

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ 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

НАДЬ ЕЛЕНА ГЕННАДЬЕВНА

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

**ОСОБЕННОСТИ НАРУШЕНИЯ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ
У ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ II-III УРОВНЯ
ПРИ ДИЗАРТРИИ И АЛАЛИИ**

Направление подготовки: 44.03.03. Специальное (дефектологическое) образование
направленность (профиль) образовательной программы Логопедия

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

И.о. зав. кафедрой коррекционной педагогики
кандидат педагогических наук, доцент
_____ О.Л. Беляева

Дата, подпись

Руководитель: кандидат педагогических наук,
доцент Брюховских Л.А.

Дата защиты « ____ » _____ 2017г.

Обучающийся: Надь Е.Г.

« ____ » _____ 2017г.

Оценка _____
(прописью)

Красноярск
2017

Содержание

Оглавление

Введение	3
Глава 1. Теоретические аспекты нарушений диалогической речи у детей с ОНР II-III уровня	8
1.1 Развитие диалогической речи в онтогенезе	8
1.2 Особенности развития диалогической речи у детей с ОНР II-III уровня при дизартрии и алалии	18
1.3 Анализ методик развития диалогической речи	30
Глава 2. Экспериментальное исследование особенностей нарушения диалогической речи у детей с ОНР II-III уровня при дизартрии и алалии.....	44
2.1 Организация и методики исследования	44
2.2 Анализ результатов эмпирического исследования	51
2.3 Методические рекомендации по развитию связной диалогической речи у детей с ОНР II-III уровня при дизартрии и алалии.....	67
Заключение.....	94
Список использованной литературы.....	100
Приложение 1	105
Приложение 2.....	107
Приложение 3.....	109

Введение

Актуальность исследования обусловлена тем, что в настоящее время система дошкольного образования претерпевает ряд изменения, связанных с введением Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС). Одной из целей и задач ФГОС является обеспечение государством равенства возможностей и получения качественного дошкольного образования и полноценного развития каждого ребенка в период дошкольного детства, в том числе это касается и детей с ограниченными возможностями здоровья.

Одним из важнейших условий формирования личности и успешной социализации ребенка является его нормальное речевое развитие и полноценное речевое взаимодействие с окружающими. На этапе завершения дошкольного образования коммуникативные умения дошкольника должны быть сформированы. Это позволит ребенку не только перейти на следующую ступень образования, но и стать полноценным активным участником социума.

Диалогическая речь представляет собой особенно яркое проявление коммуникативной функции языка. Ученые называют диалог первичной естественной формой языкового общения.

Проблема развития диалогической речи детей остается одной из актуальных в теории и практике логопедии, поскольку речь, являясь средством общения и орудием мышления, и возникает и развивается в процессе общения. Согласно взглядам отечественных психологов, общение выступает в качестве одного из основных условий развития ребенка, важного формирования его личности, наконец, ведущего вида человеческой деятельности, направленного на познание и оценку самого себя. Ограниченность речевого общения отрицательно влияет на формирование личности ребенка, вызывает психические наслоения, специфические

особенности эмоционально-волевой сферы, приводит к развитию нежелательных качеств характера: застенчивости, нерешительности, замкнутости, негативизма. Все это в дальнейшем сказывается на школьной адаптации.

Проблема исследования заключается в том, что у детей с общим недоразвитием речи на фоне системных речевых нарушений задерживается развитие психических процессов и не формируются коммуникативные навыки. Их несовершенство не обеспечивает процесс общения, а значит и не способствует развитию речемыслительной и познавательной деятельности, препятствует овладению знаниями. При достаточном исследовании и разработке приемов преодоления фонетико-фонематических, лексико-грамматических нарушений и формирования связной речи проблема изучения и развития диалогической речи детей с ОНР II-III уровня изучена недостаточно. Недостаточно исследований, направленных на изучение диалога, диалогической речи как компонента системы коммуникативно-деятельностного взаимодействия для детей с ОНР II-III уровня.

Недостаточная разработанность данного аспекта обусловила выбор темы нашего исследования: «Особенности нарушения диалогической речи у детей с общим недоразвитием речи II-III уровня при дизартрии и алалии».

Объект исследования – диалогическая речь у детей с ОНР.

Предмет исследования – проявления нарушений диалогической речи у детей с ОНР II-III уровня при дизартрии и алалии.

Гипотеза исследования – мы предполагаем, что:

– у детей старшего дошкольного возраста с заключением ОНР II-III уровня, как с дизартрией, так и с алалией имеются особенности нарушения диалогической речи, которые связаны с тем, что у ребенка не достаточно развиты: коммуникабельность, экспрессивность общения, самостоятельность, полнота изложения, а также речевые средства, с помощью которых реализуются высказывания детей;

– у детей с алалией проявления нарушений диалогической речи будут более выраженные, чем у детей с дизартрией.

Цель исследования – определить особенности нарушения диалогической речи у детей с ОНР II-III уровня при дизартрии и алалии.

В соответствии с поставленной целью и выдвинутой гипотезой предстояло решить следующие **задачи исследования**:

1. Проанализировать научно-лингвистическую и психологическую литературу по проблеме исследования, а именно:

- рассмотреть развитие диалогической речи в онтогенезе;
- исследовать особенности развития диалогической речи у дошкольников с ОНР II-III уровня, в т.ч. при дизартрии и алалии;
- провести анализ методик развития диалогической речи.

2. Провести экспериментальное исследование особенностей нарушения диалогической речи у детей с ОНР II-III уровня при дизартрии и алалии.

3. Подобрать дифференцированные методические рекомендации по развитию диалогической речи у детей с дизартрией и алалией.

Методы исследования определялись в соответствии с целью, гипотезой и задачами работы. В ходе исследования применялись следующие методы:

- анализ научной литературы по данному вопросу,
- эмпирические: проведение исследования выборки по методикам: беседа с ребенком по методике Р.Е. Левиной «Выявление уровня развития навыков диалогического общения» (для определения, каким образом дети 6 лет могут вступать в разговор с незнакомым человеком, поддерживать его на элементарном уровне, давая ответы на вопросы); методика М.И. Лисиной «Диагностика форм общения» (направленная на обследование ведущей формы общения).

Теоретико-методологическая база исследования:

1. Исследования развития речи в онтогенезе: Т.В. Базжина, М.И. Лисина, Н.И. Лепская, О.С. Павлова, Ж. Пиаже, Н.Л. Фигурин и др.; исследования общего недоразвития речи, дизартрии: Л.А Брюховских, Л.Н. Ефименкова, Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, Н. И. Кузьмина, В.И. Рождественская, С.Н. Сазонова, Р.И. Лалаева.
2. Исследование методик по Р.Е Левиной, М.И. Лисиной.
3. Подбор дифференцированных методических рекомендаций: Л.Н. Ефименковой, Н.С. Жуковой, Е.М. Мастюковой, Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной, Р.И. Лалаевой.

Организация исследования:

Исследование проводилось в три этапа.

Первый этап (ноябрь 2016 – декабрь 2016 г.) – изучение и анализ литературы по проблеме исследования; формулирование и уточнение цели, гипотезы, задач, подбор методики констатирующего эксперимента.

Второй этап (январь-февраль 2016 г.) – проведение и анализ результатов констатирующего эксперимента.

Третий этап (март 2016 – апрель 2017 г.) – составление методических рекомендаций. Оформление работы.

Базой для исследования явилась старшая группа МБДОУ №249 г. Красноярска. В эксперименте приняли участие 10 детей старшего дошкольного возраста с заключениями: «ОНР II-III ур.р.р., дизартрия» и «ОНР II-III ур.р.р., моторная алалия».

Практическая значимость исследования: заключается в том, что были разработаны дифференцированные методические направления и рекомендации по работе с детьми, имеющими общее недоразвитие речи при дизартрии и моторной алалии, которые могут быть использованы остальными участниками коррекционно-педагогического процесса.

Структура и объем выпускной квалификационной работы.

Работа состоит из введения, двух глав, заключения, библиографического списка, приложений, включает в себя 7 рисунков, 3 таблицы и 3 приложения.

Глава 1. Теоретические аспекты нарушений диалогической речи у детей с ОНР II-III уровня

1.1 Развитие диалогической речи в онтогенезе

Диалогическая речь (диалог) является первичной по происхождению формой речи. Ей характерна ярко выраженная социальная направленность, позволяющая использовать ее непосредственно при живом общении [36]. Выступая в качестве речевой формы, диалог включает в себя реплики (отдельные высказывания), и состоит из цепи речевых последовательных реакций; осуществляется он в форме чередующихся вопросов, обращений, ответов, либо в виде беседы (разговора) двух и более участников такого общения. Диалог, выступая в качестве формы речевого общения, основывается на общности восприятия окружения собеседниками, знании предмета речи, общности ситуации. В ходе диалога, вместе с языковыми средствами речи, которая звучит, немаловажная роль принадлежит невербальным компонентам – мимике, жестам, и средствам выразительности интонации. Данными особенностями в диалоге определяется характер речевых высказываний. При этом, структурой диалога допускается грамматическая неполнота, потеря некоторых из элементов развернутого грамматического высказывания (элизии либо эллипсы), имеет место повтор элементов лексики в смежных репликах, а также применение стереотипных конструкций, принадлежащих к разговорному стилю («речевые штампы»).

С точки зрения специфики языка диалог, Т.Г. Винокуром определяется следующим образом: «...является возможным определением диалога, как особой, функционально–стилистической формы речевого общения, с характерным наличием двух и более участников, которые обмениваются речью; более или менее быстрый речевой темп, когда каждый из ее компонентов выступает в качестве реплики; оптимальная краткость реплик; эллиптичность и лаконичность построений внутри реплик» [12].

А.К. Михальской [39] и Т.А. Ладыженской [28] диалог рассматривается как «...разновидность (т. е. тип) речи, в процессе которой осуществляется обмен взаимообусловленными высказываниями – репликами (при слуховом и зрительном восприятии собеседника). Существует непосредственная взаимосвязь имеющихся особенностей диалога – то есть речевой структуры с его спецификой с точки зрения образования, которое возникает вследствие перемежающейся спонтанной устной речи со стороны собеседников, происходящей в тех или иных условиях».

Природой диалога непосредственно предполагается его сложность. С теоретической точки зрения, размеры диалога являются безграничными, с возможностью открытия нижней его границы. Но каждый диалог имеет, как начало, так и конец. Единство диалога заключается в его содержании, теме и смысле. Непосредственным образом связывается специфика диалога как непростого единства с тематической его цельностью, мысленным движением, характером развития его содержания.

Становление диалога у детей психологи рассматривают параллельно с развитием у них общения, в том числе и речевого. Этап довербального общения охватывает 1-ый год жизни детей. Потому как появляется общение можно отчётливо увидеть специфические черты коммуникативной деятельности.

Крик является первой интонацией, значимой по своему коммуникативному содержанию, которая в дальнейшем оформляется как сигнал недовольства.

По мнению М. Ribble, [5], основой коммуникативной потребности является органические жизненные нужды ребенка (в пище, тепле). J. Dunn, [1]; J. Gibson, [2] утверждают, что младенец сигнализирует о дискомфортных состояниях и добивается их устранения. Его беспокойство и крики являются сигналами, и очень точными только объективно, субъективно он никому не адресует. Именно для взрослого такой крик приобретает условно-

коммуникативную функцию, так как у только родившегося ребенка нет, и не может быть установки на выражение своих чувств. Это сигнал, составляющий предпосылку для дальнейшего общения, а не акт общения [8].

Исследователи Л. Фигурин, М. П. Денисова [50] отмечают, что в первые две недели при появлении взрослого у младенца не вызывает изменения поведения. В процессе длительного, ласкового разговора и поглаживания со стороны взрослого, младенец начинает сосредотачиваться: он замирает и напрягается. С 3-й недели дети пристально вглядываются во взрослого, а позднее начинают следить за ним, рассматривают лицо. В начале 4-й недели жизни у ребенка наблюдается улыбка в ответ на улыбку. На 2-м месяце жизни при появлении взрослого в поведении младенца наблюдается короткое гукание, певучее гуление и возбужденные вскрики.

В период гуления первыми аспектами коммуникации являются эмоциональный и фактический.

В работах М. И. Лисиной [33, 34] отмечено, что в первые месяцы жизни происходит постепенное оформление потребности в общении и рассматриваются в четырёх критериях: интерес ребёнка к взрослому; эмоциональные проявления ребёнка в адрес взрослого; инициативные действия ребёнка, направленные на то, чтобы привлечь интерес взрослого; чувствительность ребёнка к отношению взрослого, в которой обнаруживается восприятие детьми той оценки, что дает им взрослый, и их самооценки.

Важность контакта ребёнка с матерью заключается в попеременном, а иногда и в одновременном эмоциональном состоянии. Это особая форма коммуникации, содержащая будущий диалог. Так, процесс становления первичной коммуникативной потребности протекает стремительно и занимает около 2 месяцев. По утверждению многих авторов [1, 2, 3] у детей после 2-х месяцев, возможно выработать условные рефлексы, используя воздействие взрослого (его вид, улыбку, разговор) в качестве особого рода

подкрепления.

В исследованиях Н. И. Лепской [32], развитие форм коммуникации проходит поэтапно:

- от рождения-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.

Первый этап представлен в виде монолога матери и характеризуется эмоциональным характером. По мнению Винарской, единственная реакция ребенка в этот период – вокализации крика, обусловленная двумя биологическими потребностями: пищевой и оборонительной. Это всего лишь предпосылки для коммуникации [цит. по 53].

На втором этапе формы общения матери с маленьким ребенком – это ее «обращенный» монолог. Монолог обладает положительным эмоциональным воздействием – ребенок успокаивается [14]. Монолог выступает в виде звуко-жестово-мимической структуры. Главным является мимика, особенно улыбка – сильный стимул для ответной реакции ребенка. Таким образом, форма общения приближается к диалогу.

На третьем этапе мать и ребенок попеременно, а иногда одновременно выражают свое эмоциональное состояние. Это синкретическое единство монолога и диалога называют дуэтом. Эту форму коммуникативной деятельности ребенка еще называют «лепетными» монологами, поскольку осуществляются невербальными звуковыми средствами и не передают какую-либо информацию, а выражают увлеченность чем-либо, игровую активность ребенка [цит. по 53].

Четвёртый этап вокализации, жесты, мимика и матери, и ребенка приобретают коммуникативную значимость. Исследователи отмечают раннее восприятие детьми основных интонационно-коммуникативных контуров (утверждения, вопроса и побуждения) в речи взрослых. Л. Качмарек, А. Р.

Лурия, и К. Онесорг, Р. В. Тонкова-Ямпольская, А. М. Шахнарович так же утверждали, что ребенок реагирует на движение тона голоса значительно раньше, чем на другие языковые аспекты высказывания. Ребенок теперь отвечает на реплики взрослых адекватными предметными действиями. Это уже диалог в полном смысле слова. Н. И. Лепская [32]. Параллельно с диалогом упрочиваются и компоненты дуэта, которые по-прежнему сопровождают игру ребенка.

Так, звуко-жестово-мимический комплекс является первым средством коммуникации, где главным является не жестово-мимический комплекс, а звуковой – сопроводительный.

По мнению Л. С. Выготского, зарождению речи всегда предшествует мотив. Именно мотив формирует в нашем сознании коммуникативное намерение – готовность к речепорождению, к коммуникативным действиям. На этом этапе у говорящего появляется общая цель (интенция, иллюция) высказывания [14].

Далее происходит формирование смыслового наполнения высказывания. В невербальном коде образов и схем в исследованиях Н. И. Жинкина, наблюдается четкое осознание общего замысла будущего дискурса. Позже появляются первые языковые компоненты будущего высказывания.

На ранних стадиях речевого развития коммуникативные единицы ребенка представляют реплики диалога в обмене с взрослыми, где инициатором общения становится ребенок. Предметом сообщения является эмоции и желания, средствами выступают жестово-мимические комплексы и голофразы. Это первый тип диалога.

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

По мнению Базжиной, [8] данные типы диалогов называются

эмоционально-предметными, поскольку дети учатся вычленять предметы или действия из целостной ситуации, что является важнейшей предпосылкой становления языковой номинации ребенка.

При становлении ситуативного сообщения меняется характер диалога между взрослым и ребенком. Взрослый вербально предваряет те действия, которые он реализует сам или которым стремится научить ребенка. Это будет предметно-действенный диалог.

Так, однословное высказывание разворачивается взрослым с восстановлением всех отсутствующих логических связей и помогает владеть самими данными связями и их вербальным выражением. При наличии благоприятных биологических условиях, нормальным функционированием нервной системы в довербальный период в конце первого, в начале второго года жизни появляются первые речевые средства.

Первые, кратковременные и несовершенные практические и эмоциональные контакты ребенка со сверстником фиксируются достаточно рано – уже после года. При этом действия, направленные на партнера, неспецифичны и представляют собой исследовательскую деятельность, эмоциональные реакции, социальные действия, аналогичные выполняемым в процессе контактов с взрослыми, а так же действия, наблюдаемые при манипуляциях с игрушкой.

