие диалогической речи с использованием театрализованной деятельности у  
старших дошкольников с общим недоразвитием речи

Направление подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование  
Направленность (профиль) образовательной программы  
Логопедия и тифлопедагогика

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

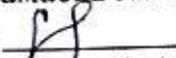
Заведующий кафедрой

Канд.пед.наук, доцент Беляева О.Л.

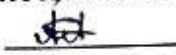
« 08 » 05 2026г. 

Научный руководитель:

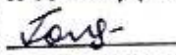
Канд.пед.наук, доцент Мамаева А.В.

« 08 » 05 2026г. 

Обучающийся Лалетина А.А.

« 08 » 05 2026г. 

Обучающийся Голунчиева Д.А.

« 08 » 05 2026г. 

Дата защиты:

« 9 » июня 2026г.

Оценка отлично

Красноярск, 2026

**СОДЕРЖАНИЕ**

ВВЕДЕНИЕ .....	3
ГЛАВА 1. АНАЛИЗ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ И ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ ПО ПРОБЛЕМЕ РАЗВИТИЯ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ.....	7
1.1. Закономерности развития диалогической речи в онтогенезе .....	7
1.2. Особенности развития диалогической речи у детей с общим недоразвитием речи.....	13
1.3. Анализ существующих подходов к проблеме развития и коррекции нарушений диалогической речи.....	18
1.4. Театрализованная деятельность как эффективное средство развития диалогической речи у старших дошкольников .....	24
Выводы по главе 1 .....	30
ГЛАВА 2. ОПИСАНИЕ ПРОЕКТА «КОМПЛЕКС ИГР И УПРАЖНЕНИЙ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ТЕАТРАЛИЗОВАННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ».....	32
2.1. Паспорт и план реализации проекта.....	32
2.2. Предпроектный и диагностический этапы проекта .....	35
2.3. Разработческий этап проекта.....	46
2.4. Апробация и результативно-оценочный этап проекта .....	56
Выводы по главе 2 .....	65
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	68
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ.....	70
ПРИЛОЖЕНИЯ .....	75

## ВВЕДЕНИЕ

Актуальность проекта. Федеральная адаптированная образовательная программа дошкольного образования на этапе завершения её освоения в качестве значимых целевых ориентиров определяет необходимость формирования у ребёнка коммуникативной компетентности, что подразумевает не только способность ясно выражать свои мысли, но и умение эффективно взаимодействовать со сверстниками и взрослыми. Успешное освоение данных социально значимых навыков напрямую зависит от уровня развития диалогической речи, которая выступает основным инструментом коммуникации.

Для детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи II–III, III уровней построение полноценного диалога представляет значительную трудность. Характерными проявлениями являются: нарушение логической последовательности высказываний, ограниченный словарный запас, грамматические ошибки, малая информативность, недостаточная полнота и взаимосвязанность высказываний. Указанные особенности ведут к серьёзным коммуникативным ограничениям: дети часто занимают пассивную позицию, не стремятся к вербальному контакту, не поддерживают игровую беседу, что в целом снижает их социальную активность и успешность в коллективе.

Актуальность выбранной темы обусловлена тем, что на практике учителя-логопеды при проведении коррекционно-развивающей работы по формированию диалогической речи, как правило, ограничиваются традиционными приёмами в форме беседы и ответов на вопросы, которые не обеспечивают достаточного уровня речевой мотивации и не создают естественных условий для диалогического взаимодействия. Между тем ведущая деятельность дошкольного возраста – игровая, открывает широкие возможности для целенаправленного развития диалогической речи. Особым коррекционно-развивающим потенциалом в этом отношении обладает театрализованная деятельность, которая, объединяя речь, движение, интонацию, мимику и жест, создаёт мотивированную, эмоционально насыщенную среду для многократной практики диалогических

умений. Потребность в методическом ресурсе, сочетающем научную обоснованность и игровую форму реализации, обуславливает актуальность настоящего проекта.

Проектная идея: разработанный нами комплекс игр и упражнений с использованием театрализованной деятельности, направленный на формирование речевого этикета, умения запрашивать информацию, реплицировать и самостоятельно строить диалог в условиях специально организованного игрового взаимодействия, позволит обеспечить устойчивую положительную динамику в развитии диалогической речи у старших дошкольников с ОНР.

Объект проекта: процесс развития диалогической речи старших дошкольников с общим недоразвитием речи II–III, III уровней.

Предмет проекта: средства развития диалогической речи старших дошкольников с общим недоразвитием речи II–III, III уровней с использованием театрализованной деятельности.

Цель проекта: разработать и апробировать комплекс игр и упражнений для развития диалогической речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи II–III, III уровней с использованием театрализованной деятельности.

Задачи проекта:

1. Выявить современное состояние проблемы развития и коррекции диалогической речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи на основе анализа психолого-педагогической и логопедической литературы.

2. Составить план реализации проекта.

3. Определить актуальные проблемы в образовательной организации в плане развития диалогической речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

4. Выявить особенности и уровни сформированности диалогической речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

5. Разработать комплекс игр и упражнений с использованием театрализованной деятельности, направленных на развитие диалогических

умений по таким параметрам, как речевой этикет, запрос информации, реплицирование и составление диалога, а также подобрать стимульный материал.

6. Апробировать и оценить разработанный комплекс игр и упражнений.

Целевая аудитория: дошкольники 6–7 лет с общим недоразвитием речи II–III, III уровней.

Продукт проекта: комплекс игр и упражнений для развития диалогической речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи II–III, III уровней с использованием театрализованной деятельности.

Методы проекта:

1. Теоретические: анализ психолого-педагогической и логопедической литературы по проблеме развития и коррекции диалогической речи.

2. Эмпирические: изучение психолого-педагогической и логопедической документации, беседы с педагогами, наблюдение, педагогический эксперимент, проектирование.

3. Интерпретационные: количественно-качественный анализ.

Преимущества данной проектной идеи по сравнению с имеющимися аналогами:

1. Разработанный нами комплекс, в отличие от традиционных логопедических занятий в форме беседы, обеспечивает специальное организованное игровое взаимодействие через включение театрализованной деятельности, что повышает речевую мотивацию и эмоциональную вовлечённость детей с ОНР.

2. В отличие от эпизодических театрализованных постановок, приуроченных к праздникам, разработанный комплекс представляет собой систематическую, последовательно усложняющуюся работу, направленную на целенаправленное формирование конкретных диалогических умений по таким параметрам, как речевой этикет, запрос информации, реплицирование и составление диалога.

3. Использование театрализованной деятельности как основного средства снижает коммуникативную тревожность детей с речевыми нарушениями: ребёнок

говорит «от имени персонажа», что позволяет преодолеть психологический барьер и активизировать речевую деятельность в условиях специально организованного игрового взаимодействия.

Ожидаемые результаты: реализация разработанного комплекса игр и упражнений позволит обеспечить положительную динамику в развитии диалогической речи старших дошкольников с ОНР по таким параметрам, как речевой этикет, запрос информации, реплицирование и составление диалога в условиях специально организованного игрового взаимодействия.

Перспектива дальнейшего развития проекта: использование разработанного комплекса игр и упражнений в качестве методической основы для построения системы коррекционно-логопедической работы по развитию диалогической речи у дошкольников с общим недоразвитием речи, а также его адаптация для работы с детьми других нозологических групп и внедрение в практику дошкольных образовательных организаций.

Структура работы обусловлена предметом, целью и задачами проекта. Работа состоит из введения, двух глав, заключения, библиографического списка, приложения.

# ГЛАВА 1. АНАЛИЗ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ И ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ ПО ПРОБЛЕМЕ РАЗВИТИЯ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ

## 1.1. Закономерности развития диалогической речи в онтогенезе

Диалогическая речь представляет собой особую форму речевой деятельности, при которой её функции реализуются в процессе прямого общения между участниками посредством чередующихся реплик [41].

Диалог представляет собой одну из самых сложных форм устной речи, поскольку его ход невозможно точно предсказать. По этой причине процесс обучения диалогической речи часто сопровождается значительными трудностями [13].

Развитие диалогической речи происходит в процессе общения ребенка со сверстниками и взрослыми. Поэтому следует сказать о теории М.И. Лисиной, которая выделила несколько последовательных этапов формирования общения дошкольников со взрослыми:

1. Ситуативно-личностная (непосредственно-эмоциональная) форма общения развивается в возрасте от 2 до 6 месяцев. На этом этапе ребёнок взаимодействует с матерью и близкими, которые обеспечивают его выживание и удовлетворяют основные потребности. Возникает потребность в доброжелательном внимании взрослого, а ведущим мотивом становится личностный – взрослый воспринимается как ласковый и заботливый человек. Средством общения служат экспрессивно-мимические реакции: улыбка, взгляд, мимика.

2. Ситуативно-деловая (предметно-действенная) форма общения появляется примерно с 6 месяцев до 3 лет. Общение осуществляется в процессе совместной предметной деятельности со взрослым. Ребёнок испытывает потребность во внимании и сотрудничестве, а ведущим мотивом становится деловой – взрослый выступает в роли образца для подражания, помощника и эксперта. Основным средством общения служат предметно-действенные действия. На этом этапе

активно развивается предметная деятельность и формируется подготовка к овладению речью.

3. Внеситуативно-познавательная форма общения характерна для возраста от 3 до 5 лет. Общение ребёнка со взрослым осуществляется как в совместной, так и в самостоятельной деятельности. Основные потребности – в сотрудничестве, уважении и доброжелательном внимании. Ведущий мотив – познавательный: взрослый воспринимается как источник знаний. Средством общения становятся речевые высказывания, а результатом – развитие наглядно-образного мышления и воображения.

4. Внеситуативно-личностная форма общения формируется в возрасте от 5 до 7 лет и развивается преимущественно на фоне самостоятельной деятельности ребёнка. Возрастает потребность в сотрудничестве, уважении и взаимопонимании. Ведущий мотив – личностный: взрослый воспринимается как целостная личность, обладающая знаниями и моральными качествами. Основным средством общения становится речь. В этот период происходит накопление нравственных ценностей, развитие логического мышления и формирование готовности к обучению [29].

Сформированность диалогической речи оценивается по определенным критериям:

- Контактность;
- Адекватность поведения;
- Инициатива;
- Богатство и адекватность использования вербальных средств;
- Богатство и адекватность использования невербальных средств.

Навыки диалогической речи не являются врождёнными – ребёнок осваивает их последовательно, так же как и любую другую деятельность. Развитие диалогической речи начинается уже в раннем возрасте. В исследованиях Н.И. Лепской, в периоде раннего возраста развитие форм коммуникации проходит поэтапно:

- от рождения до 2,6 месяца;

- от 2–2,6 до 5–6 месяцев;
- от 5–6 до 10–11 месяцев;
- от 8–9 до 12–14 месяцев [28].

В первые две недели жизни появление взрослого не вызывает у младенца заметной реакции. Однако в процессе длительного, ласкового общения – разговора и поглаживаний – ребёнок начинает концентрировать внимание: замирает и напрягается. С третьей недели младенец начинает пристально вглядываться во взрослого, а затем следить за ним и рассматривать его лицо. Уже в начале четвёртой недели появляется первая ответная улыбка на улыбку взрослого. На втором месяце жизни в поведении ребёнка при появлении взрослого отмечаются первые звуки – короткое гукание, певучее гуление и эмоциональные вскрики [46].

Лишь к концу первого полугодия жизни дети начинают уверенно узнавать свою мать, хотя процесс узнавания у них отличается от того, как это происходит у детей старшего возраста. До 6 месяцев дети демонстрируют способность узнавать близких, проявляя больше радости и инициативы при взаимодействии с ними по сравнению с незнакомцами [29].

С 5–6 до 10–11 месяцев общение между матерью и ребенком развивается от «обращенного» монолога к диалогу. Этот этап является новым для ребенка с точки зрения освоения форм общения. Улыбки, жесты, стремление приблизиться к матери, сопровождающиеся вокализациями и звуками гуленья, говорят о том, что ребенок проявляет желание общаться и делает это с помощью доступных ему средств.

Суть общения на этом этапе заключается в том, что мать и ребенок поочередно, а порой одновременно, выражают свои эмоции, словно ведя свои коммуникативные «партии». В научной литературе эту форму общения называют «лепетными» монологами. Эти монологи не содержат информации, а лишь выражают увлеченность чем-либо, игровую активность ребенка. Они могут происходить как в присутствии взрослых, так и во время игры с игрушками. Ребенок получает удовольствие от «говорения» вслух. Таким образом, общение

ребенка с матерью на этом этапе представляет собой дуэт, который по своей функции похож на монолог, но по форме является диалогом [28].

К 1–1,5 годам ребенок начинает произносить свои первые слова и уже способен понимать простые просьбы и инструкции, а также реагировать на реплики взрослого. На этом этапе диалог преимущественно носит реактивный характер: ребенок отвечает на вопросы, но сам не проявляет инициативы в общении. Например, взрослый может спросить: «Ты хочешь пить?», и ребенок отвечает жестом или словом. Это реактивное взаимодействие важно для развития диалогической речи, так как помогает ребенку осознать, что речь – это инструмент взаимодействия с окружающими.

В возрасте 2–3 лет происходит резкий скачок в развитии активной речи. Ребенок начинает использовать более сложные фразы, его словарный запас значительно увеличивается, и он активно применяет речь для выражения своих желаний и намерений. В этот период дети начинают не только отвечать на вопросы, но и задавать их, что свидетельствует о возникновении осознанного желания вступить в контакт с собеседником. Речь начинает выполнять не только информационную, но и регулятивную функцию, что указывает на довольно высокий уровень развития диалогического общения [29].

В дошкольном возрасте ребенок начинает активно и осознанно вступать в общение. Освоение детьми морфологической системы русского языка в возрасте от трёх до семи лет проявляется в понимании и использовании грамматических форм, включая склонения, спряжения и окончания. К младшему дошкольному возрасту диалог становится важной частью детской речи.

На данном этапе у детей появляются такие речевые формы, как:

- просьбы, приказы, запреты и жалобы;
- обращения с повелительной интонацией;
- диалог может быть как простым разговором, так и беседой между несколькими детьми;
- реплики диалога становятся простыми и лаконичными, обычно представляя собой ответы на заданные вопросы;

– количество и состав участников диалога постоянно меняются.

Этот этап является важным в развитии коммуникативных навыков, так как дети начинают более осознанно строить свои реплики, учитывать контекст общения и адаптироваться к различным коммуникативным ситуациям [35].

В младшем и среднем дошкольном возрасте у детей формируются отдельные диалогические навыки, которые впоследствии становятся основой для развития полноценной диалогической речи в старшем дошкольном возрасте. В возрасте трёх-четырёх лет дети ещё не владеют устойчивыми речевыми клише, однако способны выделять из речи взрослых необходимые речевые шаблоны и поддерживать беседу в рамках одного микродиалога, после чего, как правило, переходят к другой теме.

К пяти годам фонетико-фонематическая система ребёнка достигает высокого уровня развития и в дальнейшем лишь совершенствуется. В этот период ребёнок активно осваивает сложную грамматическую систему языка, включая тонкие закономерности синтаксического и морфологического порядка. Осваиваемый язык становится для него родным и полноценным средством общения и мышления.

В старшем дошкольном возрасте дети стремятся рассказать своему собеседнику (реальному или воображаемому) о том, что они видят или слышат. В их речи появляются различные речевые клише, которые дети активно переносят и заменяют в разных ситуациях. На этом этапе дети уже задают целенаправленные вопросы в логической последовательности, причём вопросы могут быть адресованы как реальному собеседнику, так и воображаемому.

В игровых ситуациях дети начинают придумывать ответы за игрушки, разговаривают от их лица, меняя интонацию и тембр голоса. Это помогает детям осваивать более сложные диалоги, состоящие из нескольких микротем, что является важным этапом в развитии их коммуникативных навыков.

Вопросительные предложения в этот период становятся более специфическими, требующими развёрнутого ответа с новой информацией. Дети начинают стремиться к более сложным контактам и выражают желание

сотрудничать. В этом возрасте дети уже могут договариваться, вырабатывать правила игры и разрешать конфликты [5; 41].

В младшем школьном возрасте диалог становится основной формой разговорной речи. Данный период становится моментом, когда речь перестает быть только средством обмена информацией и становится инструментом для развития мышления. Школьники уже могут вести продолжительные беседы, обсуждать прочитанные книги и делиться своими мыслями [10].

Развитие диалогической речи у подростков представляет собой важный этап формирования коммуникативных навыков. Подростки начинают активно использовать сложные формы диалогического взаимодействия, включая дискуссии и групповые обсуждения, что способствует формированию их социальной идентичности. Особую значимость приобретает способность к ведению конструктивного диалога, которая рассматривается как ключевой компонент коммуникативной компетенции [11; 17; 39].

Таким образом, диалогическая речь формируется на протяжении всего онтогенеза и представляет собой сложный, многоуровневый процесс, тесно связанный с общим развитием психических, речевых и социальных функций ребёнка.

При нормотипичном речевом развитии к 6 годам диалогическая речь должна достичь достаточно высокого уровня сформированности. В этом возрасте ребенок должен уметь вступать в диалог и поддерживать разговор; внимательно слушать собеседника, не перебивая его; отвечать по существу вопроса и задавать встречные вопросы. Также использовать развернутые ответы, а не односложные реплики; соблюдать очередность высказываний в диалоге; связывать реплики логически и по смыслу; применять различные типы высказываний – вопросительных, повествовательных, побудительных. Для построения диалога у детей 6–7 лет должен сформироваться достаточный словарный запас для выражения мыслей и чувств; они должны уметь грамматически правильно строить предложения; использовать интонации, мимику и жесты для передачи

смысла и эмоций, владеть элементами речевого этикета. А также понимать роль собеседника и учет его точки зрения и проявлять инициативу в общении.

Понимание закономерностей становления диалогической речи имеет большое значение для логопедической практики, поскольку позволяет выстраивать эффективные методики коррекционного воздействия в случае её нарушений. Развитие способности вести диалог является неотъемлемой частью формирования полноценной личности и успешной социальной адаптации.

## **1.2. Особенности развития диалогической речи у детей с общим недоразвитием речи**

У детей с общим недоразвитием речи (далее по тексту – ОНР) развитие диалогической речи имеет свои особенности. Под общим недоразвитием речи понимается такая форма речевой патологии, при которой нарушено формирование всех компонентов речевой системы, затрагивающих как звуковую, так и смысловую стороны речи, при этом слух и интеллект ребёнка остаются в пределах нормы. Данное нарушение негативно отражается на формировании умений полноценного речевого взаимодействия. Недостаток или отсутствие диалогического общения приводит к искажению личностного развития, затрудняет установление контактов с окружающими и вызывает трудности в социальной адаптации к изменяющимся условиям окружающей среды [26, 45].

У детей с общим недоразвитием речи уровень речевого развития может существенно различаться. Согласно классификации Р.Е. Левиной, выделяют три уровня речевого недоразвития.

I уровень речевого недоразвития характеризуется практически полным отсутствием речи, поэтому таких детей называют «безречевыми». Для общения они используют лепетные слова и звукоподражания. У детей данного уровня наблюдается значительное преобладание пассивного словаря над активным: они понимают больше слов, чем могут произнести. Для выражения мыслей активно применяются жесты и выразительная мимика. Скудный активный словарь

приводит к тому, что одно лепетное слово может обозначать сразу несколько понятий (например, «бобо» – больно, укол, врач; «биби» – машина, самолёт, ехать).

II уровень речевого недоразвития, или уровень зачатков общеупотребительной речи, проявляется появлением искажённых, но уже относительно устойчивых общеупотребительных слов. Речь детей сопровождается выраженными аграмматизмами и грубыми ошибками в понимании и употреблении предложно-падежных конструкций. Отмечаются попытки изменять слова по грамматическим категориям и согласовывать их между собой, однако грамматические ошибки встречаются часто. В речи преобладают короткие простые предложения (из 2–3 слов), наблюдается отсутствие сложных грамматических конструкций, неправильное употребление падежей, опускание или замена предлогов. Связная речь носит характер простого перечисления событий без установления временных и причинно-следственных связей.

III уровень речевого недоразвития – это обиходная фразовая речь, при которой сохраняются трудности в лексико-грамматическом и фонетико-фонематическом оформлении. У детей уже присутствуют развернутые высказывания, состоящие из простых предложений, однако структура сложных предложений нарушена (наблюдаются пропуски, перестановки слов, ошибки в синтаксических связях). Речь характеризуется короткими, малоинформативными фразами, ограниченным словарём и однообразием языковых средств. Связное высказывание лишено последовательности и логичности: нарушены временные и причинно-следственные связи, пропущены важные элементы содержания. При пересказе дети передают текст в сокращённом, неполном и неточном виде, демонстрируя низкий уровень самостоятельной речевой активности [26].

Позднее, в результате исследований Т.Б. Филичевой, была выделена ещё одна группа детей с ОНР, у которых признаки речевого недоразвития выражены слабо. Эту группу детей можно определить как четвёртый уровень общего

недоразвития речи, характеризующийся стёртыми проявлениями речевой патологии.

На IV уровне речевого недоразвития диалогическая речь характеризуется тем, что дети испытывают затруднения при планировании высказываний и выборе адекватных языковых средств. Им сложно передать логическую последовательность событий: наблюдается «застревание» на несущественных деталях, пропуск основных эпизодов, а также повторы отдельных частей рассказа при пересказе или при составлении высказывания по серии сюжетных картин, по одной картине либо на заданную тему. В рассказах о личных событиях или при создании текстов на свободную тему с элементами творчества дети, как правило, используют простые, малоинформативные предложения, что делает их речь однообразной и ограниченной по содержанию [44].

Дети с общим недоразвитием речи редко проявляют инициативу в общении, затрудняются самостоятельно начинать или поддерживать разговор. Их высказывания отличаются ограниченностью языковых средств, однообразием и недостаточной эмоциональной выразительностью. Часто для поддержания общения необходима активная помощь со стороны взрослого – повторение вопроса, подсказка, пример речевой реплики. Даже в ситуации, когда взрослый побуждает ребенка к диалогу дети нередко дают односложные ответы («да», «нет», «не знаю»), при этом инициативу в общении полностью берет на себя взрослый.

У некоторых детей наблюдается противоположная тенденция – чрезмерная, импульсивная речевая активность. Они перебивают собеседника, не слушают его, говорят вне темы и не дожидаются своей очереди. Оба типа поведения свидетельствуют о трудностях регуляции коммуникативного процесса и недостаточной сформированности у детей представлений о правилах речевого взаимодействия.

Кроме того, дети с ОНР не всегда понимают, как правильно начать разговор, привлечь внимание собеседника, задать вопрос или завершить общение. Часто они не владеют формами речевого этикета – обращениями, словами

вежливости, что говорит о недостаточном развитии социолингвистических навыков. Нарушения этикетных норм особенно заметны в общении со сверстниками. Это создаёт трудности в совместной игровой и познавательной деятельности.

Интонационная сторона речи дошкольников с ОНР также нарушена: речь отличается монотонностью, отсутствием выразительности, нарушением темпа и ритма. Это затрудняет передачу эмоциональных и смысловых оттенков высказывания, делая общение менее живым и полноценным.

Существенные сложности наблюдаются и в восприятии речи партнёра. Дети с ОНР не всегда адекватно реагируют на высказывания собеседника из-за трудностей слухоречевого восприятия и понимания контекста. Это проявляется в неуместных, односложных ответах, отсутствии вопросов и инициативы. Они хуже воспринимают просьбы и вопросы, сформулированные в непрямой форме, а также фразы с переносным смыслом и метафорами. В диалоге такие дети опираются главным образом на конкретную, наглядную ситуацию и часто не улавливают скрытый смысл сказанного. Причиной этого является недостаточное развитие слухового восприятия, фонематического анализа и обобщающего мышления. В результате ребёнок реагирует не на смысл высказывания, а на отдельные знакомые слова или интонацию, что снижает качество речевого взаимодействия [14; 25].

Дети с общим недоразвитием речи малоактивны и редко проявляют инициативу в общении. По данным В.В. Коржевиной, у дошкольников с ОНР наблюдаются коммуникативные нарушения, связанные с незрелостью мотивационно-потребностной сферы. Трудности общения обусловлены совокупностью речевых и когнитивных нарушений. У детей 4–5 лет с ОНР преобладает ситуативно-деловая форма общения со взрослыми, что не соответствует возрастной норме [21].

По наблюдениям О.С. Павловой, для большинства старших дошкольников с ОНР характерна внеситуативно-познавательная форма общения, тогда как часть детей ограничивается более элементарной ситуативно-деловой формой.

Внеситуативно-личностная форма общения, свойственная нормально развивающимся детям того же возраста, у них отсутствует. Часто дети с ОНР избегают речевого взаимодействия, а возникающие контакты со сверстниками или взрослыми, как правило, бывают кратковременными и малопродуктивными.

О.С. Павлова выделяет несколько причин этого:

- быстрое снижение побуждений к речевой активности, приводящее к прекращению общения;
- ограниченность знаний и бедность словаря, затрудняющие формирование высказывания;
- непонимание речи собеседника, что проявляется в неадекватных реакциях и препятствует продолжению диалога [34].

Результаты исследований Л.Ф. Спириной, проведённых в ходе длительного педагогического эксперимента, показывают, что развитие речи у детей с ОНР происходит преимущественно в контексте ведущей деятельности. Именно в процессе её освоения формируется потребность в активном использовании речи, что является основным условием речевого развития.

По мнению Л.Ф. Спириной, игровая деятельность, являясь ведущей в дошкольном возрасте, может стать эффективным средством развития вербального общения у детей с ОНР. Однако организация этой деятельности должна учитывать особенности психической деятельности дошкольников и их индивидуальные возможности [40].

Таким образом, особенности развития диалогической речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи характеризуется ограниченным словарным запасом, несформированностью грамматического строя, трудностями восприятия речи, сниженной коммуникативной активностью и недостаточной выразительностью высказываний. Указанные особенности обуславливают необходимость проведения комплексной диагностики и целенаправленной коррекционно-развивающей работы, направленной на формирование у детей навыков инициирования, поддержания и завершения диалога, а также на развитие умений использовать адекватные языковые и интонационные средства общения.

### **1.3. Анализ существующих подходов к проблеме развития и коррекции нарушений диалогической речи**

Проблема развития и коррекции диалогической речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи является одной из ключевых в логопедической практике. Анализ научной литературы позволяет выделить комплекс диагностических методик и коррекционно-развивающих подходов, предложенных ведущими специалистами в данной области.

На сегодняшний день существует обширный арсенал диагностических методик, разработанных такими авторами, как Р.Е. Левина, А.В. Чулкова, Р.И. Лалаева, А.Г. Арушанова, Т.М. Юртайкина и др. Рассмотрим основные подходы этих исследователей.

Подход Р.Е. Левиной акцентирует внимание на установлении доверительного контакта с ребёнком в процессе непринуждённой беседы. Автор подчеркивает важность естественности общения, при котором оценивается способность дошкольника вступать в диалог с незнакомым взрослым, поддерживать беседу, связно отвечать на вопросы и продолжать предложенные темы. Основными критериями диагностики Р.Е. Левина выделяет: общительность и коммуникативную открытость ребёнка; экспрессивность общения (выразительность мимики, просодики, эмоциональности); самостоятельность и характер использования помощи; полноту и связанность высказываний. Однако диагностика, предложенная Р.Е. Левиной, носит в большей степени качественный, чем количественный характер, поскольку не предполагает формализованной системы балльной оценки, а основывается на наблюдении и логопедическом анализе речевого поведения ребёнка [27].

А.В. Чулкова разработала более структурированный и формализованный подход к диагностике диалогической речи. Её методика включает четыре блока заданий, направленных на исследование конкретных диалогических умений: владение речевым этикетом, умение запрашивать информацию, адекватно реагировать репликами и самостоятельно строить диалог в заданной ситуации.

Диагностическая процедура основана на моделировании типичных коммуникативных ситуаций («в магазине», «в детском саду», «в гостях» и др.), что обеспечивает близость условий обследования к естественному речевому взаимодействию. Результаты выполнения заданий оцениваются по трёхбалльной шкале, что позволяет количественно фиксировать уровень сформированности диалогических навыков у дошкольников и сопоставлять результаты в динамике коррекционной работы [47].

В последующих исследованиях методика А.В. Чулковой получила развитие. Так, И.В. Карпенко и А.И. Маймакова адаптировали её с учётом специфики реализации диагностических заданий в формате детской журналистской деятельности. Авторами были сохранены четыре ключевых блока методики, однако все речевые ситуации переформулированы в «журналистском» контексте: ребёнок выступает в роли корреспондента, берёт интервью, задаёт уточняющие вопросы, реагирует на реплики собеседника и строит диалоги по иллюстрациям, связанным с работой журналиста. Такой подход позволяет повысить мотивацию дошкольников, сделать речевое взаимодействие более естественным и обеспечить включённость детей в коммуникативно-деятельностную ситуацию, что способствует более точной диагностике уровня сформированности диалогической речи [18].

Р.И. Лалаева предложила психолингвистически обоснованный подход к исследованию диалогической речи, основанный на работе с сериями сюжетных картинок. Для диагностики подбираются последовательности из 4–5 изображений, объединённых единым сюжетом. Ребёнку предлагается рассмотреть картинки и ответить на серию вопросов, направленных на выявление понимания ситуации и способности связно выражать свои мысли. Критериями оценки служат: соответствие ответа изображённой ситуации и характер языкового оформления (ответ одним словом, словосочетанием или предложением). Оценка проводится по балльной системе, позволяющей определить уровень развития диалогической речи от высокого до низкого. Такой подход позволяет

количественно оценить речевую активность ребёнка и проследить динамику её формирования [24].

А.Г. Арушанова и Т.М. Юртайкина, в свою очередь, рассматривают диагностику речевого развития как органичную часть игровой деятельности ребёнка. Созданная ими система проверочных заданий маскирует тестирующий характер обследования, превращая его в увлекательную игру с элементами ролевой деятельности, что позволяет установить эмоциональный контакт, снизить тревожность и получить более достоверную информацию о коммуникативных возможностях ребёнка [2].

Таким образом, в области диагностики диалогической речи прослеживается эволюция от качественных клинических наблюдений к более структурированным и формализованным методикам, а также широкое внедрение игровых приёмов, обеспечивающих объективность полученных данных. Это свидетельствует о постепенном смещении акцента с пассивного наблюдения к активному моделированию условий коммуникации, наиболее приближённых к естественным.

Специфика логопедической работы по развитию связной диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР прослежена в трудах В.П. Глухова, Р.И. Лалаевой, Н.В. Серебряковой, А.Г. Рузской и других исследователей.

Одним из традиционных и наиболее эффективных методов развития связной диалогической речи является метод беседы – словесный метод обучения, предполагающий активное взаимодействие педагога и детей. беседа способствует активизации мыслительной деятельности, развитию умений слушать, понимать и адекватно отвечать на вопросы, а также формирует коммуникативную культуру детей. Однако в работе с дошкольниками с ОНР словесные методы в чистом виде не используются, а только в сочетании с наглядными или практическими методами. Подходы же к применению данного метода различны [7; 22].

Неподготовленная беседа представляет собой естественную форму речевого взаимодействия, возникающую в ходе повседневного общения. В таких ситуациях

формируются навыки спонтанного реагирования, построения коротких ответных реплик, уточнения и переспрашивания, что особенно важно для детей с ОНР, испытывающих трудности в произвольной организации речи [6; 9].

Подготовленная беседа, напротив, проводится с заранее определённой целью и тематикой. Как отмечает А.Г. Рузская, педагог направляет детей на развитие конкретных коммуникативных умений – терпеливое выслушивание собеседника, логичное изложение мыслей, формулирование вопросов по теме. Беседы могут быть вводными (для актуализации знаний и подготовки к новой деятельности) и обобщающими (для систематизации опыта и формирования выводов) [36].

Значительное место в коррекционно-развивающей работе с дошкольниками с ОНР занимают игровые методы. Многие исследователи, в том числе Л.Ф. Спирина, рассматривают игровую деятельность как основной путь развития речевого общения у данной категории детей. А.Г. Рузская показала, что организация дидактических словесных игр в малых группах по 2–3 ребёнка служит эффективным средством развития диалогической речи: правила таких игр целенаправленно стимулируют детей к коммуникативному взаимодействию – они вынуждены обращаться к сверстнику, формулировать вопросы и ответы, вступать в дискуссию. Параллельно решается широкий спектр познавательно-речевых задач: усвоение новой лексики, освоение навыков словообразования, развитие логического мышления [36; 40].

По мнению таких авторов, как Н.Я. Михайленко, Н.А. Коротковой, С.Л. Рубинштейна, Д.Б. Эльконина и др., именно сюжетно-ролевая игра занимает важное место среди методов развития связной диалогической речи у дошкольников с общим недоразвитием речи. В процессе сюжетно-ролевой игры дети учатся распределять роли, координировать действия, задавать вопросы, уточнять и комментировать высказывания партнёров. Важно, что речевая активность ребёнка проявляется не под принуждением, а как органическая часть игрового замысла, что обеспечивает эмоциональную включённость и устойчивый интерес к общению. Тематика игр – «Магазин», «Семья», «Поликлиника»,

«Путешествие» и другие – должна быть близка и понятна ребёнку: в таких ситуациях отрабатываются речевые формулы вежливости, вопросы, просьбы и ответы, что способствует формированию грамматически правильных и связных диалогов [15; 32].

Однако в рамках нашего исследования особый интерес представляют подходы, в которых театрализованная деятельность используется как основной инструмент развития диалогической речи. Такие авторы, как Л.В. Ворошнина, Л.П. Бочкарёва, И.Я. Медведева и другие исследователи, указывают на её высокий коррекционно-развивающий потенциал, обусловленный синтетической природой театра как вида деятельности, объединяющего речь, движение, мимику, жест и эмоцию. В процессе театрализации дети осваивают различные типы реплик: учатся формулировать вопросы и ответы, выражать мысли и эмоции, а также усваивают базовые правила диалога – умение слушать партнёра и соблюдать очерёдность высказываний. Работа с литературными диалогами и инсценировками знакомит детей со структурой диалогического взаимодействия, формирует интонационную выразительность и последовательность изложения. Помимо речевого развития, театрализованная деятельность стимулирует когнитивные и эмоциональные процессы: память, внимание, воображение и эмпатию, что в совокупности создаёт благоприятную почву для преодоления коммуникативной замкнутости, нередко сопутствующей ОНР [33].

Принципиальное значение театрализованной деятельности в развитии диалогической речи детей с ОНР определяется рядом факторов. Во-первых, ролевое перевоплощение снижает коммуникативную тревожность: ребёнок говорит «от имени персонажа», что позволяет преодолеть психологический барьер, характерный для детей с речевыми нарушениями. Во-вторых, чёткая сюжетная структура и заранее определённые реплики создают для дошкольника речевую «опору», облегчая порождение высказывания. В-третьих, повторяемость текстов в ходе репетиций формирует устойчивые речевые модели, которые затем переносятся в спонтанное общение. В работах В.П. Глухова и Р.И. Лалаевой подчёркивается, что именно систематическое включение театрализованной

деятельности в логопедические занятия обеспечивает положительную динамику в развитии связной диалогической речи у детей с ОНР II–III уровней. Театрализованная деятельность реализуется в нескольких формах: инсценировки знакомых сказок, кукольный театр, драматизация литературных произведений, театр-экспромт и импровизационные диалоги. Каждая из форм обладает специфическими развивающими возможностями: инсценировка формирует навыки воспроизведения готового диалогического текста, тогда как импровизация стимулирует порождение собственных речевых высказываний в заданных коммуникативных условиях [8; 23].

На современном этапе актуальным направлением является интеграция традиционных и инновационных методов развития диалогической речи. В условиях цифровизации образования появляются новые технологические средства, такие как «Говорящее зеркало», описанное А.Е. Кидаловой, которое позволяет ребёнку не только видеть свою артикуляцию, но и слышать собственную речь, способствуя развитию самоконтроля и саморегуляции речевой деятельности. Подобные инструменты органично дополняют театрализованную и игровую деятельность, усиливая рефлексивный компонент речевого развития [20].

Анализ существующих подходов к диагностике и развитию диалогической речи у старших дошкольников с ОНР демонстрирует их многообразие и взаимодополняющий характер. В коррекционно-развивающей работе наибольшую эффективность показывает комплексное применение традиционных методов – беседы, дидактической игры – с методами, максимально приближёнными к естественной коммуникации: сюжетно-ролевыми играми и, в особенности, театрализованной деятельностью. Именно театрализованная деятельность, объединяя речевое, эмоциональное и социальное развитие ребёнка, обеспечивает мотивированную, эмоционально комфортную среду для целенаправленного формирования диалогических умений. Таким образом, интеграция театрализованной деятельности в систему логопедической работы с дошкольниками с ОНР представляется не только обоснованной, но и

необходимой с точки зрения современных требований к коррекционно-образовательному процессу.

#### **1.4. Театрализованная деятельность как эффективное средство развития диалогической речи у старших дошкольников**

Театрализованная деятельность в дошкольной педагогике понимается как вид художественно-творческой деятельности, в котором дети воспроизводят сюжеты литературных произведений, народных сказок или собственных импровизаций в игровой форме, используя различные средства выразительности – речь, движение, мимику, интонацию. В научно-методической литературе принято выделять несколько видов театрализованной деятельности: режиссёрские игры (настольный театр, театр на фланелеграфе, пальчиковый театр), игры-драматизации, театральные постановки с распределением ролей. Каждый из этих видов обладает собственным развивающим потенциалом применительно к диалогической речи [1].

Реализация театрализованной деятельности оказывает комплексное воздействие на развитие дошкольника. Погружение в мир художественных образов, красок и звуков позволяет ребенку осваивать многообразие окружающей действительности. Правильная постановка вопросов в ходе подготовки и проведения театрализованных игр стимулирует мыслительные процессы: дети учатся анализировать, делать умозаключения и обобщать полученную информацию. Параллельно с интеллектуальным развитием происходит интенсивное совершенствование речевых навыков. Работа над интонационной выразительностью реплик персонажей и собственных высказываний способствует произвольному обогащению словарного запаса, закреплению навыков звуковой культуры речи и развитию её мелодико-интонационной стороны. Необходимость четко и понятно выразить свои мысли, что напрямую влияет на качество диалогической речи: улучшается её грамматическая оформленность, формируется умение выстраивать связные и ясные для собеседника высказывания [30].

Не менее важна интонационная природа театрального диалога. В театрализованной деятельности ребёнок учится осознанно управлять интонацией, темпом, силой голоса, выражая эмоциональное состояние персонажа. Данный факт существенно обогащает просодическую сторону диалогической речи, которая в обычных условиях нередко остаётся неразвитой. Исследования Т.И. Гризик показывают, что дети, систематически участвующие в театрализованной деятельности, демонстрируют значительно более высокий уровень интонационной выразительности речи по сравнению с детьми, не имеющими подобного опыта. Интонация же, как известно, является важнейшим инструментом диалогической речи, поскольку именно она сигнализирует об окончании реплики, её характере: вопрос, утверждение, просьба, эмоциональном отношении говорящего [12].

Театрализованная деятельность обогащает лексико-грамматический строй и выразительность речи за счет многократного повторения и варьирования текстовых фрагментов. Дети осваивают сложные синтаксические конструкции через реплики персонажей, учатся передавать эмоциональные оттенки с помощью просодики голоса и жестов. Импровизационные игры и разыгрывание бытовых ситуаций развивают спонтанность диалога и умение быстро реагировать на реплику партнера. Практический опыт Е.И. Сафроновой подтверждает: при систематическом использовании настольного кукольного театра и драматизаций сказок у старших дошкольников значительно возрастает объем и связность диалогических высказываний, улучшается речевая инициатива и ориентация на собеседника [37].

Театрализованная деятельность обеспечивает многократное повторение диалогических структур в условиях, не воспринимаемых ребёнком как механическое упражнение. Репетиция сцены, обыгрывание одного и того же диалога в разных эмоциональных ключах, поиск наиболее выразительного варианта реплики существенно влияют на развитие диалогических умений. По наблюдениям Н.В. Мигуновой, дети в процессе подготовки и показа спектакля совершают в несколько раз больше диалогических высказываний, чем в ходе

специально организованных речевых занятий, причём речь при этом отличается значительно меньшим количеством пауз, речевых ошибок и оговорок [31].