С двухлетнего возраста начинает возникать сотрудничество, т.е. попытки детей играть вместе, устанавливать очередность в игре. Однако в ситуациях, где конкурентом для общения является игрушка или взрослый, деловые и эмоциональные контакты почти полностью прекращаются.

Специфика общения со сверстником складывается к 3 годам, о чем свидетельствует исчезновение действий с партнером как с объектом, выделение особой категории действий, применимых только к сверстнику, появление попыток «показать себя», развитие чувствительности к отношению другого ребенка. В процессе взаимодействия детей между собой

возникает и эволюционирует диалогическое общение [24].

Исследований по развитию диалога у дошкольников представлено намного меньше, чем у детей преддошкольного возраста. Особенности речевого поведения в диалоге предоставлено в таблице 1 [24].

Таблица 1 – Особенности речевого поведения в диалоге

Возраст (год жизни)	Характеристика речевого поведения
4	Преобладают аккомпанирующие высказывания. Усваивается обязанность дать партнеру ответную реплику. Партнером по диалогу в большинстве случаев является взрослый, который инициирует коммуникацию. Структура детского диалога не сформирована: дети говорят одновременно, перебивают друг друга, отвечают на вопросы, заданные другому ребенку.
5	Уменьшается число аккомпанирующих высказываний; ребенок оценивает поведение партнера как результат собственных предшествующих высказываний; появляются автокоррекции; используются приемы привлечения и удержания внимания партнера; формируется структура диалога: дети начинают соблюдать очередность в разговоре
6	Совершенствуется умение учитывать позицию партнера по коммуникации, возможность его понимания; в высказываниях широко используются конструкции, дети пытаются ввести слушателя в свои рассказы, обозначая предварительно тему, указывая, о чем будет идти речь; формируется способность выражать модусные смыслы
7	Совершенствуется способность ориентироваться на партнера в разговоре. Дети в состоянии оценить дефицит информации у партнера, понять, в какой именно информации он нуждается. Ребенок владеет дифференцированными средствами поддержания внимания к тому, что он говорит разным собеседникам: сверстнику, взрослому, знакомому, незнакомому.

Большой интерес представляют исследования Ж. Пиаже, посвященные социализированной речи – разговорам детей между собой. Типизируя эти разговоры, он отмечал, что прежде чем сделаться настоящим разговором (т.е. диалогом в его развитой форме), разговор проходит через несколько стадий. «Лишь к 7-8 годам, – пишет Ж. Пиаже, – диалог становится тем, чем он является для взрослых: обменом точками зрения при стремлении мотивировать свою точку зрения и понять ее у собеседника. До этого спор является простым столкновением противоположных утверждений без

мотивировки и взаимного понимания» [44, с. 37].

Итак, Ж. Пиаже [44] было выделено три стадии развития диалога.

Первая стадия развития диалога у детей зарождается в несогласованной речевой инициативности среди сверстников, потому как высказывания ведутся друг за другом. Ж. Пиаже назвал эту форму «коллективным монологом», характеризующимся тем, что нет еще взаимообмена сообщения в общей теме разговора.

Вторая стадия развития диалога, по мнению Ж. Пиаже, приобщение собеседника к собственному мышлению и действию. Дошкольники 4–5 лет стремятся рассказать об увиденном; они с удовольствием ведут разговоры друг с другом, слушают и понимают, но каждый высказывается на свою тему. Данную стадию румынская исследовательница Т. Слама-Казаку [47] назвала «псевдодиалогом», потому как эта стадия является переходной к началу становления настоящего диалога.

Третью стадию Ж. Пиаже назвал «по-настоящему подлинное общение», которая появляется к 7 годам. Наблюдается обмен сообщениями, отмечаются причинные объяснения, прослеживается связь реплик.

Освоению ребенком языковых средств и речевых функций характерны довольно высокие темпы развития. Здесь на каждом году жизни есть новые приобретения. Но, данному процессу характерна довольно большая длительность, в связи с непрочностью умений, которые приобретаются, индивидуальных темпов, а также методов овладения языком.

Развитие и становление речи на каждом из этапов испытывает определенное влияние множества различных факторов.

Многими авторами подчеркиваются значение когнитивных факторов. М. М. Кольцова говорит, что условные первосигнальные рефлексy практически полностью определяют характер второсигнальных связей, лежа в основании первых слов [23].

Некоторые исследователи придают большое значение обобщениям, которые произведены на основе чувственно воспринимаемых признаков для формирования содержания первых словесно обозначаемых абстракций. Данным когнитивным факторам и другим принадлежит действительно большая роль в качестве необходимых условий в процессе функционирования и возникновения речи. Но, когнитивных факторов является недостаточно для обучения ребенка речи, и того, чтобы владея речью, ребенок применял вербализации в процессе взаимодействия с окружающими.

Согласно наблюдениям, осуществленным психологами относительно процесса развития диалогической речи, выявлено, что особо чувствительным, сензитивным в освоении диалогической речи ребенком является возраст 3 – 5 лет.

Уже на 6-м году жизни в детской речи появляются и используются конструкции в целях привлечения партнерского внимания, которые требуют его вербальной реакции: «А ты не знаешь, что у меня?», «Угадай, что это?». В результате этого приема возникают довольно продолжительные диалоги, в процессе которых ребенком выясняется сущность того или иного явления. Не менее важным выступает и то, что в данный период дошкольниками привлекается внимание не так к собственным действиям либо их результатам, как к качеству работы, которая выполняется. В результате появления следующих конструкций: «Видишь, какой хорошенький», «А я, смотри, как красиво рисую», и осознанного требования оценки этого партнером (Дима, скажи, у меня красиво?) происходит появление диалогического устойчивого взаимодействия, в процессе которого один из партнеров высказывает собственное мнение, с использованием элементарной аргументации, либо производится инструктаж сверстника.

Седьмому году жизни характерно появление особых маркеров, свидетельствующих о привлечении внимания к деятельности и словам

(Слышишь? Понял? Слушай). При этом партнер вовлекается в разговор, возможно и непосредственно несвязанный с деятельностью, которая выполняется.

Можно наблюдать значительное снижение (в 2-3 раза) речевой детской активности в подготовительной и старшей группах в игровом процессе и в процессе иных видов самостоятельной деятельности. Некоторые из авторов, в особенности А. Р. Лурия, в качестве причины этого называют совершающийся в данный период переход во внутреннюю речь внешней [36]. В принципе, нельзя называть данное явление негативным. При этом, наблюдается сокращение в 1,9 раза (с 40 %) в подготовительной и старшей группах по сравнению со средней случаев объяснения товарищу чего-либо, когда речь является наиболее сложной с грамматической точки зрения и совершенной с лексической. Просьбы и распоряжения преобладают в играх среди поводов самостоятельных высказываний. Как и непосредственно игровые действия, они сопровождаются простыми с грамматической точки зрения высказываниями.

Таким образом, диалогическая речь (диалог) является первичной по происхождению формой речи. Развитие диалогической речи играет ведущую роль в процессе речевого развития ребенка. Обучение диалогу можно рассматривать и как цель, и как средство практического овладения языком. Освоение разных сторон речи является необходимым условием развития диалогической речи, и в то же время развитие диалогической речи способствует самостоятельному использованию ребенком отдельных слов и синтаксических конструкций. В процессе взаимодействия детей между собой возникает и эволюционирует диалогическое общение. Особо чувствительным, сензитивным в освоении диалогической речи ребенком является возраст 3 – 5 лет. К 7-ми годам диалогическая речь дошкольников полностью формируется, совершенствуется способность ориентироваться на партнера в разговоре.

1.2 Особенности развития диалогической речи у дошкольников с ОНР II-III уровня при дизартрии и алалии

Общее недоразвитие речи рассматривается как системное нарушение речевой деятельности, сложные речевые расстройства, при которых у детей нарушено формирование всех компонентов речевой системы, при нормальном слухе и первично сохранном интеллекте [30, 51]. Речевая недостаточность при общем недоразвитии речи у дошкольников может варьироваться от полного отсутствия речи до развернутой речи с выраженными проявлениями лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития [30].

Общее недоразвитие речи может наблюдаться при сложных формах детской речевой патологии: алалии, афазии (всегда), а также ринолалии, дизартрии. Несмотря на различную природу дефектов, у детей с ОНР имеются типичные проявления, указывающие на системные нарушения речевой деятельности:

- 1) более позднее начало речи: первые слова появляются к 3-4, а иногда и к 5 годам;
- 2) речь аграмматичная и недостаточно фонетически оформлена;
- 3) экспрессивная речь отстаёт от импрессивной, т.е. ребёнок, понимая обращенную к нему речь, не может сам правильно озвучить свои мысли;
- 4) речь детей с ОНР малопонятна;
- 5) низкая речевая активность, которая без специального курса обучения с возрастом начнет резко снижаться.

В настоящее время выделяют четыре уровня речевого развития, отражающие состояние всех компонентов языковой системы у детей с общим недоразвитием речи [52].

Первый уровень речевого развития. [52].

На первом уровне речевого развития средства общения крайне

ограничены. Активный словарный запас ребенка состоит из не большого количества нечетких в произношении обиходных слов, звукоподражания и звуковых комплексов. Ребенок часто использует указательные жесты и мимику. Также ребенок пользуется одним и тем же комплексом, обозначая предметы, действия, качества. Интонация и жесты служат для обозначения разницы значений. Маленький запас слов отражает непосредственно воспринимаемые предметы и явления. Отличительная черта развития речи на данном уровне является ограниченная способность к восприятию и воспроизведению слоговых структур в словах.

Переход ко второму уровню речевого развития носит характер увеличившейся речевой активностью детей. Процесс общения осуществляется с помощью применения постоянных, хоть и еще искаженных и ограниченных запасов слов общего употребления. Названия различных предметов, действий и отдельных признаков обозначается разграничено. Этот уровень характеризуется возможным использованием местоимений, иногда союзов, простых предлогов в элементарном значении. Ребенок может отвечать на вопрос по картине, связанной с семьей, знакомыми событиями из окружающей жизни. Второй уровень характеризуется значительным развитием понимания обращенной речи, что происходит за счет различия определенных грамматических форм (в отличие от первого уровня), ребенок может ориентироваться на компоненты морфологического характера, приобретающие для них смыслоразличительные значения [17]. Все это относят к способности различать и понимать формы единственного и множественного числа существительного и глагола, формы мужского и женского родов, глагола прошлого времени. Затруднение остается при понимании форм чисел и родов прилагательного.

Третий уровень речевого развития [52] носит характер наличия развернутых фразовых изречений с элементами лексико-грамматических и фонетико-фонематических недоразвитий. Характерно то, что отсутствие

дифференцировки в произнесении звуков (зачастую это свистящие, шипящие, аффрикаты и соноры), если один звук заменяет одновременно на два или несколько звуков определенной или близкой по характеру фонетической группы. Отмечают также, не очень стойкие замены, когда звуки в разных словах могут произноситься по-разному; смешанные звуки, когда в изолированной обстановке дети могут произносить некоторые звуки правильно, но при произношении слов и предложений взаимозаменяют их.

При правильном повторении за логопедом трех или четырех сложных слов, ребенок часто начинает искажать их в процессе речи. Он сокращает количество слогов: Дети слепили снеговика. – «Дети сипили новика». Большое количество ошибок замечено в процессе передачи звуконаполняемости слов: перестановка и замена звуков и слогов, сокращение при стечении согласных в словах. На фоне относительно развернутого общения наблюдаются неточные употребления большого количества лексических значений. В активном словарном запасе наблюдается преобладание существительных и глаголов. Характерен недостаток слов, которые обозначают качества, признаки, состояние предметов и действий. Если ребенок не умеет использовать способы словообразования, это создает трудности использования вариантов слов. Такие дети не всегда могут подобрать однокоренные слова, образовывать новые слова с помощью суффикса и приставки [17]. Часто они пытаются изменить названия частей предметов названиями целых предметов, нужные слова другими, похожими по значению. В свободном высказывании преобладает простое распространенное предложение, сложные конструкции практически не используются. Понимание обращенной речи значительно развивается и приближается к норме. Прослеживаются недостатки в понимании измененных значений слов, которые выражаются: приставкой и/или суффиксом; прослеживается испытание трудностей в попытках различить морфологические элементы, которые выражают значения чисел и

родов, осознание логико-грамматической структуры, которая призвана выражать причинно-следственные, временные и пространственные отношения [21].

Четвертый уровень речевого развития [52] характеризуется незначительными нарушениями компонентов языковой системы ребенка. Отмечается недостаточная дифференциация звуков [т-т'-с-с'-ц], [р-р'-л-л'] и т.д. Характерны своеобразные нарушения слоговой структуры слов, проявляющиеся в неспособности ребенка удерживать в памяти фонематический образ слова при понимании его значения. Следствием этого является искажение звуконаполняемости слов в различных вариантах. Недостаточная внятность речи и нечеткая дикция оставляют впечатление «смазанности». Остаются стойкими ошибки при употреблении суффиксов (единичности, эмоционально-оттеночных, уменьшительно-ласкательных). Отмечаются трудности в образовании сложных слов. Кроме того, ребенок испытывает затруднения при планировании высказывания и отборе соответствующих языковых средств, что обуславливает своеобразие его связной речи. Особую трудность для этой категории детей представляют сложные предложения с разными придаточными

Следует отметить, что, несмотря на выделение современными исследователями четырех уровней ОНР, логопедами-практиками довольно часто выделяются промежуточные уровни: ОНР I-II ур.р.р, ОНР II-III ур.р.р. и т.д.

В рамках настоящей работы нами была рассмотрена категория детей с общим недоразвитием речи II-III уровня при дизартрии и алалии.

Данному уровню речевого развития характерно переходное состояние со второго на третий уровень (т.е. это уже не второй, но еще и не третий). Понимание обращенной речи существенно возросло, но еще не достигло уровня нормы. По-прежнему наблюдается доминирование импрессивной речи над экспрессивной. В активном словаре детей с ОНР II-III уровня

наблюдается преобладание имен существительных, глаголов и недостаточное употребление слов, обозначающих признаки, качества, состояния. Выраженными недостатками произношения являются искажения, замены или смешения звуков. Произношение слов сложной слоговой структуры становится более устойчивым. Однако ребенок может повторять трех, реже четырехсложные слова вслед за взрослым, но искажает их в речевом потоке. Ошибки звуконаполняемости слов: перестановка и замена звуков, слогов при стечении согласных в словах. Также важной особенностью речи ребенка является недостаточная сформированность словоизменения и словообразования. Данному уровню речевого развития свойственно появление развернутой фразовой речи с выраженными элементами недоразвития лексики, грамматики, фонетики. Дети начинают использовать в речи простые распространенные предложения, реже сложные. Специфическое своеобразие связной речи, ее недостаточная сформированность часто проявляется в детских диалогах. Это подтверждают трудности программирования содержания развернутых высказываний и их языкового оформления. Характерными особенностями связной речи являются нарушение связности и последовательности рассказа, смысловые пропуски существенных элементов сюжетной линии, заметная фрагментарность изложения, нарушение временных и причинно-следственных связей в тексте.

Нередко дети с ОНР II-III уровня стараются избежать речевого общения, особенно с незнакомым человеком. В тех случаях, когда речевой контакт между ребенком и сверстником или взрослым возникает, он оказывается весьма кратковременным и неполноценным. Это обуславливается рядом причин. Среди них О.С. Павлова выделяет [42]:

- быстрая исчерпываемость побуждений к высказываниям, что приводит к прекращению беседы;
- отсутствие у ребенка сведений, необходимых для ответа, бедный

словарный запас, препятствующий формированию высказывания;

- непонимание собеседника – дошкольники не достаточно вникают в то, что им говорят, поэтому их речевые реакции оказываются неадекватными и не способствуют продолжению общения.

Развитие речи у этой категории детей осуществляется, прежде всего, в русле ведущей деятельности, поскольку именно в ходе овладения ею у ребенка возникает потребность в активном использовании слов, фраз, новых речевых оборотов [49]. Наличие потребности в речевом общении является важнейшим условием для возникновения и развития речи у детей с ОНР.

С клинической точки зрения существующее разнообразие проявлений ОНР поделено на три группы:

– у *детей первой группы* имеют место признаки лишь ОНР, без других выраженных нарушений нервно-психической деятельности. Это неосложненный вариант ОНР. У этих детей отсутствуют локальные поражения ЦНС. В психическом облике этих детей отмечаются отдельные черты общей эмоционально-волевой незрелости, слабая регуляция произвольной деятельности. Отсутствие парезов и параличей, выраженных подкорковых и мозжечковых нарушений свидетельствует о сохранности у них первичных (ядерных) зон речедвигательного анализатора. Отмечаемые же малые неврологические дисфункции в основном ограничиваются нарушениями регуляции мышечного тонуса, недостаточностью тонких дифференцированных движений пальцев рук, несформированностью кинестетического и динамического праксиса. Это преимущественно дизонтогенетический вариант ОНР.