Существенным аспектом развивающего воздействия театрализованной деятельности на диалогическую речь является работа с текстом литературного произведения. Знакомясь со сказкой или рассказом, дети встречают образцы разнообразных диалогических конструкций: вопросов и ответов, просьб и согласий, возражений и объяснений, выраженных в художественно отточенной, нередко ритмически организованной форме. Многократное прослушивание и воспроизведение таких текстов способствует обогащению словаря ребёнка диалогическими формулами, расширению его представлений о возможных моделях речевого взаимодействия. При этом литературная основа театрализации обеспечивает введение в речевую практику ребёнка сложных синтаксических конструкций, образных выражений, устойчивых формул речевого этикета, что существенно обогащает как языковую компетентность, так и коммуникативную культуру дошкольника.

Особое место в развитии диалогической речи средствами театрализованной деятельности занимает импровизационный театр, или театр-экспромт, получивший распространение в практике дошкольных образовательных учреждений в последние десятилетия. В отличие от постановок по заранее выученному тексту, театр-экспромт предполагает создание диалогов «здесь и сейчас», в ответ на предложенную педагогом ситуацию или реплику партнёра. Именно в условиях импровизации наиболее полно проявляются и развиваются ключевые диалогические умения – реактивность, способность строить реплику в зависимости от контекста, умение поддерживать логику разговора. Как отмечает А.Г. Арушанова, именно непредсказуемость импровизационного диалога максимально приближает театрализованную деятельность к условиям реального речевого общения, что и обуславливает её высокую эффективность в плане формирования коммуникативных умений [3].

Важнейшим педагогическим условием является систематичность и последовательность включения театрализованной деятельности в

образовательный процесс. Эпизодические постановки, приуроченные к праздникам или отдельным событиям жизни группы, не обеспечивают устойчивого развивающего эффекта. Необходима планомерная, регулярная работа, предполагающая постепенное усложнение речевых задач: от воспроизведения готовых диалогов – к их творческой интерпретации и, наконец, к самостоятельному созданию диалогических сцен. При этом важно предусмотреть разнообразие форм театрализованной деятельности, что позволяет актуализировать различные компоненты диалогической речи и поддерживать устойчивый интерес детей.

Необходимо также учитывать взаимосвязь театрализованной деятельности с другими видами деятельности дошкольников – прежде всего с сюжетно-ролевой игрой, художественным творчеством, слушанием и обсуждением литературных произведений. Интеграция театрализованной деятельности в целостный образовательный процесс обеспечивает эффект взаимного усиления: навыки диалогического общения, приобретённые в ходе театральных занятий, переносятся ребёнком в другие виды деятельности и обогащаются в них.

Немаловажную роль играет и организация предметно-пространственной среды группы. Наличие театрального уголка с разнообразными видами кукол и театральных атрибутов, ширмой, костюмами, масками создаёт условия для самостоятельной театрализованной деятельности детей, в ходе которой они по собственной инициативе воспроизводят и варьируют усвоенные диалогические образцы. Самостоятельная театрализованная игра, по мнению Е.Л. Трусовой, является ценнейшим пространством для закрепления и творческого преобразования диалогических умений, поскольку в ней полностью отсутствует оценочная ситуация и максимально выражена внутренняя мотивация речевой деятельности [42].

Исследования, посвящённые изучению эффективности театрализованной деятельности как средства развития диалогической речи, убедительно свидетельствуют о её высоком развивающем потенциале. В частности, в работах

О.А. Бизиковой отмечено, что включение систематических театрализованных занятий в образовательный процесс старшей группы детского сада приводит к значительному улучшению показателей диалогической речи по всем ключевым параметрам: увеличивается объём и разнообразие диалогических реплик, снижается количество неоправданных пауз и коммуникативных сбоев, повышается инициативность детей в диалогическом общении, обогащается интонационный рисунок речи [4].

Согласно исследованиям А.М. Залевской, регулярные театрализованные занятия способствуют не только обогащению словаря и совершенствованию грамматического строя, но и формированию эмпатии – ключевого компонента успешного диалога. Дети начинают лучше понимать эмоциональное состояние собеседника, предугадывать его реплики и адекватно на них реагировать [16].

Особенно значимы результаты театрализованной деятельности в коррекционной работе с детьми, имеющими речевые нарушения. Н.С. Касаткина в своем исследовании показывает, что у дошкольников с общим недоразвитием речи театрализация способствует преодолению трудностей программирования высказывания и синтаксического оформления реплик: дети лучше контролируют звукопроизношение, расширяют активный словарь и учатся использовать мимику и пантомимику как дополнительные средства коммуникации. В процессе постановки спектакля ребенок не только воспроизводит готовый текст, но и сочиняет собственные диалоги, что активизирует творческое мышление и внутреннюю речь, переводя ее во внешний диалог [19].

Следует подчеркнуть, что театрализованная деятельность оказывает развивающее воздействие на диалогическую речь не изолированно, а в единстве с развитием других сторон личности ребёнка. Способность понять эмоциональное состояние персонажа, войти в его образ, почувствовать логику его речевых действий формирует у ребёнка важнейшее коммуникативное качество – умение ориентироваться на партнёра по диалогу, учитывать его позицию и эмоциональное состояние при построении собственного высказывания.

Таким образом, театрализованная деятельность представляет собой комплексное педагогическое средство, воздействующее на диалогическую речь старших дошкольников одновременно по нескольким взаимосвязанным направлениям: обогащение диалогического словаря и усвоение разнообразных речевых конструкций через работу с художественным текстом; формирование интонационной выразительности речи через воплощение образа персонажа; развитие реактивности и инициативности в диалоге через создание ситуаций, требующих немедленного речевого отклика; формирование коммуникативной децентрации через принятие и удержание роли; многократная практика диалогических умений в мотивированном, эмоционально насыщенном контексте. Данное комплексное воздействие делает театрализованную деятельность одним из наиболее эффективных средств развития диалогической речи в старшем дошкольном возрасте и обуславливает целесообразность её широкого применения в практике дошкольного образования.

## Выводы по главе 1

Следовательно, в результате анализа психолого-педагогической и логопедической литературы по проблеме развития диалогической речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи можно сделать следующие выводы:

1. Диалогическая речь представляет собой сложную, многоуровневую форму речевой деятельности, становление которой происходит на протяжении всего онтогенеза в тесной взаимосвязи с общим психическим, речевым и социальным развитием ребёнка. Начиная с первых месяцев жизни, когда взаимодействие с близкими взрослыми носит характер эмоционального обмена, и вплоть до старшего дошкольного возраста диалогическая речь последовательно усложняется: от реактивных ответов на реплики взрослого – к самостоятельному инициированию общения, постановке целенаправленных вопросов, соблюдению речевого этикета и ведению развёрнутых бесед на различные темы. При нормотипичном развитии к 6–7 годам ребёнок должен уметь вступать в диалог и поддерживать его, грамматически правильно строить высказывания, использовать разнообразные типы предложений, интонационные и невербальные средства передачи смысла, проявлять инициативу в общении и учитывать позицию собеседника.

2. У детей с общим недоразвитием речи формирование диалогической речи существенно нарушено на всех уровнях речевого недоразвития. Дети с ОНР редко проявляют инициативу в общении, затрудняются самостоятельно начинать и поддерживать разговор, дают преимущественно односложные ответы. Их высказывания характеризуются ограниченностью словарного запаса, аграмматизмами, нарушением логической последовательности, монотонностью и недостаточной интонационной выразительностью. Трудности слухоречевого восприятия и понимания контекста приводят к неадекватным реакциям на реплики собеседника, а у данной категории детей не формируется внеситуативно-личностная форма общения, свойственная нормально развивающимся сверстникам. Всё это свидетельствует о необходимости проведения

целенаправленной коррекционно-развивающей работы по формированию диалогических умений.

3. Анализ существующих подходов к диагностике и коррекции диалогической речи показал их многообразие и взаимодополняющий характер. В области диагностики прослеживается эволюция от качественных клинических наблюдений (Р.Е. Левина) к структурированным формализованным методикам с балльной системой оценивания (А.В. Чулкова, Р.И. Лалаева) и широкому внедрению игровых приёмов, обеспечивающих достоверность получаемых данных (А.Г. Арушанова, Т.М. Юртайкина). В коррекционно-развивающей работе наибольшую эффективность демонстрирует комплексное применение традиционных методов (беседы и дидактической игры) в сочетании с методами, максимально приближёнными к естественной коммуникации: сюжетно-ролевыми играми и театрализованной деятельностью. Именно театрализованная деятельность, объединяя речевое, эмоциональное и социальное развитие ребёнка, создаёт мотивированную, эмоционально комфортную среду для целенаправленного формирования диалогических умений.

4. Театрализованная деятельность обладает высоким коррекционно-развивающим потенциалом применительно к диалогической речи, что обусловлено её синтетической природой. Включение в логопедическую работу игр-драматизаций, инсценировок, кукольного театра и театра-экспромта позволяет снизить коммуникативную тревожность детей с ОНР, обеспечить многократную практику диалогических структур в мотивированном контексте, обогатить лексико-грамматический строй и интонационную сторону речи, а также сформировать умение ориентироваться на партнёра по общению. Систематическое использование театрализованной деятельности обеспечивает устойчивую положительную динамику в развитии диалогической речи у старших дошкольников с ОНР II–III уровней, что подтверждает обоснованность и педагогическую целесообразность разработки комплекса игр и упражнений на её основе.

## **ГЛАВА 2. ОПИСАНИЕ ПРОЕКТА «КОМПЛЕКС ИГР И УПРАЖНЕНИЙ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ТЕАТРАЛИЗОВАННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ»**

### **2.1. Паспорт и план реализации проекта**

Цель: разработать и апробировать комплекс игр и упражнений для развития диалогической речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи II–III, III уровней с использованием театрализованной деятельности (далее – ОНР).

Область применения: коррекционная педагогика (логопедия).

Место реализации проекта: одно из дошкольных образовательных учреждений г. Красноярска, где дошкольники с ОНР обучаются по адаптированной образовательной программе дошкольного образования для обучающихся с тяжелыми нарушениями речи в группах компенсирующей направленности.

Адресная направленность: учителя–логопеды, работающие со старшими дошкольниками с ОНР II–III, III уровней.

Проблема, которую должен решить данный проект: заключается в том, что существующие методы и приёмы формирования диалогической речи у дошкольников с ОНР часто реализуются в условиях учебного взаимодействия, где коммуникативная мотивация носит ограниченный характер. Это затрудняет перенос сформированных речевых умений в самостоятельное общение. В связи с этим актуальным является поиск средств, обеспечивающих более содержательное и мотивированное включение ребёнка в диалог, одним из которых выступает театрализованная деятельность.

Целевая группа: старшие дошкольники 6–7 лет с ОНР II–III, III уровней.

Продукт проекта:

– комплекс игр и упражнений для развития диалогической речи у старших дошкольников с ОНР II–III, III уровней с использованием театрализованной деятельности, структурированный по четырем блокам: речевой этикет, запрос информации, реплицирование и составление диалога;

- стимульный материал к играм и упражнениям;
- методические рекомендации по использованию игр и упражнений.

Ожидаемый результат: разработанный нами комплекс игр и упражнений позволит обеспечить положительную динамику в плане развития и коррекции диалогической речи у старших дошкольников с ОНР II–III, III уровней по таким параметрам, как речевой этикет, запрос информации, реплицирование и составление диалога.

Преимущества данной проектной идеи по сравнению с имеющимися аналогами: разработанный нами комплекс игр и упражнений, в отличие от традиционных методов логопедической работы по развитию диалогической речи, реализуется преимущественно в условиях театрализованной деятельности, что обеспечивает подлинную коммуникативную мотивацию диалога, психологическую безопасность речевого эксперимента через принятие роли, одновременное развитие всех компонентов диалогической речи, а также многократную практику диалогических умений в эмоционально насыщенном, игровом контексте. В отличие от методов, предполагающих отработку отдельных диалогических конструкций в изолированных упражнениях, данный комплекс создаёт условия для интеграции всех диалогических умений в единое коммуникативное действие, что существенно повышает вероятность переноса сформированных навыков в реальное речевое общение.

Допущение данного комплекса: содержание и оформление продукта проекта должно соответствовать возрастным и нозологическим особенностям целевой группы, а именно старшим дошкольникам с ОНР II–III, III уровней. Отдельные игры и упражнения комплекса могут применяться в работе с детьми с ОНР II уровня при незначительной адаптации речевого материала и степени самостоятельности выполнения задания. Комплекс также может использоваться воспитателями для закрепления ранее отработанных диалогических умений.

Ограничение данного комплекса: разработанный нами диагностический комплекс не подходит для детей с I уровнем ОНР.

Авторский вклад: определение структуры комплекса и разработка игр и упражнений по четырём блокам, подбор театрализованных коммуникативных ситуаций, разработка методических рекомендаций и стимульного материала к комплексу, а также личное участие авторов разработки на всех этапах проекта.

Ресурсное обеспечение: принтер; бумага; атласные ленты для масок, игрушечный домик, игрушечная кухонная утварь, фольга, фигурки зверей, игрушечный микрофон.

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

Наименование этапов	Сроки выполнения	Содержание работы
Предпроектный этап	Февраль 2026 г.	<p>Выявить актуальные проблемы в образовательном учреждении – базе реализации проекта в плане развития диалогической речи у старших дошкольников:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Проанализировать контингент дошкольников с ОНР на базе реализации проекта и организационно-педагогические условия их логопедического сопровождения.</li> <li>2. Проанализировать методы, приемы и средства, используемые для развития диалогической речи у старших дошкольников с ОНР в образовательном учреждении и выявить достоинства и дефициты.</li> </ol>

Наименование этапов	Сроки выполнения	Содержание работы
Диагностический этап	Февраль 2026 г.	1. Выявить особенности диалогической речи у старших дошкольников с ОНР.
Разработоческий этап	Март 2026 г.	1. Определить структуру комплекса игр и упражнений для развития диалогической речи. 2. Разработать игры и упражнения, структурированные по блокам (речевой этикет, запрос информации, реплицирование и составление диалога). 3. Подобрать к играм и упражнениями стимульный материал. 4. Составить методические рекомендации по использованию игр и упражнений.
Апробация	Март – апрель 2026 г.	Апробировать комплекс игр и упражнений в работе с 7-ю детьми с ОНР II–III, III уровней в течение 28 подгрупповых (по 14 игр с каждой подгруппой) и 4 фронтальных игр в процессе досуговой деятельности.
Результативно-оценочный	Апрель 2026 г.	Оценка продукта проекта через определение результативности логопедической работы по развитию диалогической речи у старших дошкольников.

## 2.2.Предпроектный и диагностический этапы проекта

Проект был реализован на базе одного из дошкольных образовательных учреждений г. Красноярска.

В данном образовательном учреждении помимо групп компенсирующей направленности, есть группы комбинированной направленности, в которых обучаются дети с общим недоразвитием речи (далее – ОНР). По результатам комплексного обследования учителя-логопеда на начало учебного года в группе компенсирующей направленности выявлено 5 детей с ОНР III уровня, а также 2 ребенка с ОНР II–III уровня. Из речевых карт можно увидеть, что все дети имеют нарушения связной речи.

Логопедическая помощь реализуется в форме четырёх занятий в неделю, из которых на произносительную сторону речи отведено два занятия в индивидуальной форме и два – в подгрупповой. Помимо этого, проводятся два фронтальных занятия, посвященных развитию речи и овладению элементами грамоты. Коррекционная работа направлена на уточнение, расширение и обогащение словарного запаса, формирование грамматического строя речи, развитие связной речи, а также целенаправленное формирование коммуникативной компетенции, обеспечивающей успешность речевого общения в различных ситуациях социального взаимодействия.

В рамках реализации проекта в образовательном учреждении нами было проведено исследование дидактического обеспечения, используемого логопедами при работе по развитию и коррекции диалогической речи у детей. Учителя-логопеды данного учреждения используют пособие Н.В. Нищевой «Конспекты подгрупповых логопедических занятий для старшей логопедической группы». В результате анализа данного пособия с точки зрения возможностей развития диалогической речи были выявлены следующие достоинства и недостатки.

Достоинства:

1. Пособие содержит разнообразный речевой материал, охватывающий широкий круг лексических тем, что создаёт содержательную основу для организации речевого взаимодействия между детьми.

2. Структура занятий предполагает смену видов деятельности и включение игровых приёмов, что способствует поддержанию мотивации детей к речевому общению.

3. Пособие предусматривает работу в подгрупповой форме, что создаёт организационные условия для речевого взаимодействия между детьми.

Недостатки:

1. Диалогическая речь не выступает самостоятельным объектом коррекционной работы. Задания направлены преимущественно на отработку грамматических категорий, пополнение словарного запаса и развитие связной монологической речи.

2. Отсутствуют специальные задания, ориентированные на формирование ключевых умений диалогической речи: инициирования диалога, реплицирования, соблюдения речевого этикета, запроса информации, выражения согласия и сомнения.

3. Коммуникативные ситуации, представленные в пособии, носят учебный, а не естественный характер, что снижает возможности для развития спонтанной диалогической речи детей.

4. Логопедическая работа не предусматривает применения средств театрализованной деятельности (ролевых игр, инсценировок, кукольного театра и др.), которые создают наиболее естественный и мотивирующий контекст для диалогического общения.

Таким образом, анализ дидактического обеспечения, применяемого в данной образовательной организации, показал, что используемые материалы не обеспечивают в достаточной мере целенаправленного развития диалогической речи у дошкольников с ОНР. Следовательно, для данной образовательной организации актуальна разработка специальных игр и упражнений, направленных на развитие диалогической речи с использованием театрализованной деятельности.

На диагностическом этапе для участия в проекте были отобраны семь воспитанников с ОНР II–III и III уровней в возрасте 6–7 лет. Данные дети обучаются по адаптированной образовательной программе дошкольного образования для обучающихся с тяжелыми нарушениями речи (далее – ТНР) в условиях групп компенсирующей направленности.

Детальный анализ медицинской и психолого-педагогической документации, а также результатов наблюдений позволил охарактеризовать состав группы. Возрастная структура представлена следующим образом: 3 ребенка в возрасте 6–6,5 лет, 3 ребенка 6,5–7 лет и 1 ребенок 7–7,5 лет. Гендерный состав включает 6 мальчиков и 1 девочку. В группе 5 детей имеют заключение – общее недоразвитие речи III уровня, из них 4 ребенка с дизартрией и 1 ребенок с моторной алалией. Также 2 ребенка имеют заключение – общее недоразвитие речи II–III уровня, у обоих детей диагностирована моторная алалия. Важной характеристикой является сохранность слуховой функции и интеллектуального развития у всех участников группы. Согласно данным психолого-педагогической диагностики, у 3 детей познавательное развитие соответствует возрастной норме, у 4 детей отмечается некоторое отставание при отсутствии данных о стойких нарушениях познавательной деятельности. Наблюдения в процессе организованной деятельности выявили следующие особенности поведенческих характеристик: один ребенок демонстрирует склонность к агрессивным проявлениям и предпочитает одиночные игры; один ребенок отличается замкнутостью, неуверенностью и предпочитает настольные игры; пять детей проявляют выраженную активность в игровой деятельности с интересом к сюжетно-ролевым играм.

Для проведения диагностического этапа было принято решение использовать ранее разработанный нами диагностический комплекс для обследования сформированности диалогической речи у старших дошкольников с ОНР. При разработке данного комплекса мы опирались на методику А.В. Чулковой. Авторский вклад заключался в подборе стимульного (изобразительного) материала, разработке общей структуры обследования и адаптации системы балльного оценивания применительно к особенностям речевого развития старших дошкольников с ОНР. Выбор методики А.В. Чулковой в качестве теоретической основы обусловлен тем, что она направлена на комплексное изучение диалогической речи как системы взаимосвязанных умений, а не отдельных речевых реакций, что в полной мере соответствует задачам

настоящего исследования. Выбор данного комплекса обусловлен рядом его преимуществ. Во-первых, комплекс охватывает весь спектр диалогических умений – от речевого этикета до построения связного диалога, что обеспечивает многоаспектную и полную оценку. Во-вторых, задания реализуются в форме настольной квест-игры «Путешествие в город Разговорчиков», что снижает тревожность ребёнка, повышает его мотивацию и достоверность получаемых данных. В-третьих, применяемый игровой, эмоционально привлекательный стимульный материал полностью соответствует возрастным особенностям детей старшего дошкольного возраста. В-четвёртых, пошаговая балльная система, адаптированная под особенности речевого развития дошкольников с ОНР, позволяет быстро и объективно оценить уровень сформированности каждого компонента диалогической речи. Наконец, структура комплекса выстроена последовательно – от более простых речевых реакций к сложным формам диалогового взаимодействия, что соответствует логике развития диалогической речи.

Содержание диагностики сформированности связной диалогической речи отражено в схеме (Рисунок 1).



Рисунок 1. Схема диагностики диалогической речи у дошкольников

Разработанный нами диагностический комплекс для обследования уровня сформированности диалогической связной речи включает в себя четыре блока:

Первый блок «Речевой этикет» – направлен на обследование владения речевым этикетом. В рамках данного блока ребёнку предлагается диалог с персонажем Феей Вежливости на основе сюжетных картинок, изображающих типичные социальные ситуации: приветствие, знакомство, просьба, конфликтная ситуация, извинение, обращение к взрослому. Это позволяет оценить не только пассивное знание речевых формул, но и их активное ситуативное применение.

Второй блок «Запрос информации» – направлен на диагностику умения самостоятельно запрашивать информацию. Ребёнку предлагается игра «Что в сундуке?», в ходе которой он формулирует вопросы, предполагающие ответы «да» или «нет», стремясь угадать спрятанный предмет. Данная ситуация диагностирует умение строить вопросы по категории, свойствам, материалу и функции предмета, а также способность к логическому планированию речевого действия.

Третий блок «Реплицирование» – направлен на обследование навыка ведения диалога. Педагог выступает равноправным партнёром по игре, совместно с ребёнком организуя пикник для персонажа – ёжика. В процессе диалога специально создаются ситуации, побуждающие ребёнка к поддержанию диалога, побуждению партнёра к изменению действий, формулировке предложений, выражению аргументированного сомнения и согласия.

Четвёртый блок «Составление диалога» – направлен на диагностику умения продуцировать диалог. Ребёнку предлагается стать «режиссёром» и озвучить персонажей на одной из сюжетных картинок, изображающих эмоциональную ситуацию взаимодействия между детьми: поломка совместно построенной башни, помощь незнакомому ребёнку, спор об игрушке. Оценивается умение выстраивать диалогическое единство, распределять реплики между персонажами и логично развивать ситуацию. Полный вариант диагностического комплекса представлен в Приложении А.

Каждый блок оценивался отдельно по критериям, представленным в схеме. По каждому блоку можно было получить от нуля до трех баллов. Следовательно, максимальный балл за все четыре блока – 12, минимальный – 0. Подробное описание процедуры обследования представлено в Приложении Б. При выполнении всех заданий баллы суммировались для подведения итога обследования.

Диагностика проводилась в форме индивидуального занятия в кабинете логопеда, в доброжелательной атмосфере. Продолжительность обследования составляла 20 минут.

Для обработки результатов использовались методы количественного и качественного анализа. Количественная оценка производилась по балльной системе (0–3 балла за каждый блок). Качественный анализ включал фиксацию речевых реакций, особенностей коммуникативного поведения, степени самостоятельности, логичности и связности высказываний, эмоциональной окраски речи.

Анализ результатов по 1 Блоку (Речевой этикет), представлен в таблице (Приложение В) и гистограмме (Рисунок 2).

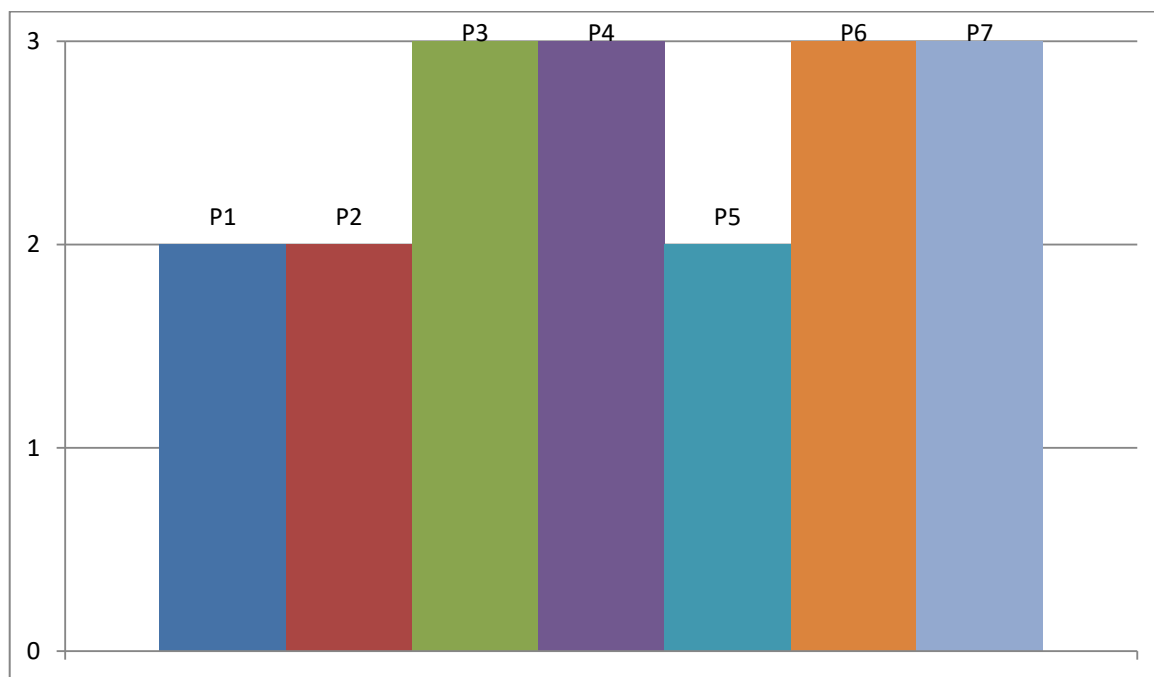


Рисунок 2. Результаты обследования сформированности речевого этикета (баллы)

Анализ результатов по блоку «Речевой этикет» показал, что 4 из 7 детей набрали максимальные 3 балла, тогда как 3 дошкольника набрали по 2 балла. У части детей с ОНР были выявлены затруднения в самостоятельном использовании вежливых форм. В конфликтных ситуациях дети часто ограничивались императивными высказываниями («Отдай!», «Это моё!»), добавляя вежливую форму лишь после подсказки взрослого. Также отмечались односложные просьбы без развёрнутой речевой формы («Помоги» вместо «Помоги, пожалуйста»). Это свидетельствует о недостаточной автоматизации речевого этикета и зависимости от речевой поддержки взрослого.

Анализ результатов по 2 Блоку (Запрос информации), представлен в таблице (Приложение В) и гистограмме (Рисунок 3).

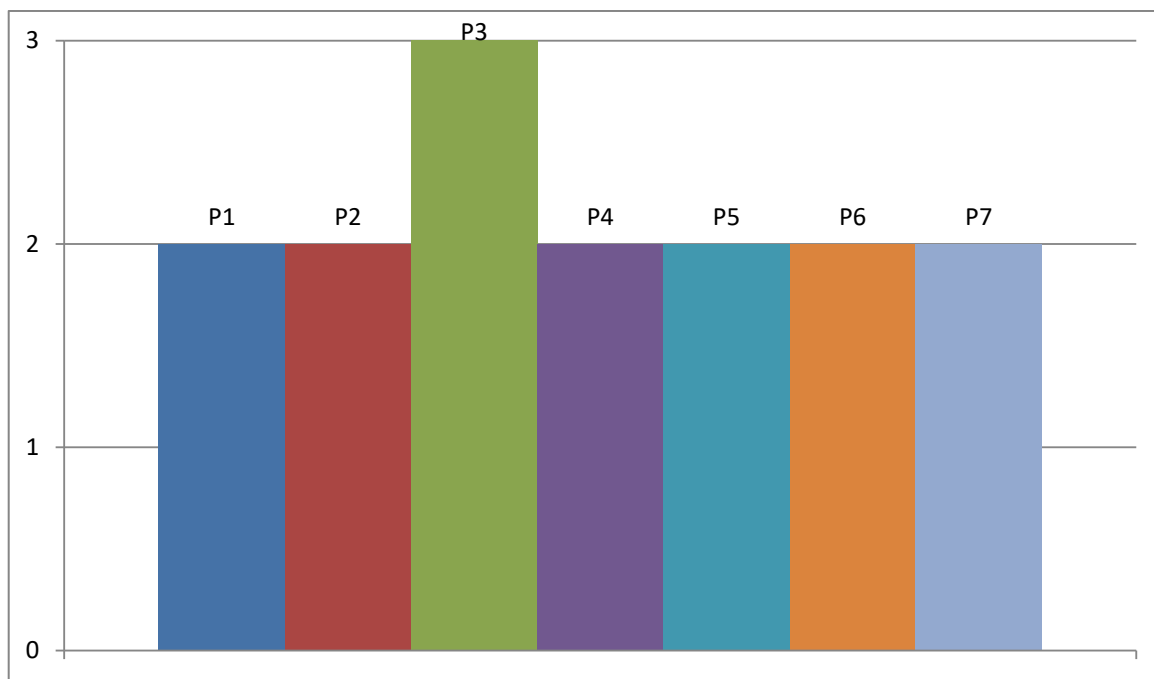


Рисунок 3. Результаты обследования сформированности запроса информации (баллы)

Анализ результатов по блоку «Запрос информации» выявил значительные трудности у большинства воспитанников. Лишь один ребёнок набрал максимальные 3 балла, большинство дошкольников набрали 2 балла. Основные затруднения проявлялись в однотипности и несистемности вопросов, хаотичном перечислении предметов («Это яблоко?», «Это машинка?»), отсутствии логической стратегии поиска, трудностях в формулировке вопросов по

категориям, свойствам и функциям предметов. Некоторые дети после 1–2 вопросов прекращали активность и нуждались в помощи взрослого. Даже при подсказках часть дошкольников затруднялась перестроить стратегию вопросов, что указывает на недостаточную сформированность навыка целенаправленного запроса информации и логического планирования речевого действия.

Анализ результатов по 3 Блоку (Реплицирование), представлен в таблице (Приложение В) и гистограмме (Рисунок 4).

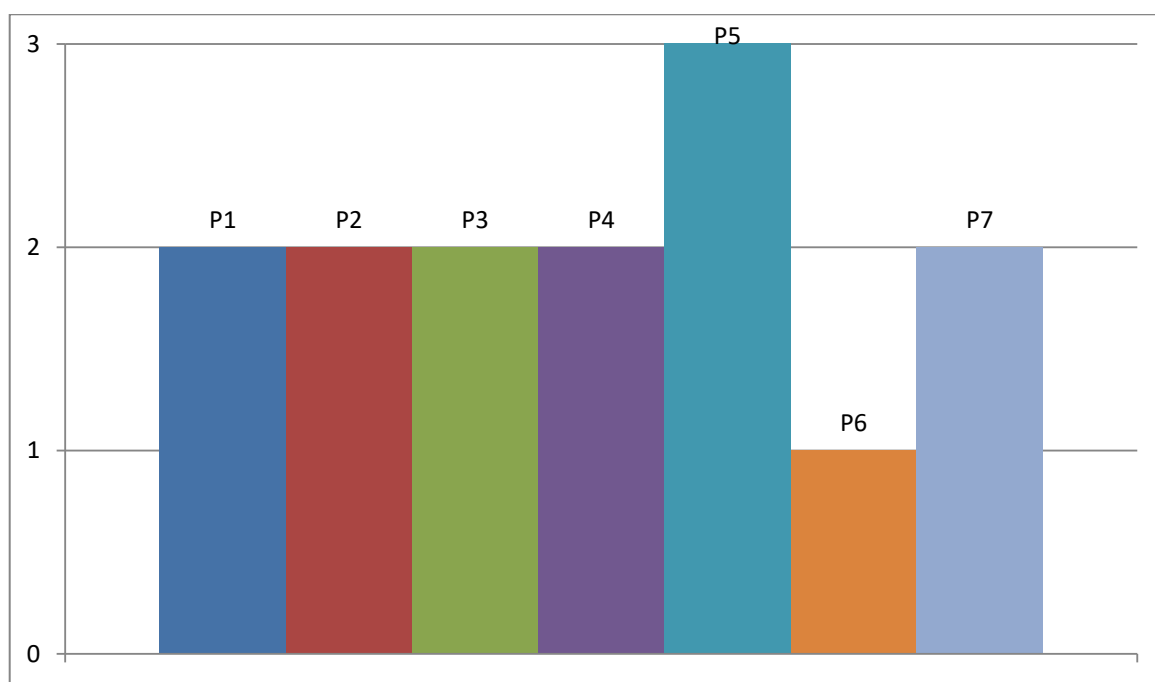


Рисунок 4. Результаты обследования сформированности реплицирования (баллы)

Анализ результатов по блоку «Реплицирование» показал неоднородность результатов. Лишь один ребёнок набрал максимальные 3 балла, 5 дошкольников набрали 2 балла и один дошкольник набрал 1 балл. У детей наблюдалось преимущественно пассивное участие в диалоге: ответы были односложными, инициативные реплики возникали редко или только после прямого стимулирования со стороны взрослого. Характерными трудностями стали отсутствие реакции на провокационные реплики педагога, неспособность самостоятельно побуждать партнёра к изменению действий, а также затруднения в выражении аргументированного сомнения или согласия. Это свидетельствует о недостаточной сформированности диалогической инициативы и гибкости речевого взаимодействия.

Анализ результатов по 4 Блоку (Составление диалога), представлен в таблице (Приложение В) и гистограмме (Рисунок 5).

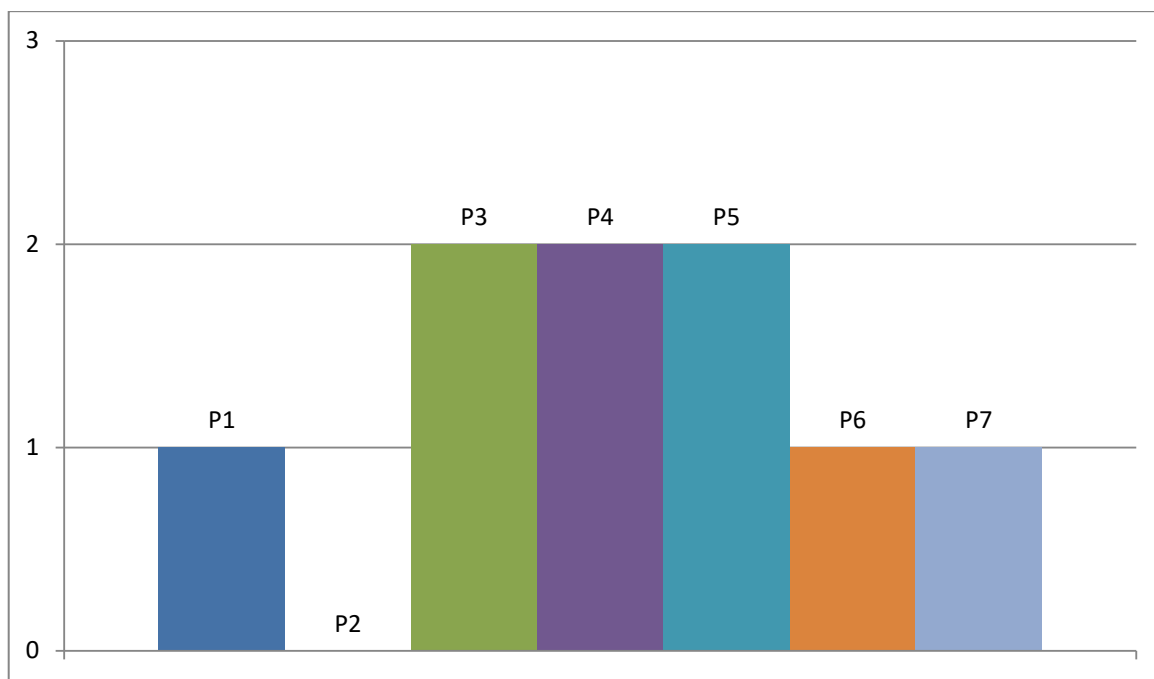


Рисунок 5. Результаты обследования сформированности составления диалога (баллы)

Анализ результатов по блоку «Составление диалога» выявил наиболее значимые трудности. Ни один ребёнок не набрал максимальных 3 баллов. Трое детей набрали 2 балла, трое – лишь 1 балл, один ребёнок не смог выполнить задание даже при активной поддержке педагога и набрал 0 баллов. У большинства детей составление диалога носило фрагментарный характер: дети ограничивались отдельными репликами, не связанными в целостный диалог, не распределяли реплики между персонажами, затруднялись логично развить ситуацию. Их высказывания часто представляли собой констатацию действий или эмоций, не обращённую к персонажам. Это указывает на недостаточную сформированность навыков моделирования диалогического взаимодействия и трудности в понимании коммуникативных ролей.

Сравнительный анализ результатов по четырём блокам диагностики выявил неравномерность сформированности отдельных компонентов диалогической речи. Степень нарушения каждого компонента возрастает в следующей

последовательности: речевой этикет – запрос информации – реплицирование – составление диалога.

Блок «Речевой этикет» продемонстрировал относительную сохранность данного компонента. Наиболее доступными для детей оказались задания на приветствие и знакомство как наиболее часто воспроизводимые в повседневной коммуникативной практике. Задания на просьбу и обращение к взрослому выявили трудности в развёрнутом оформлении высказывания. Наибольшие затруднения зафиксированы при выполнении заданий на извинение и конфликтное взаимодействие, в которых дети ограничивались императивными высказываниями и использовали этикетные формулы лишь после стимулирующей помощи взрослого, что свидетельствует о недостаточной автоматизации речевого этикета в коммуникативно осложнённых ситуациях.

Блоки «Запрос информации» и «Реплицирование» характеризуются умеренной степенью нарушения. В блоке «Запрос информации» относительно доступным оказалось угадывание предмета посредством прямого названия конкретных объектов; построение вопросов по свойствам и категориям предмета вызывало значительные затруднения, а формулирование вопросов по функциональному признаку, требующее логического планирования речевого действия, оказалось практически недоступным без помощи взрослого. В блоке «Реплицирование» относительно сохранными оказались поддержание диалога на уровне простых ответных реплик и выражение согласия. Побуждение партнёра к изменению действий и формулировка предложений представляли значительную сложность, а выражение аргументированного сомнения с развёрнутым обоснованием собственной позиции вызывало наибольшие затруднения, что свидетельствует о недостаточной сформированности диалогической инициативы и гибкости речевого взаимодействия.

Блок «Составление диалога» выявил наиболее выраженные нарушения. Минимальный уровень выполнения был достижим лишь при воспроизведении отдельных реплик с опорой на знакомый сюжет и активное содействие педагога. Самостоятельное продолжение начатого диалога вызывало значительные

трудности, а создание диалога по сюжетной картинке без речевого образца – ещё большие. Планирование и построение целостного диалога в условиях многоперсонажного сюжетного действия оказалось для большинства воспитанников практически недоступным, что указывает на несформированность умений моделировать диалогическое взаимодействие и понимать коммуникативные роли его участников.

Полученные данные послужили основанием для разработки комплекса игр и упражнений, структурированных внутри каждого блока по принципу постепенного усложнения – от простых к более сложным. Внутри каждого блока задания выстроены таким образом, что сначала формируются базовые элементы навыка, затем происходит их закрепление и последующая интеграция в более сложные коммуникативные ситуации. Это позволило нам определить чёткую и логически обоснованную последовательность работы внутри каждого блока, обеспечивающую поэтапное формирование компонентов диалогической речи.