– у *детей второй группы* ОНР сочетается с рядом неврологических и психопатологических синдромов. Это осложненный вариант церебрально-органического генеза, при котором имеет место дизонтогенетически-энцефалопатический симптомокомплекс нарушений. У детей данной группы ярко выражена неврологическая симптоматика, свидетельствующая не

только о задержке созревания ЦНС, но и о негрубом повреждении отдельных мозговых структур. Наиболее частыми среди неврологических синдромов:

1. гипертензионно-гидроцефальный синдром – синдром повышенного внутричерепного давления.

2. церебрастенический синдром проявляется в виде повышенной нервно-психической истощаемости, эмоциональной неустойчивости, в виде нарушений функций активного внимания, памяти.

3. синдром двигательных расстройств характеризуется изменениями мышечного тонуса, монопарезами, нерезко выраженными нарушениями равновесия и координации движений, недостаточностью дифференцированной моторики пальцев рук, несформированностью общего и орального праксиса.

– у детей третьей группы имеет место наиболее стойкое и специфическое речевое недоразвитие, которое клинически обозначается как *моторная алалия*. Моторная алалия – это системное недоразвитие экспрессивной речи центрального органического характера, обусловленное несформированностью языковых операций процесса порождения речевых высказываний при относительной сохранности смысловых и сенсомоторных операций. В структуре речевого дефекта при моторной алалии ведущими являются языковые нарушения. При алалии речь недоразвивается в результате раннего поражения (в доречевом периоде) речевых зон мозга. Проблема локализации поражения мозга при моторной алалии корковых отделов как левого (доминантного для речи), так и правого полушария головного мозга. Одновременность поражения обоих полушарий, даже слабой степени выраженности, может объяснить одну из характерных особенностей моторной алалии: слабость, а часто и полное отсутствие спонтанной компенсации речевого дефекта.

При моторной алалии имеют место сложные дизонтогенетически-энцефалопатические нарушения. Характерными признаками моторной

алалии являются следующие: выраженное недоразвитие всех сторон речи: фонематической, лексической, синтаксической, морфологической, всех видов речевой деятельности и всех форм устной и письменной речи.

В дошкольном возрасте у детей с моторной алалией отмечаются выраженные трудности в формировании звуковых образов слов: владея достаточным пассивным словарем, дети испытывают стойкие затруднения в назывании слов. Поэтому характерным признаком моторной алалии является несформированность слоговой структуры слов, трудность актуализации даже хорошо известных слов. При этом наиболее трудным для актуализации оказываются слова, выражающие обобщения и абстрактные понятия и не несущие за собой конкретного зрительного представления. Эти трудности обуславливают частые паузы, остановки в речи и широкое использование детьми в общении мимики и жестов. Для детей с моторной алалией характерна крайне низкая речевая активность. При этом, чем выше интеллект ребенка и чем он критичнее относится к своей речи, тем более у него выражены вторичные компенсаторные формы общения с окружающими, с помощью мимики и жестов. Более всего при моторной алалии страдает фразовая речь. В дошкольном возрасте в результате систематической логопедической работы дети могут воспроизвести лишь простые по синтаксической структуре предложения. Степень овладения ребенком речью при моторной алалии зависит от тяжести дефекта.

На I-II уровне речевого развития характерно отсутствие предикатов, использование интонационных и мимических средств общения. Понимание речи ребенка возможно только при учете конкретной ситуации общения.

На II-III уровнях речевого развития речь ребенка становится понятной для окружающих и вне ситуации общения, но их речь аграмматична, они используют только простые предложения, часто нарушают структуру последних.

И даже на III уровне речевого развития имеют место выраженный

дефицит языковых средств; затруднения в актуализации слов в предложениях, неправильное употребление падежных окончаний существительных, замена косвенной формы существительных и прилагательных нулевой формой.

Чаще всего дети с алалией допускают ошибки в употреблении творительного и предложного падежей, смешивают окончания падежей, затрудняются в склонении существительных с предлогами. К особенностям детей с алалией в усвоении родного языка можно отнести следующее, наряду с заменой окончаний внутри какого-либо одного падежа, дети заменяют окончания одного падежа окончаниями разных падежей, а также свойственно не постоянство допускаемых ими замен падежных окончаний.

Таким образом, для детей с моторной алалией характерны специфические особенности в усвоении ими родного языка (слабо развито чувство языка). Отмечаются выраженные и стойкие нарушения в развитии связной речи. Ее несформированность связана с нарушениями операций программирования, отбора и синтеза речевого материала, с несформированностью внутренней речи. За этими отклонениями в развитии лежит нарушение аналитико-синтетической деятельности мозга.

Данные клинического исследования детей с моторной алалией свидетельствуют о наличии у них не только локальных корковых нарушений, но и о поражении глубинных образований мозга (ствол, зрительный бугор, подкорковые ганглии, гипоталамические образования и др.

Далее рассмотрим речевое нарушение, *дизартрия*. Дизартрия рассматривается, как сложное речевое нарушение органического генеза, проявляющееся в неврологических, психологических и речевых симптомах, может протекать как самостоятельно, так и на уровне общего недоразвития речи.

Дизартрия – нарушение произносительной стороны речи,

обусловленное недостаточностью иннервации речевого аппарата. У детей с дизартрией вследствие органического поражения нервной системы нарушаются двигательные механизмы речи, вследствие чего возникают параличи (парезы) органов артикуляции: мышц языка, губ, мягкого неба; гортани: голосовых складок; дыхательных мышц, страдает общая, ручная и артикуляционная моторика, что усугубляет нарушения речи [9].

Первичными нарушениями речи при дизартрии являются нарушения фонетической и просодической сторон, обусловленные органическим поражением нервной системы центральной и периферической [13]. Нарушаются тонкие, дифференцированные, согласованные движения органов артикуляции, голосового и дыхательного аппарата. Нарушение звукопроизношения при дизартрии проявляются в разной степени и зависят от характера и тяжести поражения нервной системы. В легких случаях имеются отдельные искажения звуков, легкая «стертость» артикуляции. В более тяжелых случаях – неразборчивая «смазанная речь», множественные искажения, замены и пропуски звуков не только согласных, но и гласных. Пострадать могут все компоненты просодии. Интонационно-мелодическая окраска речи снижена. Страдают голосовые модуляции по высоте и силе, ослаблен речевой выдох. Нарушается тембр голоса, появляется назальный оттенок речи. Изменяется темп речи. [9]

При дизартрии на разных уровнях нарушена передача импульсов из коры головного мозга к ядрам черепно-мозговых нервов и далее по этим нервам к речевым органам. Все движения речевых органов обеспечиваются работой речедвигательного анализатора. При дизартрии нарушается проводниковый отдел речедвигательного анализатора (эфферентные проводящие пути), обратная афферентация нарушается прежде всего из-за парезов (параличей) в мышцах речевых органов. Все это затрудняет автоматизацию речевых движений, выработку динамического стереотипа, формирование речевого праксиса.

Общее речевое развитие детей с дизартрией (по структуре речевого дефекта):

Первая группа. Дети, у которых имеется нарушение звукопроизношения и просодики. Эти дети имеют хороший уровень речевого развития, но многие из них испытывают трудности при усвоении, различении и воспроизведении предлогов, приставочных глаголов. Владеют связной речью, имеют богатый словарь, но могут испытывать затруднения при произнесении слов сложной слоговой структуры. Кроме того, многие дети испытывают трудности с пространственной ориентацией (схема тела, понятия «внизу-вверху»). Это группа детей с фонетическим недоразвитием речи.

Вторая группа. Дети, у которых нарушение звукопроизношения и просодической стороны речи сочетается с незаконченным процессом формирования фонематического слуха. В этом случае у детей в речи встречаются единичные лексико-грамматические ошибки, а также ошибки при повторении слогов и слов с оппозиционными звуками. Многие испытывают трудности при словообразовании, допускают единичные ошибки при согласовании имени существительного с числительными. Дефекты звукопроизношения стойкие и расцениваются как сложные, полиморфные нарушения. Это группа детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи.

Третья группа. Дети, у которых стойкое полиморфное нарушение звукопроизношения и недостаток просодической стороны речи сочетается с недоразвитием фонематического слуха. При обследовании отмечается бедный словарь, выраженные ошибки в грамматическом строе невозможность связного высказывания, значительные трудности при усвоении слов различной слоговой структуры. Все дети демонстрируют несформированность слуховой и произносительной дифференциации, а также игнорирование в речи предлоги. Это группа детей с общим

недоразвитием речи.

Таким образом, для ОНР II-III уровня, характерно переходное состояние со второго уровня на третий (это уже не второй, но еще и не третий). Понимание обращенной речи существенно возросло, но еще не достигло уровня нормы. По-прежнему наблюдается доминирование импрессивной речи над экспрессивной. В активном словаре детей с ОНР II-III уровня наблюдается преобладание имен существительных, глаголов и недостаточное употребление слов, обозначающих признаки, качества, состояния. Выраженными недостатками произношения являются искажения, замены или смешения звуков. Произношение слов сложной слоговой структуры становится более устойчивыми. Данному уровню речевого развития свойственно появление развернутой фразовой речи с выраженными элементами недоразвития лексики, грамматики, фонетики. Дети начинают использовать в речи простые распространенные предложения, реже сложные. Специфическое своеобразие связной речи, ее недостаточная сформированность часто проявляется в детских диалогах.

Основными признаками моторной алалии являются выраженное недоразвитие всех сторон речи: фонематической, лексической, синтаксической, морфологической, всех видов речевой деятельности и всех форм устной и письменной речи. У детей с ОНР II-III на фоне моторной алалии характерным является низкая речевая активность. Имеет место выраженный дефицит языковых средств; затруднения в актуализации слов в предложениях, неправильное употребление падежных окончаний. Отмечаются выраженные и стойкие нарушения в развитии связной речи. Ее несформированность ввиду нарушений операций программирования, отбора и синтеза речевого материала, а также несформированность внутренней речи. При этом, чем выше интеллект ребенка и чем он критичнее относится к своей речи, тем более у него выражены вторичные компенсаторные формы общения с окружающими, с помощью мимики и жестов. Речь ребенка, при

переходе со второго на третий уровень, становится заметно, понятной для окружающих и вне ситуации общения, но по-прежнему аграмматична. В своей речи дети используют простые предложения, реже простые распространенные при этом часто нарушая его структуру. По клинико-педагогической классификации нарушений речи, алалия относится к нарушениям структурно-семантического оформления высказывания.

ОНР II-III уровня, дизартрия – характеризуется стойкими полиморфными нарушениями звукопроизношения и недостатком просодической стороны речи сочетается с недоразвитием фонематического слуха. При обследовании отмечается недостаточный словарь, ошибки в грамматическом строе, недостаточность связного высказывания, значительные трудности при усвоении слов сложной слоговой структуры. Дизартрия по клинико-педагогической классификации нарушений устной речи, относится к расстройствам фонационного оформления речи.

1.3 Анализ методик развития диалогической речи

На современном этапе уточняются положения коррекционных программ в соответствии со ФГОС ДО и примерной адаптированной основной образовательной программой. Логопедическое сопровождение детей дошкольного возраста с нарушениями диалогической речи рассматривалось С.А. Мироновой, Г.А. Волковой и др.

Г.А. Волкова предлагает систему психолого-педагогических методов воспитания и обучения таких детей. Система комплексной работы с детьми 2-7 лет состоит из следующих разделов: коррекция речи в игровой деятельности; логоритмические занятия; воспитательные занятия; воздействие на микросоциальную среду детей. Г.А. Волкова считает, что

эффективность работы по коррекции диалогической речи у детей в условиях специального детского сада может быть достигнута при тесном взаимодействии логопеда с воспитателем, а также других специалистов (психолога, дефектолога). Все специалисты детского сада составляют план своей работы с группой, ориентируясь на перспективный план учителя-логопеда [13].

Логопед как основной специалист по борьбе с дефектом речи, в целом организует комплексную медико-педагогическую работу необходимых специалистов (врачей, воспитателей, психолога, родителей, инструктора по ЛФК, музыкального руководителя и других), применяющих свои методы и средства в работе с детьми с нарушениями речи. Другими словами, логопед пользуется консультациями и соответствующей помощью разных специалистов в своей коррекционно-развивающей работе.

В отечественной логопедии разработаны и применяются ряд комплексных систем по коррекции нарушений диалогической речи. Методики направлены на организацию работы по коррекции нарушений диалогической речи в рамках программы воспитания детей в детском саду, поскольку дети с нарушениями речи, усвоив навыки правильной речи и знания, определенные программой, далее обучаются и воспитываются в условиях нормально говорящих сверстников. Логопедическое воздействие, направленное на собственно речевое расстройство и связанные с ним отклонения в поведении, формирование психических функций и т.п. помогают дошкольнику социально адаптироваться в среде нормально говорящих сверстников и взрослых.

Одним из условий развития диалогической речи, по исследованиям А. Г. Рузской [46], является организация речевой среды, взаимодействия взрослых между собой, взрослых и детей, детей друг с другом.

Обучение диалогической речи протекает в двух формах: в свободном речевом общении и на специальных занятиях.

По мнению О. Я. Гойхман [19] одним из основных методов формирования диалогической речи в повседневном общении, является разговор педагога с детьми – *неподготовленный диалог*. Так как это наиболее распространенная, общедоступная и универсальная форма речевого общения с детьми в повседневной жизни. Данный метод является самым естественным методом приобщения детей к диалогу, поскольку стимулом к участию в разговоре служат коммуникативные мотивы.

Данный метод может проводиться во время режимных моментов: на прогулке, во время игры и т.д. Неподготовленной беседа является для детей, педагог же должен быть обязательно подготовлен к любому виду общения. Подготовленность педагога состоит в том, что, являясь носителем грамотной разговорной речи, он в каждой стихийно возникающей ситуации общения своей речью учит детей языку.

А. Г. Рузская предлагает на специальных занятиях по развитию диалогической связной речи использовать прием *подготовленной беседы* и прием *театрализации* (имитации и пересказа). [46].

Подготовленная беседа – организованный разговор педагога со всей группой детей, посвященный одному какому-либо вопросу.

В беседе педагог:

- 1) уточняет и упорядочивает опыт детей, т.е. те представления и знания о жизни людей и природы, которые дети приобрели во время наблюдений под руководством педагога и в разнообразной деятельности, в семье;
- 2) отрабатывает произносительные и грамматические навыки;
- 2) воспитывает у детей правильное отношение к окружающему;
- 3) приучает детей целеустремленно и последовательно мыслить, не отвлекаясь от темы беседы;
- 4) учит просто и понятно излагать свои мысли [57].

Кроме того, во время беседы педагог воспитывает у детей устойчивое внимание, умение слушать и понимать речь других, сдерживать

непосредственное желание сразу отвечать на вопрос, не дожидаясь вызова, привычку говорить достаточно громко и отчетливо, чтобы все слышали.

При проведении беседы педагог должен стремиться к тому, чтобы все дети были активными ее участниками. Для этого необходимо соблюдать следующие правила: ставить вопрос всей группе, затем вызывать одного ребенка для ответа. Нельзя спрашивать детей в том порядке, в каком они сидят. Это приводит к тому, что часть детей перестает работать: неинтересно ждать очереди, когда знаешь, что до тебя еще далеко. Недопустимо спрашивать одних и тех же детей (наиболее бойких). Надо стараться вызывать большее количество детей хотя бы для краткого ответа на поставленный вопрос [57].

Именно поэтому беседы и разговоры с детьми рассматриваются как традиционные способы постоянного, каждодневного речевого взаимодействия педагога с детьми. Как методические приемы они универсальны, поскольку возможность продемонстрировать образцы различных реплик и выполнение правил ведения диалога в них сочетается с привлечением воспитанников к воспроизведению этих образцов [19, с.78].

О. Я. Гойхман в своих работах отмечает, что с беседой тесно связано *совместное рассказывание*, совместное словесное творчество как метод развития диалогической речи (совместный рассказ с взрослым и совместный рассказ детей) [19, С.88].

Г. М. Кучинский [27] также в своих работах отмечает, что диалогическому общению со сверстником служит также прием *совместного составления детьми рассказа*: один ребенок начинает рассказ, второй его продолжает, а третий завершает. Дети сами выбирают партнеров, договариваются о содержании, об очередности рассказывания. Это может быть сочинение по картине, по серии картин, по набору игрушек, по потешке. Рассказы, сказки можно записать и оформить альбом детского словесного творчества.

Замечательным приемом, создающим почву для диалога детей, является *совместное рисование иллюстраций* к рассказам.

Метод *чтения литературных произведений*. Чтение даёт детям образцы диалогического взаимодействия. Диалоги с использованием вопросов и ответов позволяют дошкольникам освоить не только форму различных высказываний, но и правила очерёдности, усвоить различные виды интонации, помочь в развитии логики разговора.