Суммарные баллы воспитанников составили от 6 до 10 баллов при максимально возможных 12, что свидетельствует о преимущественно среднем уровне сформированности диалогической речи у всех участников группы. Поскольку индивидуальный разброс результатов незначителен, а профиль речевых затруднений у детей носит однородный характер, содержание коррекционно-развивающей работы не требует тщательной индивидуальной дифференциации и может реализовываться в едином групповом формате.

### **2.3. Разработческий этап проекта**

Изучив данные, полученные в ходе диагностического этапа, мы пришли к выводу о необходимости работы по развитию и коррекции диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР. На основании полученных данных нами был разработан комплекс игр и упражнений по развитию диалогической речи у данной категории детей. В качестве метода работы по данному направлению нами был предложен метод создания специальной

коммуникативной ситуации. На данном этапе нами было принято решение о разработке комплекса игр и упражнений по развитию диалогической речи с использованием театрализованной деятельности.

Для этого нами были реализованы следующие задачи:

1. Определить структуру комплекса игр для развития диалогической речи.
2. Подобрать игры, структурированные по четырем блокам: речевой этикет, запрос информации, реплицирование и составление диалога.
3. Подобрать к играм коммуникативные ситуации, обеспечивающие актуализацию диалогических умений.
4. Подобрать к играм стимульный материал.
5. Разработать методические рекомендации.

Предложенная нами разработка должна быть реализована с учетом следующих специальных принципов логопедического воздействия:

1. Принцип развития (ориентировка на зону ближайшего развития ребёнка) имеет принципиально важное значение при анализе речевого дефекта, а также для дальнейшего построения логопедического воздействия. Учитывая этот принцип, в работу с данным комплексом включаются воспитанники, зона ближайшего развития которых предполагает переход от ситуативного, малоинициативного диалога к самостоятельному, структурно полноценному диалогическому взаимодействию. Каждый блок комплекса выстроен по принципу нарастания сложности: от воспроизведения готовых этикетных формул и простых реплик – к самостоятельному созданию развёрнутого импровизационного диалога, что позволяет точно соотносить предлагаемое задание с актуальными возможностями конкретного ребёнка.

2. Принцип системности опирается на представление о речи как о сложной функциональной системе, структурные компоненты которой находятся в тесном взаимодействии. Логопедическая работа с детьми с ОНР предполагает воздействие на все компоненты, на все стороны речевой функциональной системы. Данный комплекс, направленный прежде всего на развитие диалогической речи, одновременно оказывает воздействие на лексическую

сторону речи (обогащение словаря этикетными формулами, формулами согласия, несогласия, побуждения и сомнения), грамматический строй (построение синтаксически правильных реплик различной структуры) и связную речь (последовательное, логически связанное развёртывание диалога).

3. Принцип связи речи с другими сторонами психического развития ребёнка. Все психические процессы у ребёнка – восприятие, память, внимание, воображение, мышление, целенаправленное поведение – развиваются с прямым участием речи (Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, А.В. Запорожец и др.). Параллельно с решением диалогических задач в разработанном комплексе развиваются психические процессы: в блоке II («Умение запрашивать информацию и задавать вопросы») активно задействуются произвольное внимание и логическое мышление, поскольку ребёнок должен планировать, как правильно задать вопрос и анализировать полученные ответы; в блоке III («Реплицирование») развиваются эмоциональное восприятие и эмпатия через необходимость реагировать на эмоциональное состояние партнёра по диалогу; в блоке IV («Составление полноценного диалога») в играх «Режиссёрский стол» и «Спектакль-экспромт» активно развивается творческое воображение.

4. Принцип учёта ведущей деятельности. Возраст участников данного проекта – 6–7 лет. Ведущей формой деятельности для детей этого возраста является игра. Театрализованная деятельность как особая форма игры органично объединяет игровую мотивацию, ролевое взаимодействие и речевую практику, что создаёт оптимальные условия для формирования диалогических умений. Принятие роли обеспечивает подлинную коммуникативную мотивацию: ребёнок говорит не потому, что так требует педагог, а потому что этого требует логика игрового взаимодействия.

5. Принцип индивидуального и дифференцированного подхода предусматривает проведение логопедического воздействия в зависимости от выявленных сложностей. Данный принцип реализуется через форму организации занятий: дети могут объединяться в подгруппы в зависимости от схожести трудностей в диалогической речи (трудности инициации диалога,

построения реактивных реплик, удержания темы разговора и др.). Многие игры комплекса предусматривают возможность усложнения, что позволяет гибко адаптировать задание под конкретного ребёнка.

6. Принцип коммуникативно-деятельностного подхода предполагает формирование речевых навыков в процессе специально организованного речевого взаимодействия, включённого в игровую деятельность. Данный принцип является системообразующим для всего комплекса: все игры и упражнения построены таким образом, что ребёнок, выполняя их, одновременно решает игровую задачу, воплощает образ персонажа и осуществляет самоконтроль собственной диалогической речи. Коммуникативная ситуация в каждой игре организована так, что диалог выступает необходимым условием достижения игровой цели.

7. Принцип поэтапности представляет собой постепенный, последовательный процесс логопедического воздействия. Комплекс разработан с возможностью планомерного усложнения, сами блоки выстроены в порядке нарастания требований к диалогической самостоятельности ребёнка. Итоговая игра комплекса «Спектакль-экспромт» предполагает применение всех освоенных диалогических умений в условиях свободной театральной импровизации без какой-либо опоры на образец или подсказку педагога.

Через данные игры и упражнения осуществляется целенаправленная работа по развитию и коррекции диалогической речи в коммуникативных ситуациях за счёт распределения внимания ребёнка между решением игровой задачи, воплощением роли и самоконтролем за собственной речью. Комплекс игр и упражнений по развитию диалогической речи с использованием театрализованной деятельности адресован учителям-логопедам для работы со старшими дошкольниками с общим недоразвитием речи, а также может быть полезен воспитателям и родителям для закрепления ранее пройденного материала. Логопедическая работа с использованием данного комплекса может осуществляться как на подгрупповых, так и на фронтальных занятиях. Для работы с комплексом игр и упражнений необходимо предварительно определить актуальный уровень сформированности диалогической речи ребёнка по

следующим параметрам: речевой этикет, умение запрашивать информацию и задавать вопросы, реплицирование, составление полноценного диалога. Структуру комплекса игр и упражнений мы составили следующим образом:

I блок – игры и упражнения, направленные на формирование речевого этикета. Игры данного блока формируют у детей умение использовать формулы приветствия, прощания, благодарности, извинения и просьбы в соответствии с ситуацией общения и эмоциональным состоянием персонажа. Ребёнок осваивает этикетное речевое поведение не путём механического воспроизведения речевых клише, а через проживание ситуации изнутри принятой роли, что обеспечивает глубокое понимание коммуникативного смысла каждой этикетной формулы. В блок входят игры «Волшебные слова оживают», «В гостях у Лесной Феи», «Театр вежливых ситуаций», «Королевский бал». Проиллюстрируем на примере одной игры.

#### Игра 4. «Королевский бал»

Цель: освоение формул официального этикета; формирование умения менять регистр речи в зависимости от социальной роли персонажа.

Оборудование: бумажные короны и накидки для Короля и Королевы; отличительные знаки для гостей (медальоны, шляпы, платки); карточки с мини-ситуациями для разыгрывания на балу.

Ход игры: Педагог предварительно знакомит детей с формулами придворного этикета и объясняет правила поведения при дворе: «На королевском балу говорят особенно вежливо и красиво. Никто не говорит просто "привет" или "дай мне". Здесь говорят: "Ваше Величество, позвольте представиться", "Благодарю за честь", "Осмелюсь предложить вам". Двое детей (или педагог с ребёнком) берут роли Короля и Королевы и занимают «трон». Остальные дети – гости бала. Каждый гость поочерёдно входит в «тронный зал» и проходит этикетную цепочку: вход и поклон, приветствие монархов, представление себя, обмен любезностями. Затем на балу разыгрываются мини-ситуации по карточкам.

#### Мини-ситуация 1. «Приглашение на танец».

Мини-ситуация 2. «Предложение угощения».

Мини-ситуация 3. «Прощание с монархами».

После завершения игры педагог обсуждает с детьми: какие слова и фразы были особенно красивыми и вежливыми; чем речь на балу отличается от обычного разговора; было ли трудно говорить так торжественно и почему.

II блок – игры и упражнения, направленные на развитие умения запрашивать информацию и задавать вопросы. Игры данного блока развивают умение формулировать вопросы разных типов – закрытые, открытые, уточняющие – и целенаправленно запрашивать нужную информацию в контексте игровой ситуации. Коммуникативная ситуация в каждой игре выстроена таким образом, что вопрос становится для ребёнка единственным инструментом достижения игровой цели, что обеспечивает подлинную мотивацию вопрошания. В блок входят игры «Угадай моего персонажа», «Гость из космоса», «Путаный рецепт бабушки», «Журналист Лесной газеты». Проиллюстрируем на примере одной игры.

«Журналист Лесной газеты»

Цель: формирование умения задавать открытые вопросы и реагировать на неполный или уклончивый ответ уточняющим вопросом.

Оборудование: игрушечный или самодельный микрофон; маски зверей по количеству детей; бейдж «Журналист Лесной газеты».

Ход игры: Педагог создаёт игровую ситуацию: «В нашем лесу выходит Лесная газета. В ней пишут обо всём, что происходит в лесу: кто что делал, что случилось, кто как живёт. Сегодня к нам в лес придет журналист. Он будет задавать вопросы, а жители отвечать». Один ребёнок получает бейдж журналиста и микрофон. Остальные надевают маски зверей. Педагог шёпотом сообщает каждому «жителю» краткую подсказку о том, что его персонаж может рассказать. Перед началом интервью педагог вместе с журналистом проговаривает план вопросов.

План вопросов для журналиста (тема «Как вы провели зиму?»):

Шаг 1 – общий вопрос: «Расскажите, как вы провели эту зиму?».

Шаг 2 – уточняющий вопрос: «А что именно случилось? Расскажите подробнее», «Как давно это произошло?».

Шаг 3 – личный вопрос: «Как вы себя чувствовали в тот момент?», «Что вам больше всего запомнилось?», «Что бы вы пожелали другим жителям леса?».

III блок – игры и упражнения, направленные на развитие реплицирования. Игры данного блока развивают умение строить реактивные реплики: подхватывать тему разговора, выражать согласие, несогласие, сомнение и удивление, побуждать собеседника к продолжению разговора. Принципиально важным является то, что ребёнок учится строить собственную реплику не изолированно, а именно как непосредственный ответ на конкретное высказывание партнёра – что и составляет суть подлинного диалогического взаимодействия. В блок входят игры «Театр противоречий», «Совет зверей», «Театр трех масок», «Уговори меня». Проиллюстрируем на примере одной игры.

Игра «Уговори меня».

Цель: освоение формул побуждения, просьбы, аргументации, обещания и эмоционального воздействия; формирование умения менять речевую стратегию в зависимости от реакции собеседника.

Оборудование: карточки с ролями для каждой пары (упрямый персонаж и убеждающий персонаж); маски или фигурки персонажей;

Ход игры:

Педагог объясняет правила: «Один из вас будет упрямым персонажем, он не хочет что-то делать и будет сопротивляться. Второй – лучший друг, который должен уговорить упрянца».

Ситуация 1. Ёжик не хочет идти на праздник.

Ситуация 2. Зайчик боится переходить мостик.

Ситуация 3. Утёнок отказывается плавать.

IV блок – игры и упражнения, направленные на формирование умения составлять полноценный диалог. Игры данного блока формируют умение выстраивать диалог как целостную коммуникативную единицу, имеющую инициацию, развитие и логически обоснованное завершение. Ребёнок переходит

от отработки отдельных диалогических умений к их интеграции в связное, творчески самостоятельное диалогическое высказывание. Блок включает игры «Сценка по сказке», «Продолжи сказочный разговор», «Театр по картинке», «Живые сказки», «Режиссёрский стол». Проиллюстрируем на примере одной игры.

Игра «Живые сказки».

Цель: формирование умения самостоятельно создавать диалоги в рамках сюжетного театрального действия; развитие умения удерживать образ персонажа и согласовывать свои реплики с репликами партнёров.

Оборудование: маски или костюмные элементы для персонажей сказки.

Ход игры: Педагог объявляет: «Сегодня мы будем разыгрывать сказку – но не по тексту, который вы знаете. Я назову персонажей и расскажу, что произошло, а все слова вы придумаете сами!» Педагог называет знакомую сказку, персонажей и кратко обозначает ключевые ситуации, требующие диалога. Дети распределяют роли, надевают маски и разыгрывают сказку, самостоятельно придумывая все реплики. Педагог не вмешивается в ход игры, молча фиксирует удачные речевые находки на листочке.

Пример – сказка «Теремок» с самостоятельными диалогами.

Педагог: «В лесу стоит теремок. Мышка нашла его первой и поселилась там. Потом к теремку подходят по одному: Лягушка, Зайчик, Лиса, Волк и Медведь. Каждый должен познакомиться с теми, кто уже живёт в теремке, и попроситься жить вместе. А Медведь в конце сломает теремок – и все вместе придумают, что делать дальше».

Весь игровой материал сопровождается стимульным материалом, который включает в себя маски с изображениями животных и сказочных героев. Простые костюмные элементы: бумажные короны, накидки, платок, шлем инопланетянина, бейдж журналиста; позволяющие ребёнку быстро войти в роль и удерживать её в ходе диалога. Ситуативные карточки содержат изображение коммуникативных задач (например, «Ты случайно наступил другу на ногу», «Тебе нужно пройти, а дорогу загромождают незнакомый взрослый»), а также карточки с целями визита к

Лесной Феи. Крупные сюжетные иллюстрации изображают моменты встречи персонажей, требующие речевого взаимодействия (Колобок и лесные звери, спор на тропинке, медвежонок у сломанного домика), и служат зрительной опорой для самостоятельного конструирования диалогов. В качестве символических опор применяются «Линейка вопросов» с пиктограммами категорий (имя, дом, еда, игра, планета, друзья) и цветные карточки реплицирования (зелёная – согласие, красная – несогласие, жёлтая – предложение), регулирующие диалогическое поведение. Игровое оборудование представляет из себя игрушечный домик, набор игрушечной кухонной утвари с предметными картинками ингредиентов, игрушечным микрофоном, фигурками зверей. Все элементы выполнены в спокойной цветовой гамме и направлены на создание эмоционально насыщенной среды, снижение коммуникативных барьеров и стимулирование речевой инициативы в театрализованной деятельности.

Нами составлены методические рекомендации, представленные в Приложении Г, которые включают в себя подробное описание содержания всех игр и упражнений комплекса, стимульный материал к каждой игре, а также описание принципов работы и ряд ведущих моментов.

В качестве ведущих рекомендаций выделены следующие моменты.

1. Перед проведением занятий по развитию диалогической речи необходимо провести диагностику сформированности диалогических умений. Мы предлагаем авторскую диагностическую методику на основе настольной квест-игры, в ходе которой ребёнок последовательно проходит игровые станции, на каждой из которых моделируется коммуникативная ситуация, актуализирующая определённое диалогическое умение: использование этикетных формул, формулировку вопросов разного типа, построение реактивных реплик и составление диалога как целостной коммуникативной единицы.

2. При подборе игровых ситуаций и персонажей необходимо учитывать индивидуальные особенности детей группы: интересы, уровень речевого развития, степень коммуникативной активности. Детям с выраженной речевой тревожностью на начальном этапе рекомендуется предлагать роли персонажей с

простыми, короткими репликами, постепенно усложняя речевую задачу по мере роста уверенности ребёнка.

3. При допущении ребёнком ошибки в диалоге – неправильного использования этикетной формулы, некорректно построенного вопроса или неуместной реплики – не рекомендуется прерывать игровое взаимодействие прямым исправлением. Педагогу следует дать ребёнку возможность завершить реплику, а затем мягко предложить повторить её иначе, используя образец: «Попробуй сказать так:...». При невозможности ребёнка самостоятельно скорректировать высказывание рекомендуется применить приём отражённого повторения: педагог произносит правильный вариант реплики, ребёнок воспроизводит его.

4. В начале ролевых и коллективных игр рекомендуется распределять роли с помощью жеребьёвки или считалочки, что является подготовительным этапом, организующим участников и создающим игровое настроение ещё до начала диалогического взаимодействия.

5. Игры и упражнения комплекса могут быть адаптированы под любую лексическую тему путём замены персонажей, декораций и коммуникативных ситуаций при сохранении неизменной диалогической задачи каждой игры.

Таким образом, на разработческом этапе нами были созданы методические рекомендации, а также комплекс игр и упражнений с использованием метода создания специальной коммуникативной ситуации для развития диалогической речи у старших дошкольников с ОНР с использованием театрализованной деятельности. Продукт нашего проекта представлен в виде папки-органайзера, в которой собран и структурирован наглядный материал, используемый для игр и упражнений комплекса по развитию диалогической речи. Наглядный материал представляет собой карточки-ситуации, маски персонажей, карточки-реплики и сюжетные иллюстрации, подобранные в соответствии с коммуникативной ситуацией каждой игры и диалогической задачей соответствующего блока. К разработанному наглядному материалу прилагаются методические рекомендации,

которые содержат описание всех игр и упражнений, а также ведущие моменты по применению комплекса в коррекционно-логопедической практике.

#### **2.4. Апробация и результативно-оценочный этап проекта**

Апробация разработанного нами комплекса игр и упражнений для развития диалогической речи с использованием театрализованной деятельности у старших дошкольников с ОНР проходила в период с марта по апрель 2026 года на базе одного из дошкольных образовательных учреждений г. Красноярска.

Апробация комплекса осуществлялась в двух организационных формах. Игры и упражнения включались в подгрупповые логопедические занятия, а также реализовывались в досуговой деятельности – в свободное время, отведённое для игровой и творческой деятельности детей, что позволяло создавать более непринуждённую, неформальную коммуникативную обстановку.

Семь воспитанников, принявших участие в апробации, были распределены на две подгруппы в соответствии с уровнем речевого развития и схожестью коммуникативных трудностей. Первую подгруппу составили 3 ребёнка с ОНР III уровня, обнаруживавшие достаточно выраженную речевую активность и интерес к игровому взаимодействию. Во вторую подгруппу вошли 4 ребёнка: 2 ребёнка с ОНР II–III уровня и 2 ребёнка – с ОНР III уровня, характеризовавшиеся более низкой коммуникативной инициативой и выраженной речевой тревожностью.

Наблюдения, проведённые в ходе апробации разработанного комплекса игр и упражнений с использованием театрализованной деятельности, позволили выявить существенные различия в степени вовлечённости детей в различные виды коммуникативной деятельности. Следует отметить, что на данном этапе был реализован практически весь комплекс игр и упражнений: в работу были включены все предложенные виды деятельности, за исключением итоговой игры «Спектакль-экспромт». Данное ограничение обусловлено необходимостью проведения повторной диагностики, разработанной на основе методики

А.В. Чулковой, с целью осуществления сравнительного анализа результатов с данными первичного обследования.

Наибольший интерес и эмоциональную вовлечённость у детей обеих подгрупп вызвали игры блока I, связанные с ролевым перевоплощением и ярким образным материалом. В особенности это касается игры «Королевский бал»: введение атрибутов (бумажные короны, накидки, медальоны, шляпы, платки) создало выраженный игровой контекст, в котором дети охотно принимали роли и самостоятельно использовали формулы вежливости. Дошкольники первой подгруппы активно соревновались в красоте речевого оборота, старались придумать собственные «торжественные» фразы. Игра «В гостях у Лесной Феи» также нашла живой отклик: маски зверей и игровой домик создавали привлекательную визуальную среду, снижавшую речевую тревожность. Педагог – «Фея» задавала уточняющие вопросы, что побуждало детей к развёрнутым этикетным высказываниям.

Игры блока III – в частности, «Совет зверей» и «Уговори меня» – вызвали живой, искренний интерес у детей первой подгруппы благодаря ситуации спора и необходимости отстаивать свою точку зрения. Дети охотно «вживались» в роли, самостоятельно подбирали аргументы, нередко выходили за рамки предложенного сюжета, придумывая новые повороты. Игра «Театр противоречий» позволила детям освоить формулы вежливого несогласия, которых на диагностическом этапе практически не наблюдалось в их речи.

Вместе с тем ряд игр потребовал специальных приёмов для включения детей в коммуникативное взаимодействие. Игра «Журналист Лесной газеты» (блок II) на первых занятиях вызвала затруднения у детей второй подгруппы: дети не понимали коммуникативной роли «журналиста» и испытывали трудности с постановкой открытых вопросов. Педагог применял приём предварительного совместного составления плана вопросов, а также использовал игрушечный микрофон как «запускающий» атрибут, активизировавший речевую инициативу. Постепенно, большинство детей начали самостоятельно формулировать уточняющие вопросы, хотя некоторые из них оставались стереотипными.

Наибольшие затруднения в ходе апробации вызвали игры блока IV, направленные на составление полноценного диалога. В частности, игра «Режиссёрский стол» оказалась сложной для детей, характеризовавшихся низкой самостоятельной речевой активностью: совместное планирование диалога требовало удержания в памяти сюжета и одновременной оценки реплик партнёра, что представляло значительную когнитивную нагрузку. Педагог использовал приём пошаговой опоры: сначала дети отвечали на конкретные вопросы о сюжете («Кто говорит первым? О чём? Что произошло потом?»), лишь затем переходя к самостоятельному разыгрыванию.

Таким образом, апробация показала, что разработанный комплекс органично встраивается как в структуру логопедических занятий, так и в досуговую деятельность детей, обеспечивает разнообразие форм речевого взаимодействия и позволяет гибко адаптировать уровень сложности под индивидуальные особенности воспитанников.

С целью определения результативности предложенного нами комплекса была проведена итоговая диагностика для оценки динамики развития диалогической речи у старших дошкольников с ОНР.

При проведении итоговой диагностики мы использовали те же задания, что и на диагностическом этапе – настольную квест-игру «Путешествие в Город Разговорчиков», разработанную по методике А.В. Чулковой. Результаты показали, что после проведения логопедических занятий по разработанному комплексу игр и упражнений у детей отмечалась положительная динамика по всем четырём диагностируемым блокам.

Результаты динамики по 1 Блоку (Речевой этикет), представлен в таблице (Приложение В) и гистограмме (Рисунок 6).

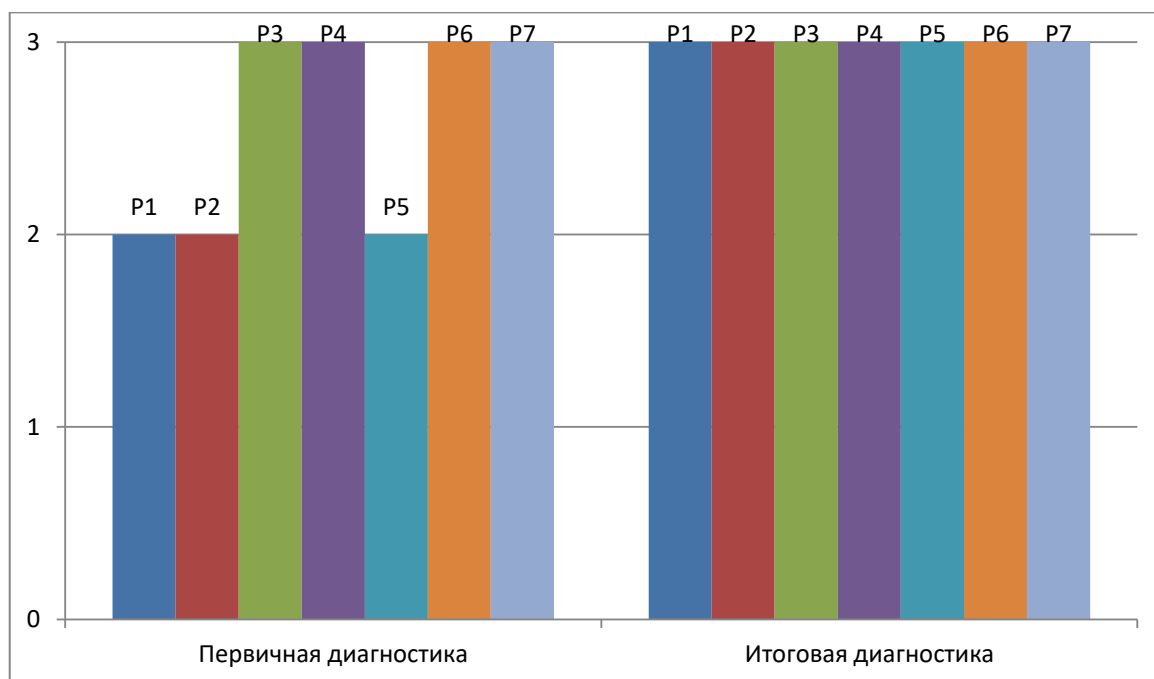


Рисунок 6. Динамика формирования навыков речевого этикета (баллы)

Сравнительный анализ результатов по блоку «Речевой этикет» демонстрирует положительную динамику: у трёх детей (P1, P2, P5), набравших на диагностическом этапе по 2 балла, зафиксирован переход к максимальному баллу. Четверо детей, и прежде показавших высокие результаты, сохранили свои достижения на уровне 3 баллов.

Качественный анализ речевых высказываний позволяет констатировать следующее. После прохождения игр блока I дети стали значительно увереннее и самостоятельнее использовать этикетные формулы в различных коммуникативных ситуациях. В конфликтных ситуациях они демонстрировали развёрнутые этикетные реакции – например, P5 в ситуации спора за игрушку самостоятельно произнёс: «Извини, пожалуйста, но это моя машинка. Давай мы потом вместе поиграем», что прежде ему было недоступно без прямой подсказки педагога. P1 в ситуации обращения к взрослому перешёл от односложного «Помогите» к развёрнутой просьбе: «Анастасия Олеговна, помогите мне, пожалуйста, достать машинку с полки, я сам не дотянусь».

Вместе с тем отдельные затруднения сохраняются. Некоторые дети ещё допускают упрощение этикетной формулы в нестандартных ситуациях: так, P2 в ситуации «опоздание на праздник» ограничился коротким «Простите», не добавив

объяснения причины, что свидетельствует о недостаточной автоматизации развёрнутых этикетных конструкций в условиях новизны коммуникативной ситуации.

Результаты динамики по 2 Блоку (Запрос информации), представлен в таблице (Приложение В) и гистограмме (Рисунок 7).

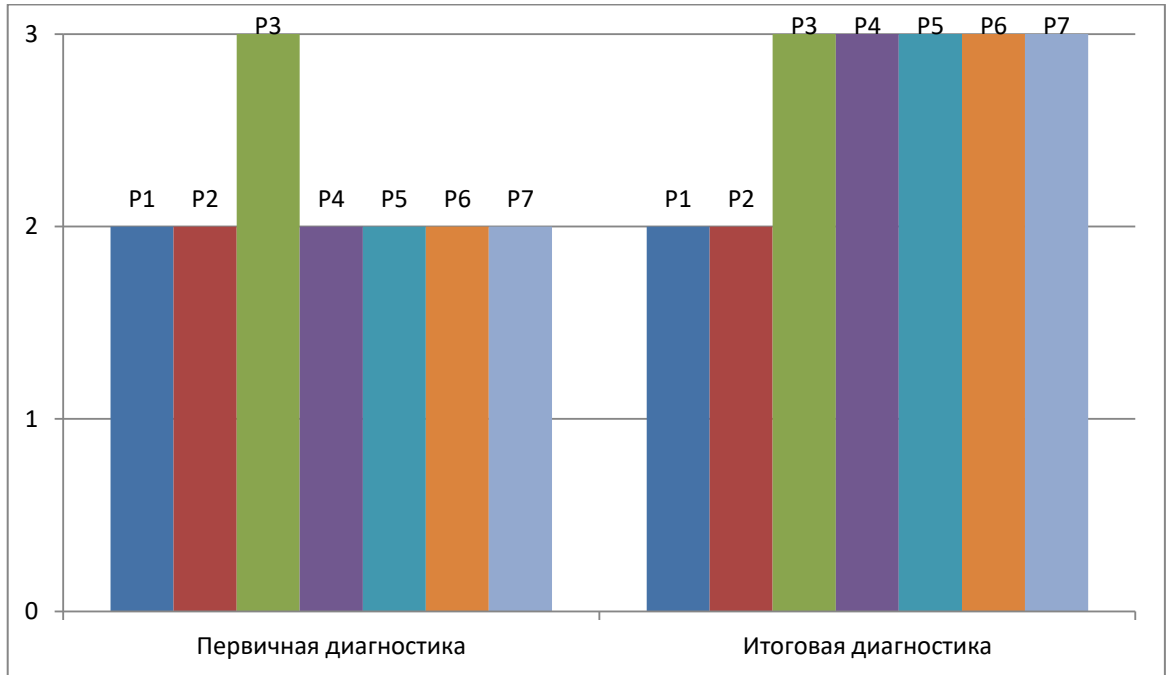


Рисунок 7. Динамика формирования навыков запроса информации (баллы)

Анализ результатов по блоку «Запрос информации» фиксирует наиболее выраженную динамику: пятеро детей набрали максимальное количество баллов, четверо из которых перешли с 2 до 3 баллов. Ребёнок, единственный имевший максимальный балл на первичной диагностике (P3), сохранил его. Двое детей остались на уровне 2 баллов, демонстрируя частичное улучшение, однако не достигнув максимального показателя.

Содержательно динамика проявляется в следующем. После работы с играми блока II дети стали формулировать вопросы более разнообразно и системно. Если на диагностическом этапе большинство детей задавали хаотичные вопросы по конкретным предметам («Это яблоко? Это машинка?»), то в ходе итоговой диагностики они уже выстраивали стратегию: начинали с категориального вопроса («Это живое?»), затем сужали область поиска («Оно маленькое? Его

едят?»). Р4, например, уверенно угадал предмет за 6 вопросов, логично переходя от одной категории к другой.

Вместе с тем Р1 и Р2 по-прежнему испытывают трудности при необходимости перестроить стратегию вопросов в случае, когда первоначальный план не даёт результата. Так, Р2 в ситуации повторной диагностики, получив несколько ответов «нет», несколько раз задавал один и тот же вопрос в слегка изменённой формулировке, не переходя к качественно иной категории, что свидетельствует о недостаточной сформированности операции анализа и синтеза в ситуации целенаправленного запроса информации.

Результаты динамики по 3 Блоку (Реплицирование), представлен в таблице (Приложение В) и гистограмме (Рисунок 8).

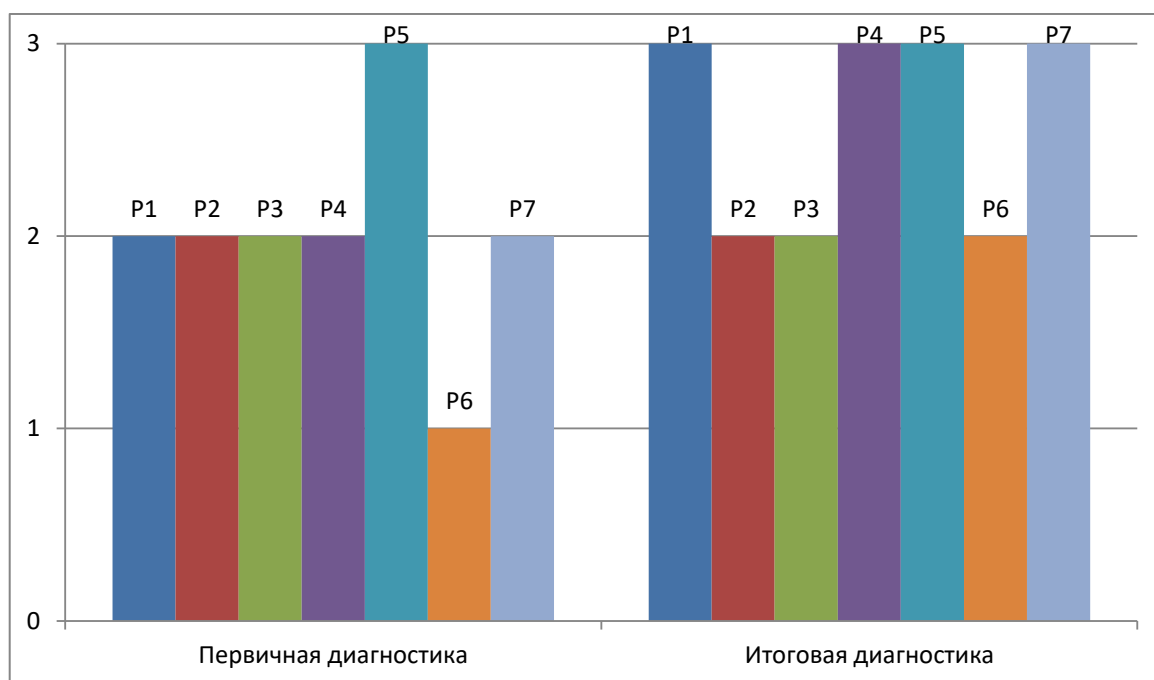


Рисунок 8. Динамика формирования навыков реплицирования (баллы)

По блоку «Реплицирование» прослеживается выраженная положительная динамика: Р6, единственный набравший 1 балл на первичной диагностике, повысил результат до 2 баллов. Трое детей с 2 баллами показали прирост до 3, двое сохранили прежний результат (Р2, Р3).

Качественный анализ позволяет констатировать, что дети значительно расширили репертуар реактивных реплик. В ситуации «выражение сомнения» на первичной диагностике большинство детей либо молчали, либо ограничивались

коротким «Нет» без объяснения. На итоговой диагностике Р4 в ситуации «Возьмём на пикник суп!» ответил развёрнуто: «Мне кажется, суп не очень подходит для пикника – он же прольётся, если понести его в руках. Лучше взять бутерброды». Р7 в ситуации «побуждение» уверенно предложил альтернативное действие: «Не ставьте чашку на край, она упадёт – лучше поставьте её вот здесь, в серединку».

У трёх детей (Р2, Р3, Р6) инициативные реплики по-прежнему возникают реже, чем реактивные: они отвечают на прямые обращения педагога, однако самостоятельно «запускать» диалог затрудняются. Характерный пример: в ситуации «предложение» Р2 дождался повторного вопроса педагога, прежде чем сформулировать свою идею.

Результаты динамики по 4 Блоку (Составление диалога), представлен в таблице (Приложение В) и гистограмме (Рисунок 9).

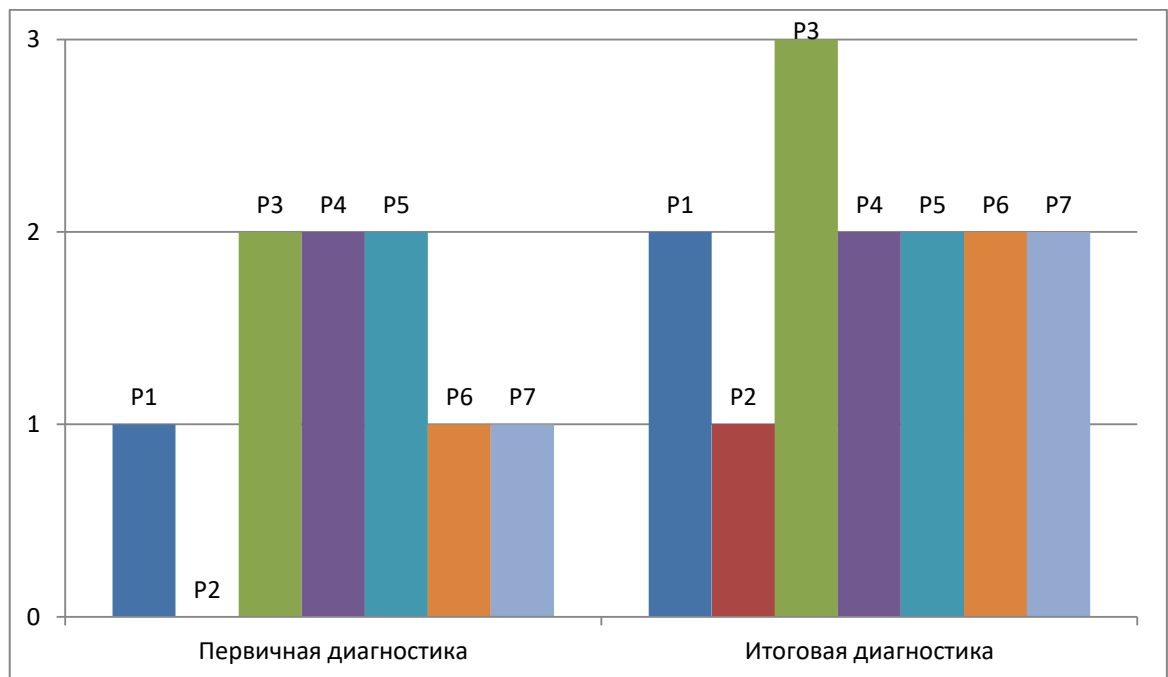


Рисунок 9. Динамика формирования навыков составления диалога (баллы)

Блок «Составление диалога» традиционно вызывал наибольшие трудности: на первичной диагностике ни один ребёнок не достиг 3 баллов, один ребёнок набрал 0. Итоговая диагностика показала, что, несмотря на то что данный блок по-прежнему остаётся наиболее сложным, положительная динамика зафиксирована почти у каждого участника: Р2 перешёл с 0 до 1 балла, троё детей

(P1, P6 и P7) повысили результат с 1 до 2 баллов, P3 достиг максимального балла, двое сохранили прежний результат в 2 балла (P4, P5).

Содержательно изменения проявляются в следующем. В ситуации «Строительство башни» дети стали чаще распределять реплики между персонажами и выстраивать диалог с логичным завершением. Если прежде P2 просто констатировал: «Башня упала», то на итоговой диагностике он озвучил оба персонажа: «Ой, я нечаянно! – Ничего страшного». P3 в ситуации «Одна игрушка на двоих» самостоятельно создал трёхчастный диалог с инициацией, развитием конфликта и его разрешением: «Это моя машинка! – Но я тоже хочу поиграть! – Хорошо, давай по очереди: сначала ты пять минут, потом я».

Вместе с тем P1 по-прежнему испытывает выраженные трудности в самостоятельном построении диалога: его реплики носят фрагментарный характер, не связаны в целостное высказывание, а распределение реплик между персонажами требует прямого указания со стороны педагога. P7 улучшил показатели, однако его диалоги остаются короткими: инициация и реплика-ответ присутствуют, но завершение ситуации нередко отсутствует или носит случайный характер.

Подводя итоги результативно-оценочного этапа, можно сделать вывод о том, что разработанный нами комплекс игр и упражнений способствует положительной динамике в плане коррекции и развития диалогической речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи. Наиболее выраженные улучшения зафиксированы по блокам «Речевой этикет» и «Реплицирование», что свидетельствует об эффективности театрализованной деятельности как средства освоения этикетных формул и реактивных речевых реакций. Положительная динамика по блокам «Запрос информации» и «Составление диалога» также очевидна, однако именно эти направления требуют продолжения целенаправленной коррекционно-логопедической работы: у части детей сохраняются трудности логического планирования вопросов и самостоятельного выстраивания диалога как целостной коммуникативной единицы. Полученные данные подтверждают педагогическую целесообразность применения

разработанного комплекса в практике дошкольных образовательных организаций и свидетельствуют о перспективности его дальнейшего использования и развития.

## Выводы по главе 2

На предпроектном этапе нами были изучены особенности логопедического сопровождения старших дошкольников с ОНР на базе одного из дошкольных образовательных учреждений г. Красноярска, а также проанализированы методы, приёмы и средства, используемые для развития диалогической речи. В результате анализа пособия Н.В. Нищевой «Конспекты подгрупповых логопедических занятий для старшей логопедической группы» было установлено, что диалогическая речь не выступает в нём самостоятельным объектом коррекционной работы: задания направлены преимущественно на формирование грамматического строя, пополнение словарного запаса и развитие монологической речи. Коммуникативные ситуации в пособии носят учебный, а не естественный характер, что снижает возможности для развития спонтанной диалогической речи и препятствует переносу сформированных умений в самостоятельное общение. Полученные данные подтвердили актуальность разработки специального комплекса игр и упражнений для развития диалогической речи с использованием театрализованной деятельности.