Опыт работы по развитию диалогического общения детей со сверстниками говорит о том, что на разных возрастных этапах первостепенное значение приобретает та или иная задача, и в зависимости от этого педагог отбирает содержание, форму, метод обучения. М. М. Алексеева указывает, что в дошкольном возрасте можно применять *игру*, как на занятиях, так и во вне учебное время [6, С.194]. Последние исследования физиологов показали большое значение игры как деятельности, удовлетворяющей биологические, духовные и социальные потребности развивающейся личности ребенка. Игры с успехом могут применяться не только на занятиях, но и в повседневной жизни ребенка, обещая обеспечить развитие диалогической речи в эмоционально привлекательной для детей форме. Посредством игры, у детей развиваются организаторские умения и навыки, совершенствуются формы, виды и средства общения, складываются и осознаются непосредственные взаимоотношения детей друг с другом, приобретаются коммуникативные умения и навыки. Трудности, встречающиеся в игре, преодолеваются детьми охотнее и с удовольствием.

К игровым упражнениям в диалоге можно отнести:

1) любую игру (словесную, дидактическую, подвижную, сюжетно-ролевою, драматизацию), правилами или сюжетом которой предусмотрено речевое взаимодействие, обмен высказываниями;

2) передачу литературных текстов по ролям (прием театрализации).

Игровые упражнения в диалоге могут быть классифицированы по

степени самостоятельности в производстве диалогических высказываний как упражнения на основе литературного текста и упражнения в импровизации самостоятельных диалогов. Упражнения в диалоге на основе литературных текстов различаются как заученные литературные диалоги и как литературные диалоги в свободной передаче.

Словесные игры. Богатый материал для развития диалогической речи дают словесные игры. В этих играх нет готового текста для реплик, готов только зачин, а все остальные высказывания формулируются игроками в ходе игры. Это сближает диалог в игре с естественным реальным диалогом. Реплики функционально и логически связываются между собой, благодаря чему, дети упражняются во многих диалогических умениях. Непритязательна по содержанию игра «Садовник», но она дает возможность воспитывать внимательность к репликам партнеров по игре, чтобы вовремя вступить в игру. Быстроту реакции в диалоге, умение избежать запретных слов и так задать вопрос, чтобы спровоцировать партнера на использование запретных слов, позволяет сформировать игра «Факты». Усложнение правил в игре: «не улыбаться и не смеяться, губы бантиком не делать» – учит малыша владеть собой, тренирует выдержку. Данные умения важны для становления социальной стороны диалога. Многие народные словесные игры проникнуты задором и юмором. Возможность посмеяться в игре делает ее более привлекательной для дошкольников. Такова, к примеру, игра «Как тебя зовут».

Дидактические игры, или игры с правилами, могут оказать большое положительное влияние на развитие диалогического общения детей со сверстниками в том случае, если при их организации внимание обращается не только на усвоение познавательного содержания, но и на формы взаимодействия детей друг с другом. В дидактике известно несколько основных типов настольных дидактических игр: лото, домино, маршрутные (лабиринтные), разрезные картинки. Все они строятся на взаимодействии

играющих. Роль взрослого, организующего взаимодействие, когда дети осваивают эти игры, велика. Особое значение для развития диалогического общения со сверстниками, по мнению А. Г. Ружской, имеют словесные дидактические игры с небольшими подгруппами детей (2–3 человека). В этих играх познавательные задачи задаются на материале языка (многозначные слова, грамматические формы, дифференцирование звуков и др.), а правила организуют взаимоотношения детей. Правила побуждают слушать и слышать партнера, задавать ему вопросы, давать поручения, указания, высказывать согласие или несогласие с игровыми и речевыми действиями партнера, аргументировать высказывание, рассуждать, соблюдать очередность, отвечать на высказывания собеседника [46].

Подвижные игры с текстом нередко содержат диалоги. Правила игры способствуют приучению детей к соблюдению очередности реплик, к внимательному выслушиванию реплик своих партнеров. Но непроизвольно дети усваивают в игровом диалоге формы разных реплик и его правила.

Народная педагогика знает много подвижных игр, которые строятся как игра-драматизация по готовому сюжету и включают в себя разнообразные диалоги персонажей. Это такие игры, как «Гуси-лебеди», «Краски», «Где мы были – мы не скажем, а что делали – покажем», «Садовник» и др. Народные игры используют разные способы налаживания диалогического общения детей со сверстниками.

Благоприятную почву для развития диалогической речи создает прием *театрализованные игры* – это творческие игры. Театрализованные игры подразделяются на *режиссерские игры* (все виды кукольных театров: пальчиковый, бибабо) и *игры-драматизации* (игры-имитации, игры-импровизации, игры-инсценировки). Эти игры представляет собой разыгрывание в лицах литературных произведений (сказок, рассказов, специально написанных инсценировок). Герои литературных произведений становятся действующими лицами, а их приключения, события жизни,

изменённые детской фантазией – сюжетом игры.

Ю. А. Вакуленко отмечает, что *игра-драматизация* является благодатным полем для закрепления и формирования диалогических умений. Рольевые диалоги в игре-драматизации являются показателем не только развития диалога детей, но и показателем развития самой игры-драматизации. Чем богаче, разнообразнее диалог в игре, тем выше уровень игрового творчества детей. Развивая игровое взаимодействие детей в игре (ролевые диалоги), педагог не только целенаправленно обогащает игру детей, но и формирует все стороны диалога. И наоборот, развивая у детей умения пользоваться всеми функциональными видами диалогических реплик и соблюдать существующие правила поведения в диалоге, педагог содействует развитию игры-драматизации [10, С.68].

Игры-инсценировки – это свободный пересказ литературных произведений по ролям. Организации таких игр предшествует этап ознакомления с произведением, неоднократный пересказ по ролям под руководством педагога, а затем прямое и косвенное содействие возникновению таких игр по инициативе детей. Ценность таких игр состоит в том, что в них сочетаются репродуктивные реплики, заимствованные из текста произведения, и проективные, «придуманные» и оформленные ребенком самостоятельно. Ценность игр-инсценировок и в том, что дети черпают формы разнообразных реплик из литературного образца, подражая которым они их присваивают, вкладывают их в свой активный речевой багаж.

По мнению Г. М. Ляминой, заученные литературные диалоги, передаваемые детьми в инсценировке стихов (чтение стихов по ролям), в театрализованных представлениях, в подвижных играх, формируют в их сознании образ «участника» диалога, обобщают формы диалогических реплик и правил ведения диалога. [37]

Режиссерские игры – разновидность игр-инсценировок по мотивам

литературных произведений. В этих играх ребенок может «озвучить» роли нескольких персонажей один или с товарищем. Передвигая фигурки настольного кукольного театра (или действуя другими видами кукол), дети разыгрывают спектакли, упражняясь в воспроизведении литературных диалогов или сочиняя свои «пьески». Педагог может руководить усвоением той или иной стороны диалога через подбор литературных произведений, при помощи подсказок, советов. А если дети не возражают против «зрителей» своих режиссерских игр, то воспитатель, проявляя внимание и заинтересованность, стимулирует детей к речевому творчеству.

Таким образом, игровые упражнения в диалоге разнообразны. Их связь с литературными произведениями дает детям «лучшие образцы» родной речи, а упражнения, предполагающие свободные импровизированные диалоги без опоры на литературный образец, приближают их к реальному общению.

Высокой побудительной силой обладает *прием драматизации*, который можно использовать и при рисовании, и при рассказывании сказки, и при сочинении по картине. Дети охотно изображают, как они дуют на одуванчик, на снежинку, которые нарисовали; «съедают» ягоду на аппликации; «пекут пирожки», ожидая маму-козу; «катаются на велосипеде». Соотнесение слова и выразительного движения организует структуру детских высказываний, делает речь динамичной.

Принципиально важной игрой для детей старшего возраста являются *сюжетно-ролевая игра (сюжетно-отобразительная)*.

Характеризуя ее, С. Я. Рубинштейн подчеркивал, что сюжетно-ролевая игра есть наиболее спонтанное проявление ребенка и вместе с тем она строится на взаимодействии ребенка с взрослыми. Ей присущи основные черты игры: эмоциональная насыщенность и увлеченность детей, самостоятельность, активность, творчество. Основным источником, питающим сюжетно-ролевую игру ребенка,— это окружающий его мир, жизнь и

деятельность взрослых и сверстников. Основной особенностью сюжетно-ролевой игры является наличие в ней воображаемой ситуации. Воображаемая ситуация складывается из сюжета и ролей. Сюжет игры – это ряд событий, которые объединены жизненно мотивированными связями. В сюжете раскрывается содержание игры – характер тех действия и отношений, которыми связаны участники событий. Роль является основным стержнем сюжетно-ролевой игры. Чаще всего ребенок принимает на себя роль взрослого. Наличие роли в игре означает, что в своем сознании ребенок отождествляет себя с тем или иным человеком и действует в игре от его имени. Ребенок соответствующим образом использует те или иные предметы (готовит обед, как повар; делает укол, как медсестра), вступает в разнообразные отношения с другими играющими (хвалит или ругает дочку, осматривает больного и т. д.). Роль выражается в действиях, речи, мимике, пантомиме. В сюжете дети используют два вида действий: оперативные и изобразительные – «как будто». Наряду с игрушками в игру включаются разнообразные вещи, при этом им придается воображаемое, игровое значение. В сюжетно-ролевой игре дети вступают в реальные организационные отношения (договариваются о сюжете игры, распределяют роли и т. п.). В то же время между ними одновременно устанавливаются сложные ролевые отношения (например, мамы и дочери, капитана и матроса, врача и пациента и т. п.).

Отличительной особенностью игровой воображаемой ситуации является то, что ребенок начинает действовать в мысленной, а не видимой ситуации: действие определяется мыслью, а не вещью. Однако мысль в игре еще нуждается в опоре, поэтому часто одна вещь заменяется другой (палочка заменяет ложку), которая позволяет осуществить требуемое по смыслу действие.

Л. П. Якубинский отмечает, что многие традиционно проводимые формы работы с детьми, могут целенаправленно использоваться для развития

диалога ребенка. В совокупности с различными методами они обеспечат решение задач развития у дошкольников [56, С.51].

Наряду с вышеперечисленными методами и приемами, нами выделена методика наглядного моделирования, с помощью которой можно регулировать процесс развития связной речи у детей, в том числе диалогической. Именно наглядные модели, да еще и сказочные (с использованием карт Проппа), являются той формой выделения и обозначения отношений, которая доступна детям дошкольного возраста. Введение наглядных моделей в образовательный процесс позволяет более целенаправленно развивать речь детей, обогащать их активный лексикон, закреплять навыки словообразования, формировать и совершенствовать умение использовать в речи различные конструкции предложений, описывать предметы, составлять рассказы. При этом используемые наглядные модели могут включать стилизованные изображения реальных предметов, символы для обозначения некоторых частей речи, схемы для обозначения основных признаков отдельных видов описываемых предметов, а также выполняемых действий по отношению к ним с целью обследования, стилизованные обозначения «ключевых слов» основных частей описательного рассказа и т.п. Целесообразность карт Проппа состоит в том, что: ребёнок выступает не просто в роли пассивного наблюдателя, слушателя, а является энергетическим центром творческой деятельности, создателем оригинальных литературных произведений (сказок) [43].

Таким образом, основными методами развития диалогической речи являются: подготовленная беседа, неподготовленный диалог, чтение художественной литературы и, безусловно, игра.

С беседой тесно связано совместное рассказывание, совместное словесное творчество. Чтение художественной литературы даёт детям образцы диалогического взаимодействия. Диалоги с использованием вопросов и ответов позволяют дошкольникам освоить не только форму

различных высказываний, но и правила очерёдности, усвоить различные виды интонации, помочь в развитии логики разговора. Игра является наиболее приближенным к возрастным особенностям детей и их потребностям методом. Несомненным достоинством игр является то, что они создают благоприятный эмоциональный фон, необходимый для расположения детей к педагогическому процессу, педагогу, его заданиям.

Посредством игры, у детей развиваются организаторские умения и навыки, совершенствуются формы, виды и средства общения, складываются и осознаются непосредственные взаимоотношения детей друг с другом, приобретаются коммуникативные умения и навыки. Трудности, встречающиеся в игре, преодолеваются детьми охотнее и с удовольствием.

Совокупность использования разнообразных методов и приемов работы обеспечат решение задач по развитию диалогической речи у старших дошкольников.

Выводы по первой главе:

1. Таким образом, диалогическая речь (диалог) является первичной по происхождению формой речи. Развитие диалогической речи играет ведущую роль в процессе речевого развития ребенка. Обучение диалогу можно рассматривать и как цель, и как средство практического овладения языком. Освоение разных сторон речи является необходимым условием развития диалогической речи, и в то же время развитие диалогической речи способствует самостоятельному использованию ребенком отдельных слов и синтаксических конструкций. В процессе взаимодействия детей между собой возникает и эволюционирует диалогическое общение. Особо чувствительным, сензитивным в освоении диалогической речи ребенком является возраст 3 – 5 лет. К 7-ми годам диалогическая речь дошкольников

полностью формируется, совершенствуется способность ориентироваться на партнера в разговоре.

2. Для детей с ОНР II-III уровня, характерно переходное состояние со второго уровня на третий (это уже не второй, но еще и не третий). Понимание обращенной речи существенно возросло, но еще не достигло уровня нормы. Выраженными недостатками произношения являются искажения, замены или смещения звуков. Произношение слов сложной слоговой структуры становится более устойчивым. Данному уровню речевого развития свойственно появление развернутой фразовой речи с выраженными элементами недоразвития лексики, грамматики, фонетики. Специфическое своеобразие связной речи, ее недостаточная сформированность часто проявляется в детских диалогах.

Основными признаками моторной алалии являются выраженное недоразвитие всех сторон речи: фонематической, лексической, синтаксической, морфологической, всех видов речевой деятельности и всех форм устной и письменной речи. Речь детей с ОНР II-III уровня при моторной алалии, становится заметно, понятной для окружающих и вне ситуации общения, но по-прежнему аграмматична. Имеет место выраженный дефицит языковых средств; затруднения в актуализации слов в предложениях, неправильное употребление падежных окончаний. Отмечаются выраженные и стойкие нарушения в развитии связной речи. Ее несформированность ввиду нарушений операций программирования, отбора и синтеза речевого материала, а также несформированность внутренней речи. В своей речи дети используют простые предложения, реже простые распространенные при этом часто нарушая его структуру. По клинико-педагогической классификации нарушений речи, алалия относится к нарушениям структурно-семантического оформления высказывания.

ОНР II-III уровня, дизартрия – характеризуется стойкими полиморфными нарушениями звукопроизношения и недостатком

просодической стороны речи сочетается с недоразвитием фонематического слуха. При обследовании отмечается недостаточный словарь, ошибки в грамматическом строе, недостаточность связного высказывания, значительные трудности при усвоении слов сложной слоговой структуры. По клинико-педагогической классификации нарушений устной речи, дизартрия относится к расстройствам фонационного оформления речи.

3. Основными методами развития диалогической речи являются: подготовленная беседа, неподготовленный диалог, чтение художественной литературы и, безусловно, игра. С беседой тесно связано совместное рассказывание, совместное словесное творчество. Чтение художественной литературы даёт детям образцы диалогического взаимодействия. Диалоги с использованием вопросов и ответов позволяют дошкольникам освоить не только форму различных высказываний, но и правила очерёдности, усвоить различные виды интонации, помочь в развитии логики разговора. Игра является наиболее приближенным к возрастным особенностям детей и их потребностям методом. Посредством игры, у детей развиваются организаторские умения и навыки, совершенствуются формы, виды и средства общения, складываются и осознаются непосредственные взаимоотношения детей друг с другом, приобретаются коммуникативные умения и навыки.

Совокупность использования разнообразных методов и приемов работы обеспечит решение задач по развитию диалогической речи старших дошкольников.

Глава 2. Экспериментальное исследование особенностей нарушения диалогической речи у детей с ОНР II-III уровня при дизартрии и алалии

2.1 Организация и методики исследования

Экспериментальное исследование с целью изучения особенностей нарушения диалогической речи у детей с ОНР II-III уровня при дизартрии и алалии было проведено на базе МБДОУ №249 г. Красноярск. В эксперименте приняли участие 10 детей старшего дошкольного возраста, из них: 2 девочки и восемь мальчиков. Возраст детей участвующих в экспериментальном исследовании, равен шести годам жизни.

По результатам комплексного психолого-медико-педагогического обследования у детей были выявлены следующие особенности, препятствующие получению образования без создания специальных условий: общее недоразвитие речи II-III уровня, дизартрия; общее недоразвитие речи II-III уровня, моторная алалия. Знания, умения, навыки ниже возрастной нормы (таким образом, у детей подтвержден статус ребенка с ограниченными возможностями здоровья). Интеллект у детей данной группы в норме. Рекомендуемая программа: Основная общеобразовательная программа дошкольного образования в группе компенсирующей направленности для детей с тяжелыми нарушениями речи.

Дети находятся на втором году обучения в специализированном дошкольном образовательном учреждении. Организация психолого-медико-педагогического сопровождения детей включает в себя: занятия с психологом (развитие психических процессов); занятия с логопедом (коррекция речи); наблюдение у врача-невролога (не менее 2-х раз в год).

Для проведения исследования мы разделили исследуемую группу на 2 подгруппы, в группу 1 вошли 5 детей с логопедическим заключением «ОНР

II-III ур.р.р, дизартрия», в группу 2 вошли 5 детей с логопедическим заключением «ОНР II-III ур.р.р., моторная алалия». Для выявления особенностей нарушения диалогической речи у детей с ОНР II-III уровня мы проводили сравнение непосредственно между данными группами.

В соответствии с целью и гипотезой исследования были выбраны следующие методики исследования:

- проводилась беседа с ребенком по методике Р.Е. Левиной «Выявление уровня развития навыков диалогического общения» (каким образом дети 6 лет могут вступать в разговор с незнакомым человеком, поддерживать его на элементарном уровне, давая ответы на вопросы);
- для обследования ведущей формы общения применялась методика М.И. Лисиной «Диагностика форм общения»

Методика №1. «Выявление уровня развития навыков диалогического общения» (Р.Е. Левина).

Задание по методике Р.Е. Левиной [30] предусматривало установление контакта с каждым ребенком, создание атмосферы дружеского общения, выявление коммуникативной функции речи у старших дошкольников в личностном общении в процессе деятельности. Мы посредством непринужденной беседы выясняли способы шестилетних детей вступать в разговор с незнакомым человеком, поддерживать его на элементарном уровне, давая ответы на вопросы.

Беседа предполагала комплексное исследование ребенка: умение вступать в контакт, эмоциональное общение, развитие связной устной речи.

Беседа взрослого с ребенком на личностные темы на фоне индивидуальной деятельности дошкольника состояла из двух фаз.

I фаза ожидания: ребенок получал пластилин, ему предлагалось посидеть рядом с взрослым и полепить, взрослый в течение 10 минут не вмешивался в действия ребенка, ожидая проявления инициативы испытуемого.

II фаза стимуляции: если в течение этого времени ребенок сам начинал разговор, взрослый отвечал на его вопросы, поддерживал общение. Если испытуемый работал, молча, то во второй фазе взрослый обращался к ребенку, рассматривал его изделие, задавал вопросы:

- Расскажи, пожалуйста, про то что ты слепил\а?
- Хочешь узнать кого я слепила? Как ты думаешь, кто это?
- Сейчас я расскажу тебе о моем еже, а ты внимательно слушай, потом попробуешь повторить рассказ. Хорошо?

Еж.

Еж это дикое, ночное животное. По ночам он охотиться на мышей. У ежа вытянутая мордочка, маленькие глазки и ушки. На спине еж носит колючки. Так он защищается от врагов.

- А теперь ты расскажи о еже.
- А дома ты лепишь из пластилина?
- А кто тебе помогает? Мама, папа?
- Есть у тебя дома домашние животные?
- Расскажи про свою собаку, какой у нее характер?
- Сколько у тебя друзей?
- В какие игры ты любишь играть?
- Ты не обижаешь своего друга, друзей?
- Каким ты хочешь, чтобы был человек?»

Основное внимание уделялось оценке различных критериев, выделенных Р.Е. Левиной:

1 Коммуникабельность ребенка (желание выполнять задание, активность общения, легкость контактирования). Оценка проводилось следующим образом:

2 балла – ребенок с удовольствием выполняет задание, активно общается, легко идет на контакт;

1 балл – ребенок испытывает затруднения в процессе общения, на

контакт идет сложно, активность общения снижена;

0 баллов – ребенок на контакт не идет.

2 Экспрессивность общения: использование мимики, пантомимики и других невербальных проявлений; эмоциональное состояние, интонационная выразительность.

Оценка проводилась следующим образом:

2 балла – ребенок активно и уместно использует мимику, пантомимику, эмоциональное состояние устойчиво, речь интонационно выражена;

1 балл – ребенок не всегда уместно (достаточно) использует мимику и пантомимику, речь не всегда интонационно выражена

0 баллов – ребенок не использует мимику и пантомимику, речь интонационно не выражена.

3 Степень самостоятельности, использование помощи при выполнении заданий.

2 балла – ребенок выполняет задания самостоятельно (помощь взрослого принимает\не принимает);

1 балл – ребенок выполняет задание с помощью взрослого;

0 баллов – ребенок не может выполнить задание даже с помощью взрослого.

4 Полнота изложения, смысловое соответствие воспроизводимого материала заданному образцу; связность и логичность высказывания

Оценка проводилась следующим образом:

2 балла – ребенком соблюдена полнота изложения, наблюдается смысловое соответствие воспроизводимого материала заданному образцу, высказывание связное и логичное;

1 балл – ребенком не полностью соблюдена полнота изложения, наблюдаются в отклонении смыслового соответствия воспроизводимого материала заданному образцу, встречаются не связные и не логичные высказывания;

0 баллов – ребенком не соблюдена полнота изложения, высказывания не связные и не логичные.

5 Речевые средства, с помощью которых реализуются высказывания детей: лексическая полнота и грамматическая правильность, типы предложений.

Оценка проводилась следующим образом:

2 балла – у ребенка отмечается лексическая полнота и грамматическая правильность, типы предложений (сложные: сложно-сочиненные, сложно-подчиненные).

1 балл – у ребенка отмечаются нарушения лексики и грамматики предложений, предложения простые-распространённые;

0 баллов – у ребенка полностью нарушена лексика и грамматика предложений, предложения простые.

Вопросы были направлены и на понимание обращенной речи и понимание ее вне контекста, т.е. перехода от одной ситуации к другой. При затруднениях (длительное паузирование, трудность начать задание, перерыв в повествовании) оказывается помощь в виде побуждающих наводящих и уточняющих вопросов.

Критерии оценки средств общения, выделенные Р.Е. Левиной, имеет балльную систему. Высшая оценка выполнения задания равнялась 10 баллам. Нами были введены обозначения: высокий уровень, средний уровень, низкий уровень.

8-10 баллов – самостоятельное, логическое изложение материала, точность, полнота использования лексики, единичные аграмматизмы, наличие правильно оформленных предложений, интонационная выразительность, активность ребенка в общении, проявление им интереса, понимание инструкции с первого раза – высокий уровень.

7-3 балла – отдельные неточности, затруднения в воспроизведении текста, аграмматизмы, помощь в виде подсказок, ребенок участвует в

общении чаще по инициативе взрослого, почти не использует или не достаточно пользуется невербальными средствами общения – средний уровень.

0-2 балла – нарушение в структурировании текста, необходимость помощи со стороны экспериментатора, бедность, неточность лексики, грубые аграмматизмы, ребенок не проявляет активности и инициативности при общении, не использует невербальные средства общения. Отсутствие интереса к заданию, невнимателен, речь интонационно невыразительна, – низкий уровень.

Методика №2

Для выявления формы общения дошкольников с взрослыми применялось методика М.И. Лисиной [33].

В предлагаемой М. И. Лисиной методике исследуются три формы общения за исключением ситуативно-личностной, так как она проявляется лишь у детей раннего возраста (до 6 месяцев).

Цель: определение ведущей формы общения ребенка с взрослыми.

Проведение обследования. Диагностика форм общения проводится следующим образом. Педагог приводит ребенка в комнату, где на столе разложены игрушки и книжки, и спрашивает, что бы он хотел: поиграть с игрушками (I ситуация); почитать книжку (II ситуация) или поговорить (III ситуация). Затем педагог организует ту деятельность, которую предпочел ребенок. После этого ребенку предлагается на выбор один из двух оставшихся типов деятельности. Если ребенок не может самостоятельно сделать выбор, педагог предлагает последовательно поиграть, потом почитать, а затем поговорить. Каждая ситуация длится не более 15 мин.

Во время обследования при выборе каждой новой ситуации педагог заполняет на ребенка отдельный индивидуальный лист протокола, либо общий протокол по трем ситуациям на каждого ребенка.

В случае, если ребенок вновь и вновь выбирает, например, игровую

ситуацию, не проявляя интереса к познавательному и личностному общению (это отмечается в протоколе), взрослый после самостоятельного выбора ребенка мягко, но настойчиво предлагает ему отдать предпочтение двум оставшимся ситуациям общения.

В протоколах фиксируются 6 показателей поведения детей:

- порядок выбора ситуаций;
- основной объект внимания в первые минуты опыта;
- характер активности по отношению к объекту внимания;
- уровень комфортности во время эксперимента;
- анализ речевых высказываний детей;
- желательная для ребенка продолжительность деятельности.

Типы общения выделяют по предпочтению одной из трех ситуаций:

1-я ситуация (совместная игра) – ситуативно-деловое общение;

2-я ситуация (чтение книг) – внеситуативно-познавательное общение;

3-я ситуация (беседа) – внеситуативно-личностное общение.

Обработка результатов

При определении ведущей формы общения у детей показатели их действий оцениваются в баллах. Особое внимание уделяется тематике и содержанию речевых высказываний. Наибольшее количество баллов выставляется за внеситуативные, социально-значимые, оценочные высказывания, свидетельствующие о способности ребенка к внеситуативно-личностному общению с взрослыми.

Во всех ситуациях подсчитывается общее количество баллов, которыми оценивается каждый показатель. Ведущей считается та форма общения, которая оценивается наибольшей суммой баллов.

Анализ результатов проведенного исследования предоставлен нами далее.

Таким образом, в соответствии с целью и гипотезой исследования были выбраны следующие методики исследования:

– Беседа с ребенком по методике Р.Е. Левиной «Выявление уровня развития навыков диалогического общения» (каким образом дети 6 лет могут вступать в разговор с незнакомым человеком, поддерживать его на элементарном уровне, давая ответы на вопросы). Основное внимание уделялось оценке различных критериев, выделенных Р.Е. Левиной: коммуникабельность, экспрессивность, степень самостоятельности, полнота изложения, речевые средства.

– Обследование ведущей формы общения по методике М.И. Лисиной «Диагностика форм общения». В предлагаемой М. И. Лисиной методике исследуются три формы общения: ситуативно-деловая, внеситуативно-познавательная, внеситуативно-личностная. Наибольшее количество баллов выставляется за внеситуативные, социально-значимые, оценочные высказывания, свидетельствующие о способности ребенка к внеситуативно-личностному общению с взрослыми.

2.2 Анализ результатов эмпирического исследования

На основе проведенных методик мы пришли к следующим данным.

Первой была проведена беседа по методике Р.Е. Левиной. Результаты предоставлены в таблице 2.

Имя	Критерии					Общий балл	Уровень диалогической речи
	Коммуникабельность ребенка	Экспрессивность общения	Степень самостоятельности	Полнота изложения	Речевые средства, с помощью которых реализуются высказывания детей		
Дети с дизартрией							
Саша К.	2	1	2	2	1	8	Высокий
Ваня Я.	1	1	2	1	1	6	Средний
Дима Е.	1	0	2	1	1	5	Средний
Милана П.	1	0	2	2	2	7	Средний
Алена И.	1	0	2	2	2	7	Средний
Дети с моторной алалией							
Артем Г.	1	0	1	1	1	4	Средний
Слава Д.	1	1	1	1	1	5	Средний
Степа Д.	1	1	1	1	1	5	Средний
Ваня П.	1	1	1	1	1	5	Средний
Егор Б.	1	1	1	1	1	5	Средний

Таблица 2 – Результаты исследования по методике Р.Е. Левиной

Сравнение уровня диалогической речи у детей двух групп показало практически одинаковые результаты, однако лучше этот показатель сформирован у детей с диагнозом «дизартрия»: 2 балла (высокий уровень) по диалогической речи в группе детей с дизартрией показали 20% детей (1 ребенок), 1 балл (средний уровень) по коммуникабельности в группе детей с дизартрией показали 80% детей (4 детей).

Что касается данных относительно детей с диагнозом «моторная

алалия», то 1 балл (средний уровень) по диалогической речи в данной группе детей показали 100% детей (все 5 детей).

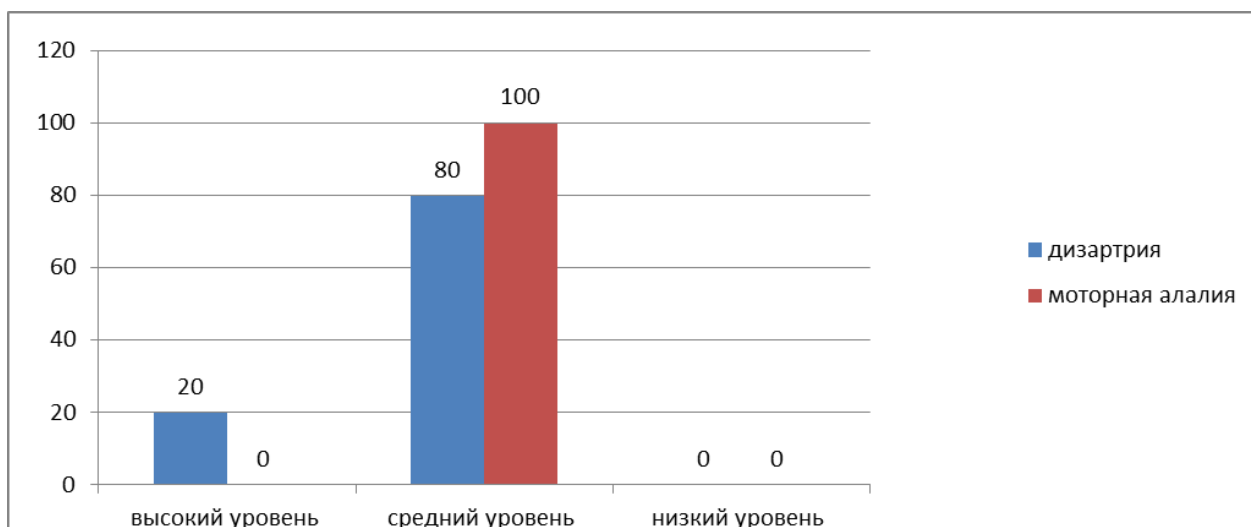


Рисунок 1 – Результаты, полученные в ходе беседы по методике Р.Е. Левиной по каждой подгруппе, %

Таким образом, как мы видим, и среди детей, имеющих диагноз «дизартрия», и среди детей, имеющих диагноз «моторная алалия» в абсолютном большинстве случаев имеет место средний уровень развития диалогической речи (исключение составляет Саша К. с диагнозом «дизартрия», у которого отмечен высокий уровень развития диалогической речи). Ребенок во время эксперимента первым вступал в диалог, постоянно озвучивал свои действия, использовал невербальные средства общения.

При сравнении средних показателей по двум группам, выявили, что показатели детей, имеющих диагноз «дизартрия» выше, нежели показатели детей с диагнозом «моторная алалия». Если в первой группе средний балл равен «6,6», то во второй – «4,8».

Далее нами было проведено исследование по каждому критерию диалогической речи отдельно по группам детей с моторной алалией и детей с дизартрией.

Сравнение уровня коммуникабельности у детей двух групп показало практически одинаковые результаты, однако лучше этот критерий сформирован у детей с диагнозом «дизартрия»: 2 балла (высокий уровень) по коммуникабельности в группе детей с дизартрией показали 20% детей (1 ребенок), 1 балл (средний уровень) по коммуникабельности в группе детей с дизартрией показали 80% детей (4 детей).

Что касается данных относительно детей с диагнозом «моторная алалия», то 1 балл (средний уровень) по коммуникабельности в данной группе детей показали 100% детей (все 5 детей).

На рисунке 2 предоставлено сравнение результатов по коммуникабельности между группами.

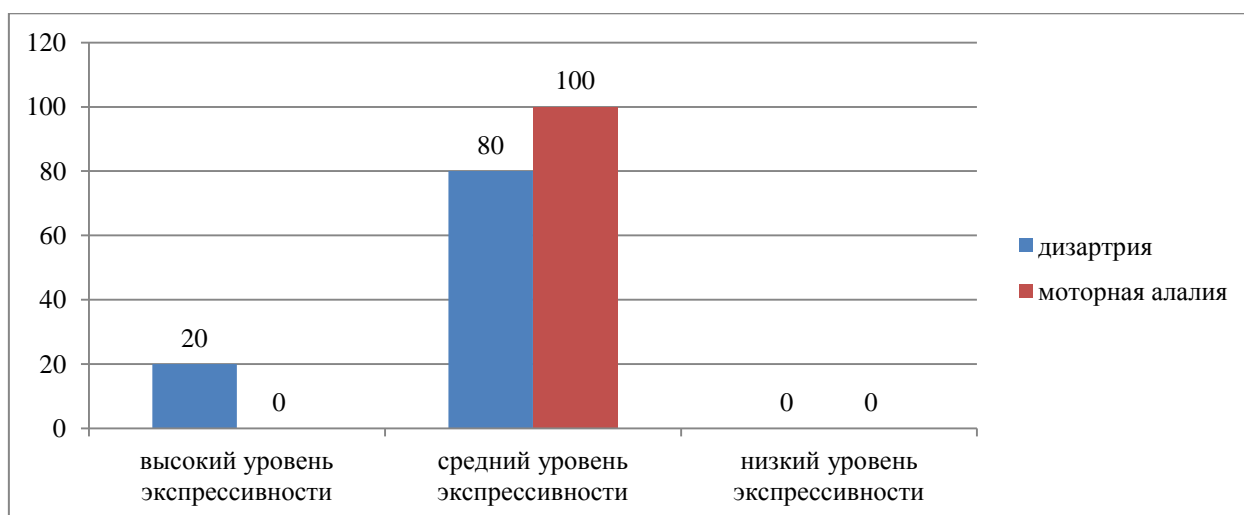


Рисунок 2 – Сравнение результатов по коммуникабельности между группами, %

Как видим из рисунка 2, в результате сравнения результатов по коммуникабельности обнаружено, что у детей с ОНР II-III уровня с дизартрией наблюдается несколько выше уровень коммуникабельности. К данному выводу мы пришли ввиду того, что у одного ребенка этой группы (Саши К.) обнаружен высокий уровень коммуникабельности: во время

эксперимента ребенок с удовольствием выполнял задание, активно общался с экспериментатором, легко шел на контакт (во время выполнения задания озвучивал свои действия) самостоятельно вступал в диалог с взрослым. Другие участники эксперимента испытывали затруднения в процессе общения, дети самостоятельно в диалог не вступали, но к выполнению задания приступали охотно, активность общения была несколько снижена (требовалась организующая помощь взрослого при выполнении задания).