На диагностическом этапе был разработан и апробирован диагностический комплекс, реализованный в форме настольной квест-игры «Путешествие в город Разговорчиков» на основе методики А.В. Чулковой, направленный на обследование сформированности диалогической речи по четырём блокам: речевой этикет, запрос информации, реплицирование и составление диалога. В обследовании приняли участие 7 детей в возрасте 6–7 лет с ОНР II–III и III уровней. В ходе диагностики были выявлены специфические трудности: недостаточная автоматизация этикетных формул в коммуникативно осложнённых ситуациях, хаотичность и несистемность вопросов при запросе информации, преимущественно пассивный характер участия в диалоге, выраженные трудности при самостоятельном моделировании диалогического взаимодействия. Наиболее доступным компонентом оказался речевой этикет, наибольшие затруднения вызвало составление полноценного диалога. Суммарные баллы участников

составили от 6 до 10 при максимально возможных 12, что свидетельствует о преимущественно среднем уровне сформированности диалогической речи. Полученные данные определили содержание и последовательность коррекционно-развивающей работы.

На разработческом этапе был создан комплекс игр и упражнений для развития диалогической речи у старших дошкольников с ОНР с использованием театрализованной деятельности. Комплекс структурирован по четырём блокам: речевой этикет, запрос информации, реплицирование и составление диалога. Системообразующим методом выступил метод создания специальной коммуникативной ситуации: в каждой игре диалог является необходимым условием достижения игровой цели, что обеспечивает подлинную коммуникативную мотивацию. При разработке комплекса были учтены специальные принципы логопедического воздействия: развития, системности, связи речи с другими сторонами психического развития, учёта ведущей деятельности, индивидуального и дифференцированного подхода, коммуникативно-деятельностного подхода и поэтапности. Внутри каждого блока задания выстроены по принципу нарастания сложности – от воспроизведения готовых речевых образцов к самостоятельному диалогическому взаимодействию в условиях импровизации. Дополнительно были разработаны стимульный материал и методические рекомендации.

На этапе апробации комплекс игр и упражнений был внедрён в практику логопедической работы в двух организационных формах: в структуру подгрупповых логопедических занятий и в досуговую деятельность детей. Апробация охватила практически весь предложенный комплекс – за исключением итоговой игры «Спектакль-экспромт», проведение которой запланировано после завершения повторной диагностики. Семь воспитанников были распределены на две подгруппы в соответствии с уровнем речевого развития и схожестью коммуникативных трудностей. Наблюдения в ходе апробации показали, что наибольший интерес и эмоциональную вовлечённость у детей вызвали игры с ярким образным материалом и ролевым перевоплощением (блок I), а также игры,

предполагающие элементы спора и отстаивания собственной точки зрения (блок III). Наиболее значимые затруднения были связаны с играми блока IV, требующими самостоятельного моделирования целостного диалога. Для преодоления коммуникативных барьеров педагог применял приёмы пошаговой опоры, предварительного совместного планирования диалога и использования «запускающих» атрибутов.

На результативно-оценочном этапе была проведена итоговая диагностика с использованием того же инструментария, что и на входном этапе. Результаты показали положительную динамику по всем четырём диагностируемым блокам. Наиболее выраженные улучшения зафиксированы по блокам «Речевой этикет» и «Запрос информации»: большинство детей перешли к максимальному баллу. Значимая динамика отмечается также по блоку «Реплицирование»: дети существенно расширили репертуар реактивных реплик, освоили формулы вежливого несогласия и аргументированного сомнения. Блок «Составление диалога» по-прежнему является наиболее сложным, однако и по нему у большинства участников зафиксирован прирост результатов. У части детей сохраняются трудности логического планирования вопросов и самостоятельного построения диалога как целостной коммуникативной единицы, что определяет перспективы дальнейшей коррекционно-логопедической работы. В целом полученные результаты подтверждают педагогическую целесообразность применения разработанного комплекса и свидетельствуют о перспективности его использования в практике дошкольных образовательных организаций.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Главной целью нашего проекта являлись разработка и апробация комплекса игр и упражнений с использованием театрализованной деятельности, направленного на развитие диалогической речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи II–III, III уровней.

В ходе анализа психолого-педагогической и логопедической литературы мы выяснили, что диалогическая речь представляет собой сложную многоуровневую форму речевой деятельности, формирование которой при общем недоразвитии речи существенно нарушено: дети испытывают трудности в иницировании и поддержании общения, демонстрируют ограниченность словарного запаса, аграмматизмы и сниженную коммуникативную активность. Наиболее эффективным коррекционным инструментом является театрализованная деятельность: объединяя речевое, эмоциональное и социальное развитие ребёнка, она создаёт мотивированную среду для многократной практики диалога в естественной коммуникативной ситуации, снижает коммуникативную тревожность и обеспечивает устойчивую положительную динамику.

Предпроектное изучение базовой образовательной организации показало, что развитие диалогической речи не выделено как самостоятельное направление коррекционной работы, а применяемое пособие Н.В. Нищевой ориентировано преимущественно на лексико-грамматический строй и монологическую речь. Этот факт подтвердил актуальность и практическую значимость разработанного комплекса.

По результатам входной диагностики (адаптированная методика А.В. Чулковой) у всех семи участников проекта зафиксированы трудности во всех компонентах диалогической речи: наиболее выраженные в блоке «Составление диалога», где ни один ребёнок не достиг максимального балла, а один воспитанник не справился с заданием даже при активной поддержке педагога.

Разработанный комплекс включает четыре блока: речевой этикет, запрос информации, реплицирование, составление диалога и обеспечен стимульным

материалом и методическими рекомендациями для учителей-логопедов. В процессе апробации (28 подгрупповых и 4 фронтальных игры) подтверждена его практическая эффективность: комплекс поддерживает интерес детей к речевому взаимодействию, снижает коммуникативную тревожность и стимулирует речевую инициативу. Наибольший отклик получили игры с ярким ролевым контекстом (блок I: «Королевский бал», «В гостях у Лесной Феи»; блок III: «Совет зверей», «Уговори меня»). Игры блока IV потребовали дополнительных приёмов пошаговой опоры ввиду сложности самостоятельного построения целостного диалога.

Итоговая диагностика зафиксировала положительную динамику у всех участников проекта по всем четырём блокам. Наиболее значимые улучшения достигнуты по блокам «Речевой этикет» и «Реплицирование»; блоки «Запрос информации» и «Составление диалога» демонстрируют устойчивую положительную динамику при сохранении потребности в продолжении целенаправленной работы.

Таким образом, мы считаем, что цель проекта достигнута, все поставленные задачи решены в полном объёме. Перспективы дальнейшей работы связаны с использованием комплекса в качестве методической основы системы коррекционно-логопедической работы, его адаптацией для детей других нозологических групп и широким внедрением в практику дошкольных образовательных организаций.

## СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Антипина А.Е. Театрализованная деятельность в детском саду. – М.: Сфера, 2009. – 128 с.
2. Арушанова А.Г., Юртайкина Т.М. Методика обследований речевого развития // Дошкольное воспитание. – 1991. – № 7.
3. Арушанова А.Г. Речь и речевое общение детей : книга для воспитателей детского сада / А.Г. Арушанова. – М. : Мозаика-Синтез, 2005. – 272 с.
4. Бизикова О.А. Развитие диалогической речи дошкольников в игре / О.А. Бизикова. – М. : Издательство «Скрипторий 2003», 2008. – 136 с.
5. Галеева Е.В. Педагогические условия развития диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста / Е.В. Галеева, Н.Н. Бартош // Текст научной статьи по специальности «Науки об образовании». – 2016.
6. Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи / А.Н. Гвоздев. – М.: Просвещение, 1961. – 406 с.
7. Глухов В.П. Исследование особенностей формирования навыков связных высказываний у детей дошкольного возраста с системным недоразвитием речи / В.П. Глухов // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2014. – №2 (55).
8. Глухов В.П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием. – М.: АРКТИ, 2002.
9. Гойхман О.Я., Надеина Т.М. Речевая коммуникация / О.Я. Гойхман, Т.М. Надеина // Речевая коммуникация: учебник. – 2-е изд. – М.: Инфра-М, 2008. – 272 с.
10. Головина О.П. Развитие диалогической речи учащихся младших классов : текст научной статьи по специальности «Науки об образовании» / О.П. Головина. – 2009.
11. Гребенникова Е.В. Формирование коммуникативной компетенции в подростковом возрасте / Е.В. Гребенникова // Вопросы психолингвистики. – 2017. – № 2.

12. Гризик Т.И. Развитие речи детей 5–6 лет / Т.И. Гризик, Л.Е. Тимошук. – М. : Просвещение, 2005. – 221 с.
13. Грудинина С.А. Развитие диалогической речи у младших школьников в условиях языкового барьера / С.А. Грудинина, П.И. Гальцов, Э.Р. Батурина // Текст научной статьи по специальности «Языкознание и литературоведение». – 2023.
14. Жукова Н.С. Логопедия. Основы теории и практики / Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева. – Москва : Эксмо, 2021. – 288 с.
15. Загаева А.А. Развитие диалогической речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи посредством сюжетно-ролевых игр // Новатор-2024 : материалы VI Баранович. научно-образовательного форума : в 2 ч. – 2024. – Ч. 2. – С. 82–84.
16. Залевская А.М. Развитие речи дошкольников через театрализованную деятельность // КиберЛенинка. – 2015.
17. Иванова Л.И. Диалогическая речь и метапознание у подростков / Л.И. Иванова // Вестник Педагогического Университета. – 2015. – № 4.
18. Карпенко И.В., Маймакова, А.И., Мамаева, А.В. Моделирование коммуникативных ситуаций для обследования диалогической речи старших дошкольников с использованием детской журналистской деятельности / И.В. Карпенко, А.И. Маймакова, А.В. Мамаева // Актуальные вопросы Гуманитарных и социальных наук: От теории к практике. – 2024. – С. 332-337.
19. Касаткина Н.С. Театрализованная деятельность как средство развития навыков диалогического общения у старших дошкольников с речевыми нарушениями // КиберЛенинка. – 2022.
20. Кидалова А.Е. Развитие диалогической речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи посредством использования ресурса «Говорящее зеркало» // Педагогика. – 2024. – № 3 (11). – С. 56–57.
21. Коржевина В.В. Развитие вербальных средств общения у детей 3–4 лет с недоразвитием речи : специальность 13.00.03 «Коррекционная педагогика» : Диссертация на соискание кандидата педагогических наук / Коржевина В.В. ;

Московский педагогический государственный университет. – Москва, 2006. – 19 с.

22. Лалаева Р.И. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя) / Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова. – СПб.: СОЮЗ, 2015. – 160 с.

23. Лалаева Р.И. Методика психолингвистического исследования нарушений речи. – СПб.: Наука, 2006.

24. Лалаева Р.И. Методика психолингвистического исследования нарушений устной речи у детей. – М., 2004.

25. Лалаева Р. И. Формирование правильной разговорной речи у дошкольников / Р.И. Лалаева Н.В. Серебрякова. – Ростов-на-Дону : Феникс ; Санкт-Петербург : Союз, 2004. – 224 с. – (Коррекционная педагогика).

26. Левина Р.Е. Основы теории и практики логопедии. – Москва : Просвещение, 1967. – 202 с.

27. Левина Р.Е. Характеристика ОНР у детей / Р.Е. Левина, Н.А. Никашина. – М.: Просвещение, 2009. – 159 с.

28. Лепская Н.И. Язык ребенка (онтогенез речевой коммуникации) / Н.И. Лепская. – Москва, 1997. – 151 с.

29. Лисина М.И. Формирование личности ребёнка в общении / М.И. Лисина. – Москва : Педагогика, 2009. – 318 с.

30. Маханева М.Д. Театрализованные занятия в детском саду: пособие для работников дошкольных учреждений. – М.: ТЦ «Сфера», 2001. – 128 с.

31. Мигунова Н.В. Организация театрализованной деятельности в детском саду / Н.В. Мигунова. – Великий Новгород : НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2006. – 126 с.

32. 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. – 94 с.

33. Никанорова И.В. Театрализованная деятельность как средство развития диалогической речи дошкольников / И.В. Никанорова : непосредственный //

Инновационные педагогические технологии : материалы I Междунар. науч. конф. (г. Казань, октябрь 2014 г.). – Казань : Бук, 2014. – С. 110–112.

34. Павлова О.С. Формирование коммуникативной деятельности у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи : специальность 13.00.03 «Коррекционная педагогика» : Диссертация на соискание кандидата педагогических наук / Павлова О.С. ; Московский педагогический государственный университет. – Москва, 1998. – 17 с.

35. Романова В.Д. Особенности диалогической речи детей дошкольного возраста / В.Д. Романова // Международный научный журнал «ВЕСТНИК НАУКИ». – 2025. – № 1 (82). – Т. 2.

36. Рузская А.Г. Развитие общения дошкольников со сверстниками / А.Г. Рузская. – СПб.: Питер, 2008. – 315 с.

37. Сафронова Е.И. Опыт проведения театрализации как инструмента развития диалогической речи детей старшего дошкольного возраста // Педагогический опыт. – 2022. – URL: <https://www.xn----8sbempclcwd3bmt.xn--p1ai/article/6692>

38. Семчук Л.А. Хрестоматия по возрастной психологии / сост. Л.А. Семчук, А.И. Янчий. – Гродно : ГрГУ, 2006. – 198 с.

39. Соловьёва Н.П. Развитие речи детей и подростков / Н.П. Соловьёва. – Москва : Просвещение, 2003. – 198 с.

40. Спирина Л.Ф. Особенности речевого развития учащихся с тяжелыми нарушениями речи : (I–IV кл.) / Спирина, Л.Ф. – Москва : Педагогика, 1980. – 192 с.

41. Ступак Л.В. Онтогенез диалогической речи / Л.В. Ступак // Текст научной статьи по специальности «Языкознание и литературоведение». – 2012.

42. Трусова Е.Л. Взаимосвязь режиссёрской, театрально-игровой и художественно-речевой деятельности в педагогическом процессе детского сада : дис. ... канд. пед. наук / Е.Л. Трусова. – СПб., 1986. – 172 с.

43. Фендерак А.В. Психолого-педагогические условия развития диалогической речи у второклассников / А.В. Фендерак, М.А. Коврова // Научно-

методический электронный журнал «Концепт». – 2020. – № 7 (июль). – С. 91–97. – URL: <http://e-koncept.ru/2020/202029.htm>

44. Филичева Т.Б. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста / Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина. – М. : Айрис-пресс, 2008. – 224 с.

45. Хмелькова Е.В. Теоретический анализ понятия «общее недоразвитие речи (ОНР)». Особенности развития навыка согласования прилагательных с существительными по родам / Е.В. Хмелькова, А.Н. Смышляева. – 2023.

46. Чеканова М.В. Становление диалогической речи в онтогенезе / М.В. Чеканова // Молодой ученый. – 2015. – № 11 (91). – С. 1509-1512. – URL: <https://moluch.ru/archive/91/19113/>

47. Чулкова А.В. Методика обучения диалогической речи детей дошкольного возраста : дис. ... канд. пед. наук 13.00.02 / А.В. Чулкова. – Одесса, 1994. – 145 с.

**ПРИЛОЖЕНИЯ**

## Приложение А

**Настольная квест-игра «Путешествие в Город Разговорчиков»**

Цель: Диагностика уровня сформированности диалогической речи детей дошкольного возраста с помощью настольной квест-игры по методике А.В. Чулковой.

Ход квеста:

Ребёнок получает письмо от волшебника слова:

«В Городе Разговорчиков пропали все слова! Жители больше не умеют здороваться, спрашивать, просить и дружить. Помоги вернуть им речь – пройди по четырём местам города и научи жителей разговаривать правильно!»

Стимульный материал:



## 1. Парк приветствий

Цель: проверить владение речевым этикетом.

Ход:

Фея встречает ребёнка и говорит:

«Здравствуй! Я – Фея Вежливости. А тебя как зовут? Приятно познакомиться. У нас тут беда! Злая волшебница заколдовала парк, и все забыли вежливые слова. Поможешь мне всё исправить? Нужно вспомнить, как говорить красиво и вежливо. Готов?»»

Задания:

### 1. Приветствие:

Фея показывает сюжетные картинки и спрашивает: «Мальчик пришел в детский сад и встретил своего друга, как он с ним поздоровается? А как поздоровается со своей воспитательницей?»»

Стимульный материал:



### 2. Знакомство:

Фея: «В детский сад пришел новый мальчик, девочка очень хочет с ним познакомиться, как она это сделает?»»

Стимульный материал:



3. Просьба:

Фея: «Мальчик не может разобраться с новой настольной игрой, как он попросит друга о помощи?»»

Стимульный материал:



#### 4. Конфликтная ситуация:

Фея: «Мальчик отобрал любимую куклу у девочки, что она ответит на это?»

Стимульный материал:



#### 5. Извинение:

Фея «Во время игры мальчик случайно наступил на любимую игрушку девочки. Что он ей скажет?»

Стимульный материал:



## 6. Обращение к взрослому:

Фея «Мальчик не может достать машинку с верхней полки, как он попросит воспитателя о помощи?»»

Стимульный материал:



Фея: «Ура! Ты вспомнил все волшебные слова, и чары исчезли! Держи этот волшебный пазл-деталь. Он поможет расколдовать весь город!»»

## 2. Лес Почемучек

Цель: проверить умение запрашивать информацию.

Ход:

Мишка: «Привет! Я знаю ответы на все вопросы! Но я поделюсь секретом, только если ты умеешь спрашивать. Сыграем? В моём сундуке спрятан один предмет. Ты можешь задавать любые вопросы, а я буду кивать «да» или качать головой «нет». Попробуй угадать!».

(Ребёнок задаёт вопросы: «Оно съедобное?», «Оно круглое?», «Оно синее?», «Оно деревянное?» и т.д.)

## Продолжение приложения А

Мишка: «Молодец! Как здорово ты спрашиваешь! Держи ещё одну важную деталь!»

## 3. Сад дружбы

Цель: проверить реплицирование (умение поддерживать диалог, побуждать, предлагать, выражать сомнение и согласие).

Ход:

Ёжик обращается к ребенку: «Привет! Я очень хочу, чтобы вы с педагогом устроили для меня и моих друзей весёлый пикник! Сделаете это?»

Логопед: «С чего начнём? Кого нам позвать? Что приготовим?» (Открытый вопрос на запуск диалога).

## 1. Поддержание диалога (отклик и развитие темы)

Логопед: «Мне кажется, Мишка любит берёзовый сок».

Ждем, ответит ли ребёнок и продолжит ли тему разговора: «Да, а фея больше любит лимонад. Он прохладный! А что еще Мишка любит? »

## 2. Побуждение

Логопед: «Я, наверное, поставлю чашку прямо на краю скатерти, тут красиво».

Ждем, побудит ли ребенок изменить действие: «Ой, нет! Поставьте в середину, а то она упадет», «Давайте лучше сделаем для чашки специальное место из этого конструктора».

## 3. Предложение (выдвижение идеи)

Логопед: «Ой, у нас только одно яблоко, а гостей много. Что же делать?»

Ждем предложений: «Давайте разрежем его на дольки!», «А можно сделать из него волшебный сок, который всем хватит!», «Давайте спросим у феи, может, она не любит яблоки?».

## 4. Выражение сомнения (критичность, отказ, обоснование):

Логопед: «А давай на пикник возьмем суп!».

## Продолжение приложения А

Ждем сомнения/возражения: «Нет, суп же прольется!», «На пикник берут бутерброды», «Мне кажется, брать суп не очень удобно».

## 5. Выражение согласия (поддержка, развитие идеи партнера):

Логопед: «А давай сделаем для ежика специальную полянку из этой зеленой подушки?».

Ждем согласия и развитие идеи: «Да, отличная идея! Ежику там будет мягко. И мы положим ему грибочки (из пластилина) туда».

Ёжик: «Молодцы! Нам очень понравился пикник, держите еще одну деталь от волшебного пазла!»

## 4. Замок разговоров

Цель: диагностика составления диалога.