Анализ уровня экспрессивности показал, что 2 балла (высокий уровень) не был отмечен ни у одного из респондентов с диагнозом «дизартрия» 0%, 1 балл (средний уровень) по экспрессивности в группе детей с дизартрией был отмечен у 40% детей (2 ребенка), 0 баллов (низкий уровень) по экспрессивности в группе детей с дизартрией показали 60% детей (3 ребенка).

В группе детей с моторной алалией экспрессивность на уровне 1 балла (средний уровень) отмечена у 80% детей (4 ребенка), низкий уровень экспрессивности отмечен у 20% (1 ребенок).

На рисунке 3 предоставлено сравнение результатов по экспрессивности между группами.

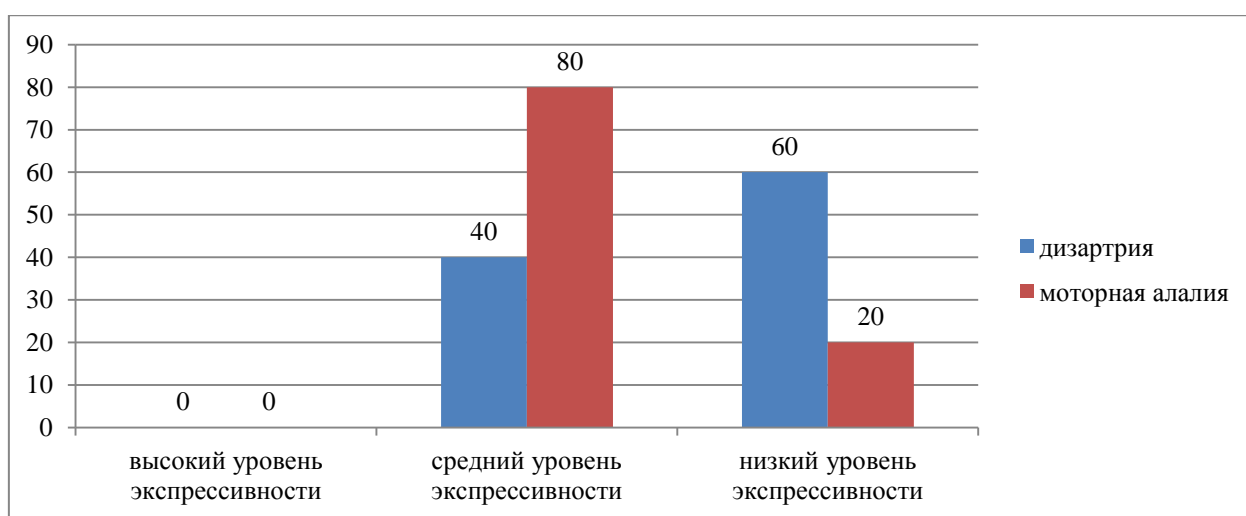


Рисунок 3 – Сравнение результатов по экспрессивности между группами, %

Как видим из рисунка 3, в результате сравнения результатов по экспрессивности, что у детей с ОНР II-III уровня с дизартрией наблюдается более низкий уровень экспрессивности. Это говорит о том, что дети с ОНР II-III уровня с дизартрией менее активно используют мимику и пантомимику, их речь менее интонационно выражена (это свойственно детям с дизартрией, ввиду их неврологической симптоматики), чем у детей с ОНР II-III уровня с моторной алалией, в основном все дети использовали невербальные средства общения, как средство компенсации экспрессивной речи (за исключением Артема Г.). Также следует отметить индивидуальные особенности поведения некоторых детей, из группы с диагнозом «дизартрия»: дети пользовались мимикой (не всегда уместно), не редко проявляли свою эмоциональность ввиду особенностей темперамента (Саша К., Ваня Я).

Анализ самостоятельности в группе детей с дизартрией позволил нам прийти к следующим выводам: 2 балла (высокий уровень) самостоятельности показали 100% (5 детей).

2 балла по самостоятельности в группе детей с моторной алалией не показал ни один ребенок 0% детей, 1 балл по самостоятельности в данной группе показали 100% детей (5 детей).

На рисунке 4 предоставлено сравнение результатов по самостоятельности между группами.

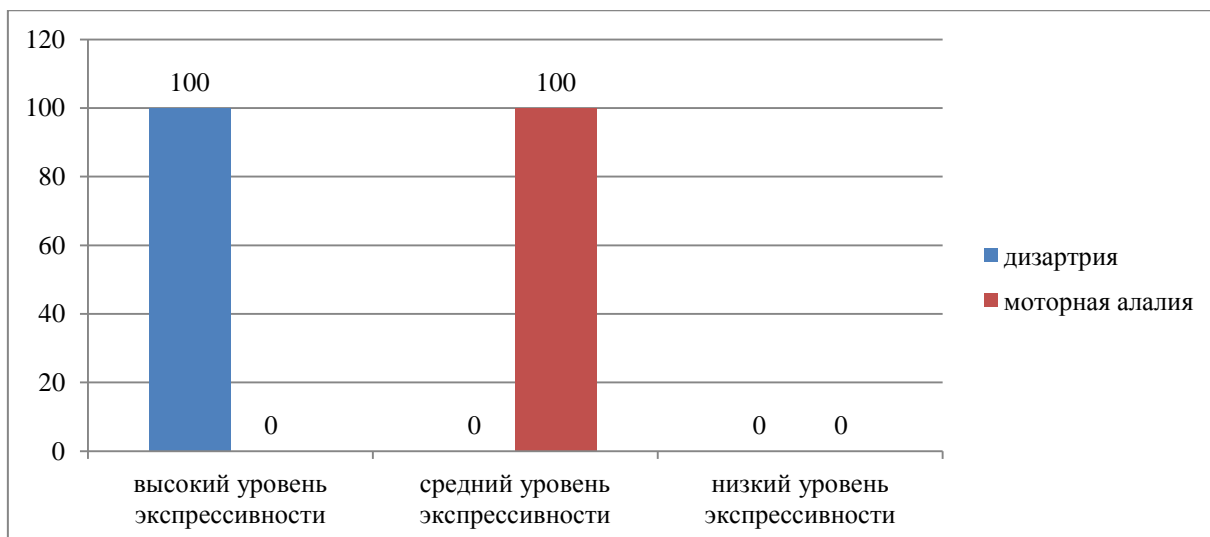


Рисунок 4 – Сравнение результатов по самостоятельности между группами, %

Как видим из рисунка 4, в результате сравнения результатов по самостоятельности значительно более высокие показатели обнаруживают дети с дизартрией. Все они выполняли задание самостоятельно, но при предложении помощи взрослого, охотно принимали ее. В то время как абсолютное большинство детей с моторной алалией выполняли задания с организующей помощью взрослого (в виду нарушений языкового анализа и синтеза, трудностей программирования, дети не всегда точно и полно понимали инструкцию, проявляли «застревание» при выполнении заданий).

Далее, в ходе анализа полноты изложения 2 балла (высокий уровень) по этому критерию в группе детей с дизартрией показали 60% детей (3 ребенка), 1 балл (средний уровень) – 40% (2 ребенка).

В группе детей с моторной алалией 1 балл (средний уровень) по критерию «полнота изложения» показали 100% детей (5 детей).

На рисунке 5 предоставлено сравнение результатов по полноте изложения между группами.

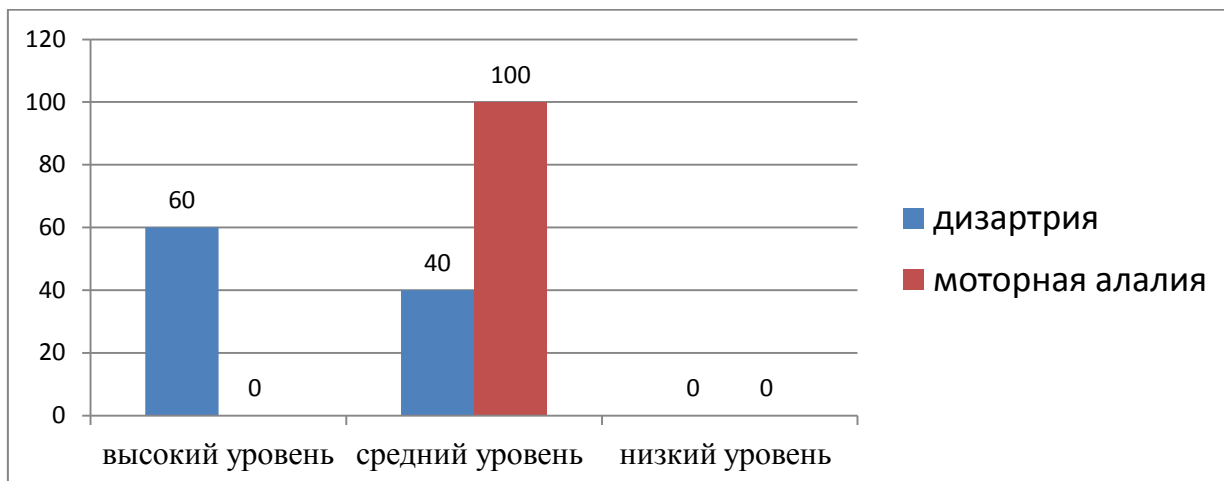


Рисунок 5 – Сравнение результатов по полноте изложения между группами, %

Как видим из рисунка 5, в результате сравнения результатов по полноте изложения было обнаружено, что результат группы детей с ОНР II-III уровня с дизартрией оказался намного лучше результата группы детей с ОНР II-III уровня с моторной алалией. В группе детей с дизартрией у 60% детей наблюдается соответствие воспроизводимого материала заданному образцу, их высказывания были более связные и логичные, чем у детей с диагнозом «моторная алалия», у которых отмечались трудности в формулировке ответа, в виду недостаточной актуализации знаний; предложения их не достаточно связные и логичные, наблюдалась фрагментарность и непоследовательность изложения, длительное паузирование.

Наконец, анализ речевых средств, с помощью которых реализуются высказывания детей, обнаружил, что 2 балла (высокий уровень) по речевым средствам в группе детей с дизартрией показали 40% детей (2 ребенка), 1 балл (средний) по речевым средствам в данной группе детей показали 60% детей (3 ребенка).

1 балл (средний) по речевым средствам в группе детей с моторной

алалией показали 100% детей (5 человека).

На рисунке 6 предоставлено сравнение результатов по речевым средствам между группами.

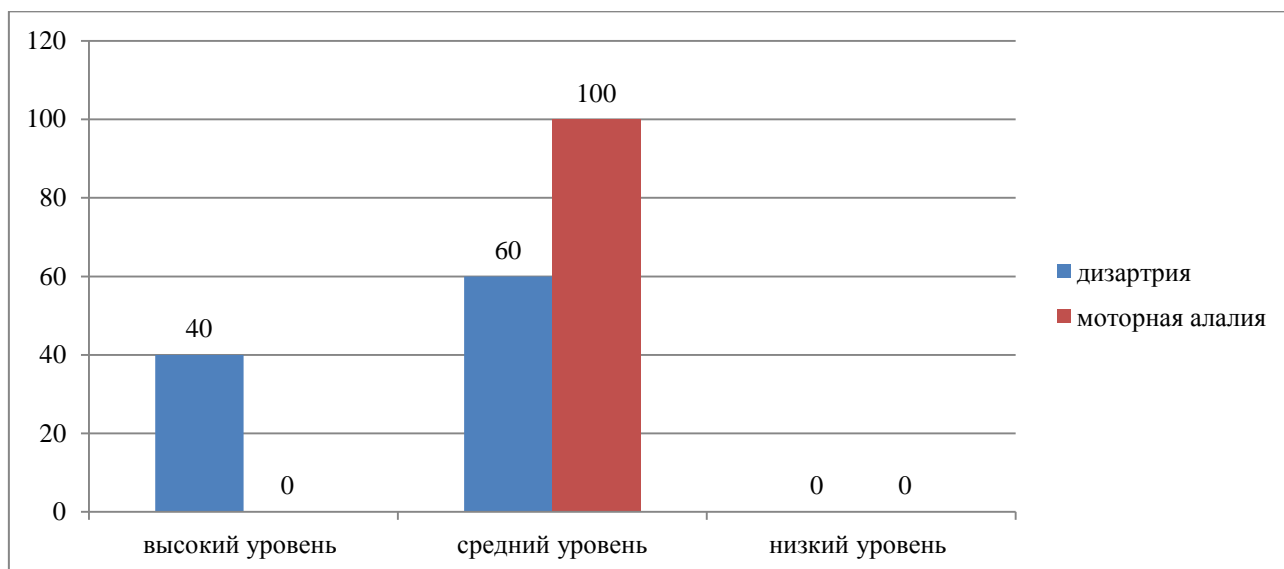


Рисунок 6 – Сравнение результатов по речевым средствам между группами, %

Как видим из рисунка 6, в результате сравнения результатов по речевым средствам, с помощью которых реализуются высказывания детей, было обнаружено, что результат группы детей с ОНР II-II уровня с дизартрией оказался значительно лучше результата группы детей с ОНР II-II уровня с моторной алалией. Это говорит о том, что детям с ОНР II-II уровня с дизартрией легче соблюдать лексическую полноту и грамматическую правильность. Во время высказываний, у детей с дизартрией наблюдались не грубые аграмматизмы (при согласовании прилагательного с существительным), предложения использовались простые распространенные и реже сложно-подчиненные. У детей с моторной алалией выявилась лексическая неполнота, грубые аграмматизмы (согласование падежных

окончаний, недостаточность словоизменения), предложение простое, реже простое распространённое (в знакомой ситуации)

Таким образом, в результате оценки особенностей диалогической речи у детей с ОНР II-II уровня было выявлено, что по всем критериям сформированности связной диалогической речи дети с дизартрией показывают более высокие результаты, нежели дети с моторной алалией.

Особенности развития речи детей с моторной алалией заключаются в том, что при ответе на вопрос им трудно вызвать из памяти нужное слово (актуализация знаний). При этом выявляется разница между частями речи: легче всего ребенку назвать существительное, сложнее – глаголы, еще сложнее – прилагательные и самое трудное – служебные слова (союзы, предлоги и т.п.). Речь у детей осуществляется легче в тех условиях, когда она возникает непроизвольно, т.е. внимание ребенка устремлено не на то, КАК надо говорить, а на предмет разговора. Несформированность связной речи, в том числе диалогической является результатом нарушений операций программирования, отбора и синтеза речевого материала, а также несформированности внутренней речи.

Поскольку у детей с дизартрией отсутствуют локальные поражения ЦНС и следовательно нарушения всех сторон речи не ярко выражены. Отсутствуют нарушения языкового анализа и синтеза, у детей с дизартрией сохранно врожденное «чутье языка», дети многое могут перенимать из окружающей речевой среды. Данная группа демонстрируют недостаточный словарь, не грубые ошибки в грамматическом строе, недостаточность связной речи, эти трудности возникают, в виду полиморфных нарушений звукопроизношения, недостатка просодической стороны речи в сочетании с недоразвитием фонематического слуха, из-за органического поражения нервной системы и нарушенных двигательных механизмов речи (парезы, параличи) и как следствие нарушения обратной афферентации.

Далее выявили, что у детей, как с дизартрией, так и с моторной

алалией имеются трудности начать разговор с незнакомым человеком, даже после стимулирующей помощи педагога; также отмечаются: недостаточность коммуникабельности, экспрессивности общения, полноты изложения, речевых средств, для поддержания диалога, степени самостоятельности (только у детей с алалией).

У детей с ОНР II-III уровня, во время эксперимента (с незнакомым человеком), предпочтительнее была молчаливость. Что касается общения детей между собой в естественных условиях (в группе), ребяташки общаются, играют друг с другом. Но при внимательном наблюдении со стороны, выяснялось, что взаимодействие детей еще носит эпизодический, несогласованный характер, т.е. дети еще не достаточно накопили опыта и в совершенстве еще не владеют речевыми средствами, для того чтобы договориться между собой (дети будто бы все вместе, но каждый сам по себе).

Далее в таблице 2 нами представлены результаты диагностики форм общения по М.И. Лисиной. Для проведения методики было предложено оборудование согласно требованиям трех ситуаций:

1 ситуация – игра: механический робот «Человек паук»; кукла Барби с набором мебели и аксессуаров; игра «Детская монополия»: в наборе разборные домики, плоскостной город с дорогой и механическая машинка;

2 ситуация – книги: «Большая энциклопедия для детей»; «Энциклопедия про динозавров», «ПДД для детей в картинках»; книга сказок;

3 ситуация – беседа с взрослым (озвучивалась)

Таблица 2 – Результаты диагностики форм общения по М.И. Лисиной

Имя	Приоритетная форма общения	Количество баллов по приоритетной форме
Дети с дизартрией		
Саша К.	внеситуативно-личностная	25
Ваня Я.	внеситуативно-познавательная	16
Дима Е.	внеситуативно-познавательная	15
Милана П.	внеситуативно-познавательная	14
Алена И.	внеситуативно-познавательная	15
Дети с моторной алалией		
Артем Г.	ситуативно-деловая	12
Слава Д.	внеситуативно-познавательная	15
Степа Д.	внеситуативно-познавательная	18
Ваня П.	внеситуативно-познавательная	19
Егор В.	ситуативно-деловая	14

Как видим из таблицы 2, в целом для детей с ОНР II-III уровня наиболее характерными оказались внеситуативно-познавательная форма общения, далее менее характерной является ситуативно-деловая форма, и самой редкой оказалась внеситуативно-личностная, хотя данная форма является характерной для старших дошкольников.

При сравнении результатов между подгруппами выяснили, что для детей с ОНР II-III уровня с дизартрией внеситуативно-личностная форма характерна для 20% детей (1 ребенок), внеситуативно-познавательная форма характерна для 80% детей (4 ребенка), для детей с ОНР с II-III уровня с моторной алалией – внеситуативно-познавательная форма общения характерна для 60% детей, менее характерна ситуативно-игровая форма общения, она составляет 40 % детей (2 ребенка), (рисунок 7).

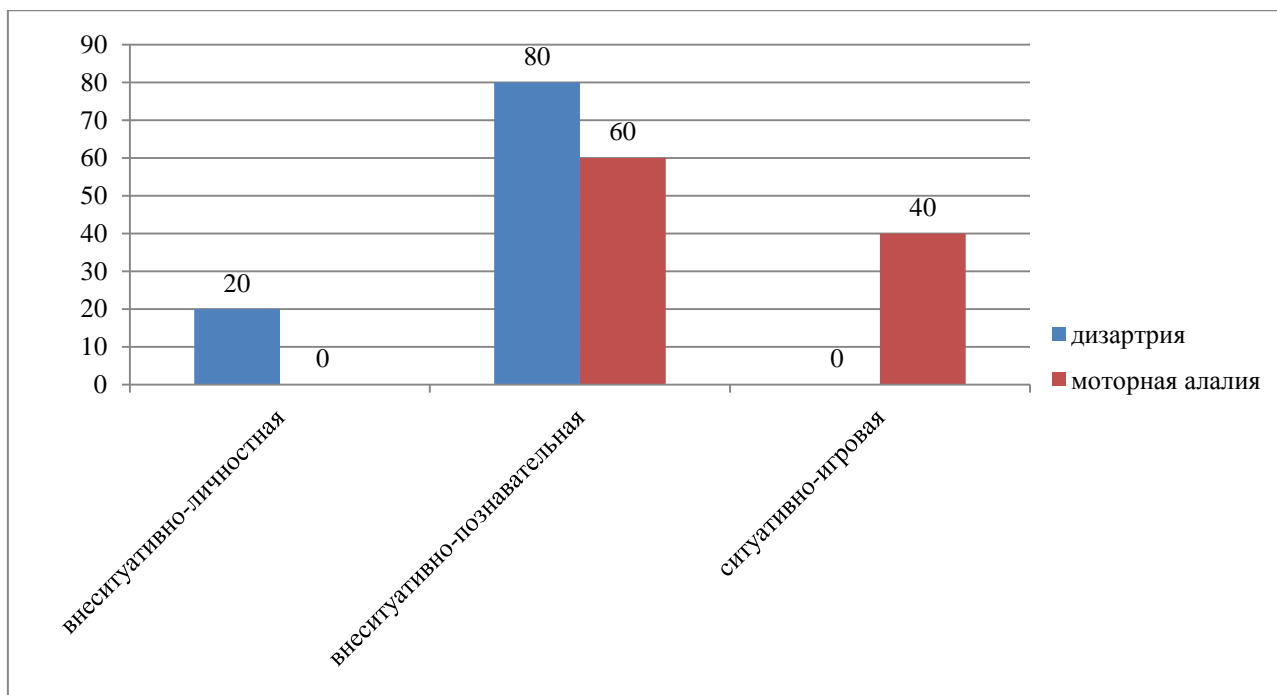


Рисунок 7 – Результаты диагностики форм общения по М.И. Лисиной в каждой группе, %

Вышеуказанное говорит о том, дети с ОНР II-III уровня, хотя еще с большим желанием относятся к игре, но эта деятельность вплетена уже в основном не в практическое сотрудничество с взрослым, как при ситуативно-деловой, а в «теоретическое». Взрослые выступают перед ребенком – как источник новых знаний [38]. Таким образом, для большинства детей старшего дошкольного возраста с ОНР II-III уровня, как с дизартрией, так и с моторной алалией характерна *внеситуативно-познавательная* форма общения. В ходе «теоретического сотрудничества» (взрослый – ребенок) обсуждаются темы, далекие от окружающей обстановки (о явлениях природы, о животных и т.д), все дети при выборе ситуации начинали с игры, заканчивали беседой. Исключение составил Дима Е., он предпочел первой ситуацию с книгой, а потом игры и беседа. Уровень комфортности наблюдался различный от озабоченности и смущения (Милана П., Слава Д.) до спокойствия (Степа Д., Ваня П.). По анализу речевых высказываний

выявилась в основном ситуативная форма. По функции все высказывания были в основном в вопросно-ответной форме.

На втором месте выявилась *ситуативно-деловая* форма общения, которая вовсе не желательна в данном возрасте (форма для детей от 6-ти мес. до 3-х лет), у детей с такой формой общения взаимодействие с взрослым происходит только в ходе предметной деятельности (с игрушками, т.е. ситуативна). Данная форма общения выявилась у двух детей с моторной алалией (Артем Г., Егор Б.). Во время эксперимента при выборе ситуаций дети склонялись к игре, неоднократно, поэтому нам приходилось мягко подводить детей к следующей ситуации. Уровень комфортности с игрушкой был выше, нежели в остальных ситуациях; высказывания были ситуативные, в вопросно-ответной форме; их деятельность была не продолжительной.

Высшей и характерной формой общения старших дошкольников выступает *внеситуативно-личностная* форма, ведущими мотивами общения становятся личностные (о правилах поведения, о себе, о своих родителях и пр.), т.е. главным побудителем общения, является сам человек, независимо от его конкретных функций. Данная форма общения выявилась лишь у одного ребенка из группы с дизартрией (Саша К.). Ребенок сразу вступил в диалог, при выборе ситуации с книгой, стал читать в слух, во время эксперимента был весел, раскован (пел песенку), высказывался на темы вне ситуации.

Данная форма общения у старших дошкольников без специальной помощи взрослых, складывается довольно редко, а у некоторых ребяташек и концу подготовительной группы так и не становится ведущей формой общения. [38].

Далее, в таблице 3 представим сравнительные данные по обеим методикам.

Таблица 3 – Сравнительные данные по обеим методикам

Имя	Общий балл по методике Р.Е. Левиной	Уровень диалогической речи	Приоритетная форма общения по методике М.Е. Лисиной	Общий балл по методике М.И. Лисина
Дети с дизартрией				
Саша К.	8	Высокий	внеситуативно-личностная	25
Ваня Я.	6	Средний	внеситуативно-познавательная	16
Дима Е.	5	Средний	внеситуативно-познавательная	15
Милана П.	7	Средний	внеситуативно-познавательная	14
Алена И.	7	Средний	внеситуативно-познавательная	15
Дети с моторной алалией				
Артем Г.	4	Средний	ситуативно-деловая	12
Слава Д.	5	Средний	внеситуативно-познавательное	15
Степа Д.	5	Средний	внеситуативно-познавательное	18
Ваня П.	5	Средний	внеситуативно-познавательная	19
Егор Б.	5	Средний	ситуативно-деловая	14

Таким образом, исходя из сравнения двух использованных нами методик, можем сделать вывод о том, что у детей первой группы с ОНР II-III уровня с дизартрией более высокие результаты, нежели у детей второй группы с ОНР II-III уровня с моторной алалией.

Поскольку у детей с моторной алалией недоразвитие всех сторон речи более выраженное, стойкое. Вследствие поражения речевых зон коры головного мозга. А также, ввиду раннего поражения не только корковых, но и глубинных образований мозга (ствол, зрительный бугор), а локализация поражения мозга корковых отделов, как левого, так и правого полушария, что значительно усугубляет компенсаторные возможности мозга. По клинико-педагогической классификации нарушений речи, алалия относится к нарушениям структурно-семантического оформления высказывания. У детей с ОНР при алалии имеются трудности в актуализации знаний, связного

высказывания, в виду нарушений операций программирования, отбора и синтеза речевого материала, а также несформированности внутренней речи.

У детей с дизартрией вследствие органического поражения нервной системы нарушаются двигательные механизмы речи, т.е. проводниковый отдел речедвигательного анализатора, таким образом нарушается передача импульсов из коры головного мозга к ядрам черепно-мозговых нервов и далее к речевым органам, нарушается обратная афферентация. Дети с дизартрией при общем недоразвитии речи имеют стойкие полиморфные нарушения звукопроизношения и недостаток просодической стороны речи в сочетании с недоразвитием фонематического слуха. У детей с ОНР II-III уровня и дизартрией, при обследовании обнаруживаются недостаточный словарь, не грубые ошибки грамматического строя, несформированность слуховой и произносительной дифференциации, недостаточность связной речи, нарушения общей, мелкой и артикуляционной моторики. Дизартрия по клинико-педагогической классификации нарушений устной речи относится к расстройствам фонационного оформления речи.

Но, несмотря на разность локализации поражения нервной системы выявили, что у детей, как с дизартрией, так и с моторной алалией имеются трудности формирования диалогической речи; в целом у обеих групп отмечаются: недостаточность коммуникабельности, экспрессивности общения (в большей степени у детей с дизартрией), полноты изложения, речевых средств, степени самостоятельности (только у детей с алалией).

Далее определили, что для большинства детей старшего дошкольного возраста с ОНР II-III уровня, как с дизартрией (4 ребенка), так и с моторной алалией (3 ребенка) характерна *внеситуативно-познавательная* форма общения. В ходе «теоретического сотрудничества» (взрослый – ребенок) обсуждаются темы, далекие от окружающей обстановки (флора, фауна, свойства физических явлений и т.д.). Поскольку данная форма общения характерна детям от 3-х до 5-ти лет, то это говорит о том, что у детей не

сформирован личностный мотив, для образования внеситуативной-личностной формы общения.

На втором месте выявилась *ситуативно-деловая* форма общения, которая вовсе не желательна в данном возрасте (форма для детей от 6-ти мес. до 3-х лет), у детей с такой формой общения взаимодействие с взрослым происходит только в ходе предметной деятельности, основными мотивами являются деловые. Данная форма общения выявилась у двух детей с моторной алалией.

И самой редкой оказалась *внеситуативно-личностная* форма, которая является высшей и характерной формой общения старших дошкольников (форма для детей от 5-ти до 7-ми лет). Ведущими мотивами общения становятся личностные (о правилах поведения, о себе, о родителях и пр.), т.е. главным побудителем общения, является сам человек, независимо от его конкретных функций. Данная форма общения выявилась лишь у одного ребенка из группы с дизартрией.

2.3 Методические рекомендации по развитию диалогической речи у детей с ОНР II-III уровня при дизартрии и алалии

В результате полученных данных, из проведенных методик было выявлено, что у детей с ОНР II-III уровня, как с дизартрией, так и с алалией имеются трудности овладения диалогической речью, которые проявились в недостаточном умении: отвечать на вопросы; формулировать вопросы; самостоятельно вступать в диалог, поддерживать его; использовать невербальные средства общения; связно, логично и грамматически правильно высказываться; использовать в речи разные типы предложений.

В связи с чем, нами были составлены дифференцированные

методические направления и рекомендации по развитию диалогической речи у детей с дизартрией и моторной алалией при ОНР II-III уровня.

Основная цель работы по развитию диалогической речи у детей с ОНР II-III уровня, как с дизартрией, так и с моторной алалией состоит в том, чтобы научить их пользоваться диалогом как формой общения.

Задачами работы по развитию диалогической речи у детей с ОНР II-III уровня при дизартрии и моторной алалии являются следующие:

- учить детей отвечать на вопросы коммуникативно целесообразно в соответствии с темой и ситуацией общения;
- учить задавать вопросы различного содержания (познавательные, социально-личностные),
- формировать навык самостоятельного вступления в диалог,
- учить поддерживать беседу в соответствии с функциональной задачей общения (сообщения, вопросы, побуждения);
- содействовать развитию умений адекватно и уместно использовать невербальные средства общения;
- учить излагать свои мысли связно, логично и полно;

Данные направления работы по развитию диалогической речи у детей с ОНР II-III уровня при дизартрии и моторной алалии были составлены с учетом выявленных трудностей, исходя из критериев диалогического общения по методике Р.Е. Левиной, а также с учетом ведущих форм общения, по методике М.И. Лисиной, с ориентацией на «зону ближайшего развития».

По результатам методики М.И. Лисиной мы выявили три ведущих формы общения у детей с ОНР II-III при дизартрии и моторной алалии:

- ситуативно-деловая форма (2 ребенка из группы с моторной алалией), связана со стремлением ребенка к практическому сотрудничеству с взрослым в данной конкретной ситуации, т.е. преобладают деловые мотивы (предметная деятельность)

– внеситуативно-познавательная форма (7 детей из них: 4 ребенка из группы с дизартрией и 3 ребенка из группы с моторной алалией), характерно общение ребенка с взрослым по поводу событий и явлений, выходящих за рамки конкретной ситуации, таким образом, преобладают познавательные мотивы (окружающий мир: флора, фауна, явления природы и т.д.)

– внеситуативно-личностная форма (1 ребенок из группы с дизартрией), связана с общением по поводам, затрагивающим данного ребенка и другого человека в связи с конкретной ситуацией или не зависимо от нее, таким образом, преобладают личностные мотивы (поступки, достоинства, с точки зрения социальных норм).

Данные формы общения сменяются в ходе онтогенеза. Движущая сила в этом процессе принадлежит мотиву. Но, если у ребенка коммуникативная деятельность разворачивается в рамках мотива, который не соответствует возрастной норме, т.е. происходит «застревание» (на один год и больше), то задачей педагога является «подтянуть» коммуникативную деятельность ребенка до той, которая находится в зоне ближайшего развития. По мнению М.И. Лисиной «ребенок должен прожить все формы общения». Итак, задачей педагога, является вызов потребности в новом мотиве.

Существует три главные потребности любого мотива:

- 1) потребностью во впечатлениях;
- 2) потребностью в активной деятельности;
- 3) потребностью в признании и поддержке.

Выдвижение на передний план определенной группы мотивов связано с изменением содержания общения, а последнее отражает особенности общей жизнедеятельности ребенка: характер его ведущей деятельности, степень самостоятельности [34].

Формирование в дошкольном возрасте внеситуативных форм общения с взрослым способствует становлению у детей принципиально нового уровня действий во внутреннем плане – логических операций с понятиями и

динамических преобразований высокосхематизированных образов–моделей. Увеличивающаяся под влиянием внеситуативных форм общения способность действовать в уме опосредствует развитие других сторон психики ребенка, таких, например, как произвольность регуляции поведением и деятельностью и др.

В нашем случае детей с ситуативно-деловой формой общения необходимо «подтянуть» до внеситуативно-познавательной, далее до внеситуативно-личностной.

Необходимо вызвать познавательный мотив, посредством:

1. новых впечатлений:

– проведения подготовленных бесед, участия в неорганизованных диалогах;

– чтения художественной литературы: о космосе, о животных, о явлениях природы и т.д.;

2. активной деятельности:

– посещение театров, музеев, проведение опытов, экспериментов;

3. признания, похвалы, поддержки

– проведения разнообразных игр.

Тематика по лексическим темам: «Вот мой дом я здесь живу, вам про это расскажу!», «Мы любим лесные дары: ягоды и грибы», «Во так урожай!», «Наш фруктовый сад», «Лесные дары», «На подворье нашем домашние животные», «Захотелось нам узнать, как звери будут зимовать», «Профессии на транспорте», «Космос», «Наша армия», «Цветы на лугу».