Ход:

Принц встречает ребёнка и говорит: «Помоги и нам! Мои дети совсем разучились разговаривать. Они молчат как рыбы! Придумай, о чём они могли бы говорить. Я покажу тебе картину, а ты озвучь их».

Ребёнку показывают сюжетные картинки:

- дети строят дом из кубиков, один уронил башню;
- девочка уронила варежку, мальчик помогает;
- дети делят игрушку.

Стимульный материал:





Принц: «Фантастика! Теперь они снова заговорили! Вот последняя волшебная деталь. Беги скорее, сложи все части вместе и расколдуй город!»

Итог квест-игры

Ребенок собирает пазл, на котором нарисована волшебная палочка, педагог вручает ребенку игрушечную волшебную палочку и просит произнести заклинание:

«Чтоб чары злые улетели,  
Чтоб все вокруг заговорили!  
Я несу вам силу слова:  
Дружбу, вежливость и разговоры!»

После этого логопед вручает письмо от волшебника слова, в котором говорится:

«Ты спас Город Разговорчиков! Все жители снова умеют говорить, просить, спрашивать и дружить. Спасибо тебе! Вот твоя медаль Вежливого Собеседника!»

**Балльная оценка результатов обследования сформированности диалогической речи у старших дошкольников.**

1 Блок – Речевой этикет (Улица приветствий):

3 балла – Ребёнок самостоятельно и уместно использует формы речевого этикета во всех предложенных ситуациях (приветствие, знакомство, просьба, извинение, обращение к взрослому, реакция в конфликте). Речь развернутая, эмоционально адекватная, интонационно выразительная.

2 балла – Использует основные формулы речевого этикета, но не всегда точно подбирает их к ситуации; возможны односложные ответы или необходимость уточняющих вопросов со стороны взрослого.

1 балл – Знает отдельные формы речевого этикета, использует их непоследовательно, часто только после подсказки; ответы краткие, стереотипные.

0 баллов – Не использует формы речевого этикета, затрудняется в ответах, не понимает коммуникативную задачу даже при помощи взрослого.

2 Блок – Запрос информации (Площадь Почемучек):

3 балла – Самостоятельно формулирует логически последовательные, разнообразные вопросы (обобщающие, уточняющие), эффективно использует ответы «да/нет» для достижения цели.

2 балла – Задает вопросы, но они однотипны или не всегда логически связаны; иногда нуждается в поддержке взрослого.

1 балл – Задает 1–2 вопроса, часто неконкретные или не по смыслу; затрудняется в построении вопросной формы.

0 баллов – Не может самостоятельно задавать вопросы, отказывается от выполнения задания или повторяет вопросы взрослого.

### 3 Блок – Реплицирование (Сад дружбы):

3 балла – Активно поддерживает диалог: реагирует на реплики логопеда, развивает тему, выдвигает предложения, выражает согласие и аргументированное сомнение, использует побуждающие реплики.

2 балла – Поддерживает диалог, но инициативу проявляет нерегулярно; предложения и сомнения возникают после стимулирования взрослым.

1 балл – Отвечает на вопросы, но диалог не развивает; редко предлагает идеи, затрудняется в выражении согласия или несогласия.

0 баллов – Диалог не поддерживает, отвечает односложно или не по теме, не вступает в речевое взаимодействие.

### 4 Блок – Составление диалога (Замок разговоров):

3 балла – Самостоятельно составляет связный диалог из нескольких реплик за разных персонажей, соблюдает логику ситуации, использует выразительные средства речи и адекватные формы общения.

2 балла – Составляет диалог из 2–3 реплик, возможны нарушения логики или однотипность реплик; нуждается в минимальной помощи взрослого.

1 балл – Диалог фрагментарный, состоит из отдельных реплик без связности; требуется активная помощь педагога.

0 баллов – Не может составить диалог даже при поддержке, ограничивается названием действий или молчит.

**Результаты первичного логопедического обследования сформированности диалогической речи у старших дошкольников с ОНР.**

Участники проекта	1 Блок - Речевой этикет	2 Блок - Запрос информации	3 Блок - Реплицирование	4 Блок - Составление диалога	Итого
Р1 (ОНР II-III уровня)	2	2	2	1	7
Р2 (ОНР II-III уровня)	2	2	2	0	6
Р3 (ОНР III уровня)	3	3	2	2	10
Р4 (ОНР III уровня)	3	2	2	2	9
Р5 (ОНР III уровня)	2	2	3	2	9
Р6 (ОНР III уровня)	3	2	1	1	7
Р7 (ОНР III уровня)	3	2	2	1	8

**Результаты итогового логопедического обследования сформированности диалогической речи у старших дошкольников с ОНР.**

Участники проекта	1 Блок - Речевой этикет	2 Блок - Запрос информации	3 Блок - Реплицирование	4 Блок - Составление диалога	Итого
Р1 (ОНР II-III уровня)	3	2	3	2	10
Р2 (ОНР II-III уровня)	3	2	2	1	8
Р3 (ОНР III уровня)	3	3	2	3	11
Р4 (ОНР III уровня)	3	3	3	2	11
Р5 (ОНР III уровня)	3	3	3	2	11
Р6 (ОНР III уровня)	3	3	2	2	10
Р7 (ОНР III уровня)	3	3	3	2	11

**Методические рекомендации для работы с комплексом игр и упражнений на развитие диалогической речи у старших дошкольников средствами театрализованной деятельности**

Особую значимость в контексте данной разработки приобретают следующие специальные принципы логопедического воздействия:

1. Принцип развития (ориентировка на зону ближайшего развития ребёнка) имеет принципиально важное значение при анализе речевого дефекта, а также для дальнейшего построения логопедического воздействия. Учитывая этот принцип, в работу с данным комплексом включаются воспитанники, зона ближайшего развития которых предполагает переход от ситуативного, малоинициативного диалога к самостоятельному, структурно полноценному диалогическому взаимодействию. Каждый блок комплекса выстроен по принципу нарастания сложности: от воспроизведения готовых этикетных формул и простых реплик – к самостоятельному созданию развёрнутого импровизационного диалога, что позволяет точно соотносить предлагаемое задание с актуальными возможностями конкретного ребёнка.

2. Принцип системности опирается на представление о речи как о сложной функциональной системе, структурные компоненты которой находятся в тесном взаимодействии. Логопедическая работа с детьми с ОНР предполагает воздействие на все компоненты, на все стороны речевой функциональной системы. Данный комплекс, направленный прежде всего на развитие диалогической речи, одновременно оказывает воздействие на лексическую сторону речи (обогащение словаря этикетными формулами, формулами согласия, несогласия, побуждения и сомнения), грамматический строй (построение синтаксически правильных реплик различной структуры) и связную речь (последовательное, логически связанное развёртывание диалога).

3. Принцип связи речи с другими сторонами психического развития ребёнка. Все психические процессы у ребёнка – восприятие, память, внимание,

## Продолжение приложения Г

воображение, мышление, целенаправленное поведение – развиваются с прямым участием речи (Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, А.В. Запорожец и др.). Параллельно с решением диалогических задач в разработанном комплексе развиваются психические процессы: в блоке II («Умение запрашивать информацию и задавать вопросы») активно задействуются произвольное внимание и логическое мышление, поскольку ребёнок должен планировать, как правильно задать вопрос и анализировать полученные ответы; в блоке III («Реплицирование») развиваются эмоциональное восприятие и эмпатия через необходимость реагировать на эмоциональное состояние партнёра по диалогу; в блоке IV («Составление полноценного диалога») в играх «Режиссёрский стол» и «Спектакль-экспромт» активно развивается творческое воображение.

4. Принцип учёта ведущей деятельности. Возраст участников данного проекта – 6–7 лет. Ведущей формой деятельности для детей этого возраста является игра. Театрализованная деятельность как особая форма игры органично объединяет игровую мотивацию, ролевое взаимодействие и речевую практику, что создаёт оптимальные условия для формирования диалогических умений. Принятие роли обеспечивает подлинную коммуникативную мотивацию: ребёнок говорит не потому, что так требует педагог, а потому что этого требует логика игрового взаимодействия.

5. Принцип индивидуального и дифференцированного подхода предусматривает проведение логопедического воздействия в зависимости от выявленных сложностей. Данный принцип реализуется через форму организации занятий: дети могут объединяться в подгруппы в зависимости от схожести трудностей в диалогической речи (трудности инициации диалога, построения реактивных реплик, удержания темы разговора и др.). Многие игры комплекса предусматривают возможность усложнения, что позволяет гибко адаптировать задание под конкретного ребёнка.

6. Принцип коммуникативно-деятельностного подхода предполагает формирование речевых навыков в процессе специально организованного речевого

## Продолжение приложения Г

взаимодействия, включённого в игровую деятельность. Данный принцип является системообразующим для всего комплекса: все игры и упражнения построены таким образом, что ребёнок, выполняя их, одновременно решает игровую задачу, воплощает образ персонажа и осуществляет самоконтроль собственной диалогической речи. Коммуникативная ситуация в каждой игре организована так, что диалог выступает необходимым условием достижения игровой цели.

7. Принцип поэтапности представляет собой постепенный, последовательный процесс логопедического воздействия. Комплекс разработан с возможностью планомерного усложнения, сами блоки выстроены в порядке нарастания требований к диалогической самостоятельности ребёнка. Итоговая игра комплекса «Спектакль-экспромт» предполагает применение всех освоенных диалогических умений в условиях свободной театральной импровизации без какой-либо опоры на образец или подсказку педагога.

Кроме того, при реализации комплекса должны соблюдаться и общедидактические принципы:

1. Систематичности и последовательности.
2. Доступности.
3. Принцип наглядности.
4. Сознательности и активности.

В качестве ведущих рекомендаций выделены следующие моменты.

1. Перед проведением занятий по развитию диалогической речи необходимо провести диагностику сформированности диалогических умений. Мы предлагаем авторскую диагностическую методику на основе настольной квест-игры, в ходе которой ребёнок последовательно проходит игровые станции, на каждой из которых моделируется коммуникативная ситуация, актуализирующая определённое диалогическое умение: использование этикетных формул, формулировку вопросов разного типа, построение реактивных реплик и составление диалога как целостной коммуникативной единицы.

2. При подборе игровых ситуаций и персонажей необходимо учитывать индивидуальные особенности детей группы: интересы, уровень речевого развития, степень коммуникативной активности. Детям с выраженной речевой тревожностью на начальном этапе рекомендуется предлагать роли персонажей с простыми, короткими репликами, постепенно усложняя речевую задачу по мере роста уверенности ребёнка.

3. При допущении ребёнком ошибки в диалоге – неправильного использования этикетной формулы, некорректно построенного вопроса или неуместной реплики – не рекомендуется прерывать игровое взаимодействие прямым исправлением. Педагогу следует дать ребёнку возможность завершить реплику, а затем мягко предложить повторить её иначе, используя образец: «Попробуй сказать так:...». При невозможности ребёнка самостоятельно скорректировать высказывание рекомендуется применить приём отражённого повторения: педагог произносит правильный вариант реплики, ребёнок воспроизводит его.

4. В начале ролевых и коллективных игр рекомендуется распределять роли с помощью жеребьёвки или считалочки, что является подготовительным этапом, организующим участников и создающим игровое настроение ещё до начала диалогического взаимодействия.

5. Игры и упражнения комплекса могут быть адаптированы под любую лексическую тему путём замены персонажей, декораций и коммуникативных ситуаций при сохранении неизменной диалогической задачи каждой игры.

Данный комплекс игр и упражнений на развитие диалогической речи составлен на основе метода создания специальной коммуникативной ситуации средствами театрализованной деятельности. Комплекс адресован учителям-логопедам для работы со старшими дошкольниками с общим недоразвитием речи, а также может быть полезен воспитателям и родителям для закрепления ранее пройденного материала.

В комплексе выделены следующие блоки игр и упражнений:

- блок I – речевой этикет;
- блок II – умение запрашивать информацию и задавать вопросы;
- блок III – реплицирование (поддержание диалога, побуждение, предложение, выражение сомнения и согласия);
- блок IV – составление полноценного диалога.

Через данные игры и упражнения осуществляется целенаправленная работа по развитию и коррекции диалогической речи в условиях специально созданной коммуникативной ситуации. Коррекционный эффект достигается за счёт распределения внимания ребёнка между решением игровой задачи, воплощением роли и самоконтролем за собственной речью. Логопедическая работа с использованием данного комплекса может осуществляться как на подгрупповых, так и на фронтальных занятиях. Для работы с комплексом необходимо предварительно определить актуальный уровень сформированности диалогической речи ребёнка по следующим параметрам: речевой этикет, умение запрашивать информацию и задавать вопросы, реплицирование, составление полноценного диалога. Для обследования диалогической речи мы рекомендуем использовать авторскую диагностическую методику на основе настольной квест-игры. Целью диагностики является выявление уровня сформированности ключевых диалогических умений в условиях специально организованного игрового взаимодействия. В ходе квест-игры ребёнок последовательно проходит игровые станции, на каждой из которых моделируется коммуникативная ситуация, актуализирующая определённое диалогическое умение: использование этикетных формул, формулировку вопросов разного типа, построение реактивных реплик и составление диалога как целостной коммуникативной системы. Предложенный комплекс должен быть реализован с учётом ряда принципов: общедидактических и специальных принципов логопедического воздействия.

## Продолжение приложения Г

Ознакомиться со структурой комплекса игр и упражнений, а также стимульным материалом к ним, можно перейдя по QR-коду (Рисунок 10).



Рисунок 10. QR-код для доступа к полной версии комплекса игр и упражнений

**ПРОТОКОЛ НОРМОКОНТРОЛЯ**  
**выпускной квалификационной работы (бакалаврской работы) и сопроводительных**  
**документов основным требованиям к ее оформлению обучающегося ИСГТ КГПУ**  
**им. В.П. Астафьева**

Тема ВКР: Развитие диалогической речи с использованием театрализованной деятельности у старших дошкольников с общим недоразвитием речи

Обучающийся Лалетина Анастасия Андреевна, Голунчиева Дарья Алексеевна

Группа SO-Б22 А-01

№ п/п	Объект	Параметры	+/-
1	2	3	4
1.	Наименование темы работы	Соответствует теме, утвержденной распоряжением директора ИСГТ	+
2.	Размер шрифта	14	+
3.	Название шрифта	Times New Roman, обычный, цвет – черный	+
4.	Межстрочный интервал	1,5	+
5.	Абзацный отступ (мм)	1,25	+
6.	Поля (мм)	Левый край – 2,5 см; правый – 1,0 см; верхний и нижний края по 2 см	+
7.	Выравнивание	Основной текст – по ширине	+
8.	Общий объем	Не менее 60 страниц текста, включая иллюстрации, таблицы, формулы, приложения (не менее 40 страниц текста без учета приложений)	+
9.	Последовательность приведения структурных частей	Титульный лист. Содержание. Введение. Основная часть. Заключение. Список использованной литературы. Приложения. Вкладываются в ВКР: отзыв, справка Антиплагиат, согласие на обработку персональных данных, протокол о прохождении нормоконтроля	+
10.	Оформление содержания	Написание СОДЕРЖАНИЯ начинается с новой страницы. Название СОДЕРЖАНИЯ оформляется заглавными буквами, полужирное начертание текста, по центру страницы, без абзацного отступа. Все разделы содержания (главы, параграфы, выводы по главам, заключение, список использованных источников и приложения) должны разместиться на одной странице, отделяются от СОДЕРЖАНИЯ одним пробелом, выравниваются по ширине, интервал 1,5	+
11.	Объем и наличие всех структурных элементов	Объем параграфов от 5 стр. Выводы в конце параграфов и глав. Выделения по тексту работы (исключить)	+
12.	Объем заключения	2–3 страницы	+

13.	Нумерация страниц	Нумерация страниц сквозная по всей работе, страницы нумеруются посередине верхнего поля 14 кеглем, номер на первой странице (Титульный лист ВКР) не ставится, нумерация продолжается со второй страницы ВКР. – Содержанию необходимо присвоить номер 2, а не 1.	+
14.	Нумерация таблиц, формул, иллюстраций	Нумерация таблиц, рисунков и др. – сквозная по всей ВКР, включая Приложения (нумеруем отдельно каждый вид графического изображения: у таблиц своя нумерация, рисунки также имеют свою сквозную нумерацию т.д.). Если таблица в работе одна, номер таблицы не указывается, при этом оформление остается таким же Таблицы нумеруются «Таблица 1. Зависимость показателей уровня тревожности от условий» над таблицей посередине. Иллюстрации нумеруются «Рисунок 1. Абакус» под иллюстрацией посередине.	+
15.	Оформление заголовков	Написание ГЛАВ начинается с новой страницы. Название ГЛАВЫ оформляем заглавными буквами, полужирное начертание текста, по центру страницы, без абзацного отступа, интервал 1,5. Написание первого Параграфа первой главы и первого Параграфа второй главы пишем с новой строки (не отделяем от главы пробелом). Остальные параграфы принято писать или с новой страницы (если более ½ текста предыдущей страницы оформлено текстом), или продолжать страницу предыдущего параграфа (если менее ½ текста предыдущей страницы оформлено текстом). В последнем варианте особенности оформления следующие: необходимо выдержать один пробел между текстом предыдущего параграфа и заголовком нового параграфа, а также один пробел между заголовком нового параграфа и его текстовой части. Название Параграфа оформляем с использованием полужирного начертания текста; первое слово в названии Параграфа пишем с заглавной буквы, остальные буквы и слова оформляем строчными буквами без абзацного отступа. Основной текст от заголовка отделяется одним пробелом.	+

Ответственный за нормоконтроль \_\_\_\_\_



А.А. Давлетшина

## ЗАДАНИЕ НА ВЫПОЛНЕНИЕ ВЫПУСКНОЙ КВАЛИФИКАЦИОННОЙ РАБОТЫ

федерального государственного бюджетного образовательного учреждения  
высшего образования «Красноярский государственный педагогический  
университет им. В.П. Астафьева»

Институт социально-гуманитарных технологий

Кафедра коррекционной педагогики

ФИО: Лалетина Анастасия Андреевна, Голунчиева Дарья Алексеевна

Код, направление подготовки, направленность (профиль) образовательной  
программы: 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование;  
Логопедия и тифлопедагогика

Курс 4 группа SO-Б22А-01

Тема «Развитие диалогической речи с использованием театрализованной  
деятельности у старших дошкольников с общим недоразвитием речи»

Руководитель: Мамаева Анастасия Викторовна, доцент, кандидат  
педагогических наук

Срок сдачи завершённой работы руководителю: 10.05.2026

Перечень вопросов, подлежащих разработке: *Изучение литературы,  
составления плана; написание основной части; написание введения,  
заключения, оформление библиографического списка, подготовка к защите,  
защита.*


### ПЛАН-ГРАФИК ВЫПОЛНЕНИЯ РАБОТ

Этапы работы	Сроки выполнения	Вид отчетности	Отметка руководителя о выполнении
1. Написание введения	Апрель 2026	Текст (черновой вариант)	<i>выполнено</i>
2. Работа над главой 1. «Анализ психолого-педагогической и логопедической литературы по проблеме»	Февраль 2026	Текст (черновой вариант)	<i>выполнено</i>

развития диалогической речи»			
3. Работа над главой 2. Описание проекта «Комплекс игр и упражнений для развития диалогической речи с использованием театрализованной деятельности у старших дошкольников с общим недоразвитием речи»	Март - Апрель 2026	Текст (черновой вариант)	<i>выполнено</i>
5. Предзащита ВКР	Апрель 2026	Текст доклада, слайдовая презентация ВКР	<i>выполнено</i>
6. Подготовка к защите	За месяц до защиты, после прохождения предзащиты	Текст доклада, слайдовая презентация ВКР	<i>выполнено</i>

Утверждено на заседании кафедры, протокол № 1 от 24.09.2025г.

Заведующий кафедрой Беляева О. Л.

  
(подпись) (расшифровка подписи)

Руководитель Мамаева А.В.

  
(подпись) (расшифровка подписи)

Задание принял к исполнению, с критериями оценки и сроками выполнения работы ознакомлен



Лалетина А.А.



Голунчиева Д.А.

24.09.2025г.

(подпись) (расшифровка подписи)