Детей с внеситуативно-познавательной формой общения необходимо «подтянуть» до внеситуативно-личностной.

Необходимо вызвать социально-личностный мотив, посредством:

1. новых впечатлений:

– проведение подготовленных бесед, участие в неорганизованных диалогах;

– чтения художественной литературы: о человеческих качествах, т.е. доброта, красота, любовь, вежливость, героизм, мужество – беседы о людях и их поступках, достоинствах (впечатления)

2. активной деятельности:

– посещение театров, музеев;

– чтения художественной литературы (о людях-героях, о поступках, о чувствах людей и т.д);

3. признания, похвалы, поддержки

– проведения разнообразных игр, в т.ч. сюжетно-ролевых игр

– обучения детей правилам и формам речевого этикета (Приложение 1,2).

Примерная тематика: «Здравствуй детский сад, здесь друзей я видеть рад!», «Каким должен быть друг?», «Трудно птицам зимовать, будем птицам помогать?» «Я и моя семья», «Что такое хорошо, что такое плохо?», «Театр», «Когда я вырасту я стану..!», «Ах, какая мама! Золотая прямо!», «Мы будущие защитники!» «За что я люблю свой город», «Детство это – здорово!» «Вот и мы большими стали..», «Хочу в школу!»

Ребенку с внеситуативно-личностной формой общения, в зоне актуального развития необходимо также, повышать и обогащать свои знания, умения и навыки общения с окружающими, посредством:

1. новых впечатлений:

– чтения художественной литературы, воспитывающей такие человеческие качества, как: доброта, красота, любовь, героизм, мужество;

– беседы о людях, их поступках и достоинствах;

2. активной деятельности:

-посещение театров, музеев;

– проведение подготовленных бесед, участие в неорганизованных диалогах;

3. признания, похвалы, поддержки:

– проведенный разнообразных игр (сюжетно-ролевые игры)

Таблица 4 – Дифференцированные методические направления по развитию диалогической речи

Направления работы	Дизартрия	Моторная алалия
Внеситуативно-познавательная форма общения (ВСП)		
-зона ближайшего развития	-	+ (2 ребенка с СД)
-зона актуального развития	+	+
Внеситуативно-личностная форма общения (ВСЛ)		
-зона ближайшего развития	+	+
-зона актуального развития	+	– (2 ребенка с СД)
Предварительная работа	+ (см. в описании)	+ (см. в описании)
I. Развитие коммуникативности:		
-учить отвечать на вопрос		
-учить формулировать вопрос		
-учить самостоятельно вступать в диалог		
Предварительная работа: знакомство с картами Проппа		
1.Метод «Неподготовленный диалог»		
-во время режимных моментов -экскурсии, -посещение театров, музеев	+ (без опор)	+ (с опорой\без опор)
2.Метод «Беседа» - подготовленный разговор – по сюжетным картинкам, – по картине	+ (без опор)	+ (с опорой*\без)
2.2прием «Совместное рисование» (пр: карты Проппа)	+ (без опор)	+ (с опорой\без)
2.3прием «Словесных	+ (без опор)	+ (без опор)

поручений»		
2.4 прием «Организация посещения детей другой группы»	+ (без опор)	+ (без опор)
3. Метод «Чтение литературных произведений»		
ролевое чтение стихов -одно диалоговое единство, -переплетение нескольких диалоговых единств	+ (без опор)	+ (с опорой\без опор)
3. Метод «Игра»		
3.1 прием «Дидактическая игра»	+ (без опор)	+ (без опор)
3.2 прием «Подвижные игры»	+ (без опор)	+ (без опор)
3.3 прием «Театрализованные игры»	+ (без опор)	+ (без опор)
– «Режиссерская игра» (все виды кукольных театров)	+ (без опор)	+ (без опор)
-«Сюжетно-ролевые игры»	+ (без опор)	+ (без опор)
II. Развитие экспрессивности общения		
-учить использовать мимику		
-учить выражать эмоции		
-учить интонационной выразительности		
Дополнительно	+ см. в описании	-
1. Метод «Чтение литературных произведений» – по темам	+ (без опор)	+ (без опор)
2. Метод «Игра»		
2.2 прием «Театрализованные игры» (драматизации)		
-«Игры-имитации»	+ (с опорой\без опор)	+ (без опор)
-«Игры-импровизации»	+ (с опорой\без опор)	+ (без опор)
– «Игры-инсценировки»	+ (с опорой\без опор)	+ (без опор)
III. Степень самостоятельности		

-Самостоятельное вступление в диалог		
-Поддержание беседы, развитие микротем (познавательные\личностные)		
-Самостоятельное выполнение заданий, поручений		
1.Метод «Беседа»		
ролевое чтение стихотворений (наизусть): -одно диалоговое единство, -переплетение диалоговых единств	+ (без опор)	+ (с опорой\без опор)
1.1 прием «Словесных поручений»: -репродуктивное, – продуктивное	+ (без опор)	+ (без опор)
3. Метод «Игра»		
3.2 прием «Театрализованные игры» -кукольный театр (все виды)	+ (без опор)	+ (без опор)
– «Игры-инсценировки»	+ (без опор)	+ (без опор)
– «Режиссерские игры»	+ (без опор)	+ (с опорой*\без)
-«Сюжетно-ролевые игры»	+ (без опор)	+ (с опорой*\без)
IV. Полнота изложения		
-учить смысловому соответствию воспроизводимого материала по заданному образцу		
-учить связным высказывания		
-учить логичным высказываниям		
1.Метод «Неподготовленный диалог» – разговор педагога с детьми -обучение речевому этикету (см. приложение1)	+ (без опор)	+ (без опор)
1. Беседа		
1.2 1.1 Прием совместного составления детьми рассказа	+(с опорой\без)	+ (с опорой*\без)
– рассказ по картине;	+ (без опор)	+ (с опорой\без опор)
-по серии картинок;	+ (без опор)	+ (без опор)
-описательные рассказы	-	+ * (с опорой)
-пересказ сказки (по картам Проппа)	+ (без опор)	+ (без опор)

Метод «Чтение литературных произведений»	+ (без опор)	+ (без опор)
-ролевое чтение потешек*, стихов, – повествовательных произведений (наизусть)	- + (без опор)	+ *(без опор) + (с опорой\без опор)
2.Метод Игра		
2.1 прием «Дидактические игры»	+ (без опор)	+ (без опор)
2.2 прием «Словесные игры»	+ (без опор)	+ (без опор)
2.3 прием «Театрализованные игры»		
– «Игры-драматизации»	+ (без опор)	+ (без опор)
-«Режиссерская игра»	+ (без опор)	+ (без опор)
– «Сюжетно-ролевая игра»	+ (без опор)	+ (с опорой*\без)
V.Речевые средства		
Использовать в речи все части речи		
Учить строить грамматически правильные высказывания		
Учить строить все виды предложений		
Предварительная работа:		+ (см. в описании)
1.Метод «Неподготовленный диалог» – во время режимных моментов и т.д использовать речевой этикет (познавательные\личностные) См .Приложение1	+ (без опор)	+ (без опор)
1.Метод «Беседа»		
1.3 1.1 Прием совместного составления детьми рассказа	+ (с опорой\без)	+ (с опорой\без)
-придумывание сказки (по картам «Проппа»)	+ (без опор)	+ (с опорой\без)
2.Метод «Чтение литературных произведений»		

-по темам (познавательные\личностные)		
-вопросно-ответные диалоги (педагог-ребенок, ребенок-ребенок)	+ (без опор)	+ (без опор)
-ролевое чтение повествовательных, произведений (наизусть)	+ (без опор)	+ (без опор)
2.Метод «Игра»		
2.1 прием «Словесные игры»		
2.2 прием «Дидактические игры»	+ (без опор)	+ (без опор)
2.3 «Театрализованные игры»		
– «Режиссерские игры»	+ (без опор)	+ (без опор)
– «Сюжетно-ролевая игра»	+ (без опор)	+ (без опор)

Анализируя направления работы по развитию диалогической речи у детей с ОНР II-III уровня (дизартрия, моторная алалия) выявили, что основными методами будут являться диалог, беседа, чтение художественной литературы и игры.

Направления работы по развитию диалогической речи, как у детей дизартрией, так и с алалией сходны. Отличие будет состоять в:

- предварительной работе,
- подборке методического материала, (игры, литература),
- организации занятия в зависимости от формы общения,
- подаче материала (с опорой\без опоры, уровень сложности),
- вариации форм содержания занятий (индивидуальные, подгрупповые, фронтальные).

Прежде чем приступить непосредственно к работе с детьми в детском саду по развитию диалогических навыков и умений, нужно создать необходимые педагогические условия: организовать пространство для общения, где дети имели бы возможность объединиться в небольшие подгруппы для игр и организованных занятий. Поэтому кроме просторной

групповой комнаты создаются мини-театр, мини-библиотеку, уголок для свободной деятельности.

Описание работы по развитию диалогической речи, согласно таблицы 4:

Для детей с моторной алалией необходимо проводить предварительную работу по:

- уточнению активного словаря;
- актуализации знаний о предметах, с целью закрепления их качественных характеристик (качества, признаки, состояния)
- уточнению классификации предметов (схема-опора);
- закреплению обобщающих понятий;
- уточнению понимания антонимов;
- отработке слоговой структуру в словах и предложениях (3-4 сложных);
- словоизменению и словообразованию;

Детям с дизартрией необходимо следующая предварительная работа по:

- развитию общей и мелкой моторики;
- развитию подвижности органов артикуляции, способности к быстрому и четкому переключению движений, устранению сопутствующих движений (синкинезий) при произношении звуков; формированию кинестетических ощущений (проводится комплекс пассивной и активной гимнастики органов артикуляции); для улучшения ощущений артикуляционных движений используются упражнения с сопротивлением, чередование упражнений с открытыми глазами со зрительным контролем движений с помощью зеркала и с закрытыми глазами. Цель – сосредоточение на проприоцептивных ощущениях.

- развитию фонематического слуха;
- развитию речевого дыхания;
- нормализации просодической стороны речи;

- работе над слоговой структурой в предложениях (3-4-х сложных)
- работе над словоизменением.

1. Итак, для формирования критерия «Коммуникабельность» необходимо обучить детей навыкам:

- отвечать на вопрос;
- формулировать вопрос;
- учить самостоятельно вступать в диалог.

На начальных этапах для развития критерия «Коммуникабельность» организовывается беседа педагога с детьми. Можно предложить совместное рассматривание картинок, детских рисунков, книг. Побудить к собеседованию на определенную тему могут небольшие рассказы педагога (что он наблюдал в трамвае, что интересного видел в другом детском саду), которые вызывают в памяти детей аналогичные воспоминания, активизируют их суждения и оценки. Беседа строится в вопросно-ответной форме.

Для обучения детей умению отвечать на вопросы, необходимо:

- беседы по сюжетным картинкам:

Например: картина «Зима»: педагог спрашивает «Какое время года изображено на картине?», дети отвечают «Зима». Далее педагог спрашивает «Кто вышел погулять?», дети отвечают «Дети» и т.д.

Далее педагог учит детей умению задавать вопросы, мы использовали прием со спрятанным предметом. Первоначально педагог помогает детям сформулировать простые вопросы: «Это предмет посуды?», «Это игрушка», необходимо учить детей задавать вопросы:

- Спросите меня, какая игрушка спрятана?
 - Какая у вас игрушка?
 - Это чашка (тарелка, блюдец)?
 - Спросите у меня, яблоко большое или маленькое?
- Постепенно дети приучаются самостоятельно формулировать вопросы.

Дети выясняют о предмете размеры, расположение частей (например: короткие передние лапки у зайчика, длинные задние лапки; стоит или сидит зайчик). Затем включаются вопросы, с помощью которых выясняются детали одежды, внешнего вида: «Какое платье у куклы?», «Какие волосы у куклы?», «Что на ногах у девочки?», «Есть бант на голове?».

Словесная игра «Маленький учитель». Далее игра со спрятанным предметом усложняется, один из детей выступает в роли «учителя», а остальные дети адресуют вопросы «Маленькому учителю», тот отвечает на них, педагог контролирует процесс.

Если детям с моторной алалией на начальном этапе трудно удержать в памяти устное описание предмета, он может воспроизвести его на бумаге или слепить.

При обучении вопросно-ответным формам существует последовательность. Вначале педагог ограничивается односложными ответами («Что ты принес?» – Мяч, матрешку), а затем переходит к отработке утвердительного или отрицательного ответа (Ты принес мяч?– Нет, кубики).

С этой целью можно проводить игру «Угадай картинку». Педагог раскладывает на столе знакомые картинки (кубики, барабан, мяч и др.), затем предлагает детям взять любую из них и положить так, чтобы никто не видел, что изображено на ней. После этого обращается поочередно к каждому из детей: «У тебя кубики?» и т.д. Если педагог угадывает картинку, ребенок ее показывает и дает утвердительный ответ: «Да, у меня кубики». Если не угадывает,– ответ следует отрицательный: «Нет, у меня не кубики, а домик». Игра продолжается до тех пор, пока все дети не откроют свои картинки (данная игру можно использовать для развития «Речевых средств»).

Также для развития *коммуникабельности* используется:

– прием совместного рисования карт Проппа; особый игровой метод обучения, при котором рисование взрослого и ребенка сопровождается

беседой. В ходе совместного рисования взрослый побуждает ребенка к самостоятельному диалогу. Этот метод хорош для детей с моторной алалией, т.к карты это по сути пиктограммы (зрительный контроль, собственными руками), карты Проппа еще пригодятся для дальнейшей работы при рассказывании сказки или сочинении ее (критерии «Полнота изложения», «Речевые средства»).

– приём словесных поручений. Можно дать ребёнку поручение – попросить у помощника воспитателя тряпочку для мытья кубиков, передать что-либо родителям и т.д. Педагог просит повторить поручение, что необходимо для усвоения информации и ее лучшего запоминания. После выполнения поручения педагог выясняет у ребёнка, как он с ним справился;

– эффективным приемом, для повышения коммуникабельности является организация посещения детей другой группы. Гости расспрашивают об игрушках маленьких хозяев, о книгах и т. д, рассказывают о том, что они принесли им подарки: рисунки, вылепленные из глины и пластилина сказочных героев и т. д.

Метод «Чтение художественных произведений»

Чтение даёт детям образцы диалогического взаимодействия. Диалоги с использованием вопросов и ответов позволяют дошкольникам освоить не только форму различных высказываний, но и правила очередности, усвоить различные виды интонации, помочь в развитии логики разговора.

В структуре типичного занятия можно выделить три части.

В 1-ой части происходит знакомство с произведением, основная цель – обеспечить детям правильное и яркое восприятие путём художественного слова.

Во 2-ой части проводится беседа о прочитанном, с целью уточнения содержания и литературно-художественной формы, средств художественной выразительности. Дети учатся оценивать поступки персонажей, их мотивы. Педагог помогает детям осмысливать отношение к героям, добивается

понимания главной идеи. При правильной постановке вопросов у ребёнка возникает желание подражать нравственным поступкам героев.

В 3-ей части организуется повторное чтение текста с целью закрепления эмоционального впечатления и углубление воспринятого. По окончании чтения, пока дети находятся под впечатлением прослушанного, необходима небольшая нагрузка. Объяснение незнакомых слов – обязательный приём, обеспечивающий полноценное восприятие произведения. Посредством данного метода мы подготавливаем почву для дальнейшей работы по другим критериям, где используются карты Проппа (работа со сказкой).

Также используется заучивание готовых диалогов:

- короткие диалоги в виде потешек, прибауток (в двух лицах),
- затем в виде стихов: «Кисонька-мурысонька», «Волк и лиса»

Обязательное применение метода «Игры»:

- словесные игры «Давайте познакомимся», «Скажи -наоборот» (педагог спрашивает: «У меня кислое яблоко, а у тебя?», ребенок отвечает «Сладкое», «Ночью темно, а днем?») и т.д)

Игра «Что под салфеткой», способствует освоению умения формулировать вопросы в различной форме при опоре на наглядный материал (для детей с моторной алалией). Можно меняться ролями, педагог спрашивает, а ребенок отвечает и наоборот..

Дидактические игры с готовыми текстами-диалогами:

«Почта», «Краски», «Фанты», учат детей задавать вопросы и отвечать на них.

-подвижные игры: «Жмурки», «Король», учат детей задавать вопросы и отвечать на них;

В игре происходит постепенное усложнение диалогической речи.

Деятельность может быть представлена приемом «Режиссерские игры» – где могут применяться все виды кукольных театров, с готовыми

повествовательными диалогами. Высшим проявлением «Режиссерских игр» являются «Сюжетно-ролевые игры»:

- игра «Дочки-матери»,
- игра «На приеме у врача»,
- игра «В кафе»,
- игра «В зоопарке» и т.д

2. Посредством критерия *«Развитие экспрессивности общения»* необходимо учить детей:

- уместно использовать мимику;
- выражать эмоции;
- использовать интонационную выразительность.

Для работы над этим критерием у детей с дизартрией требуется предварительная работа по: развитию всех компонентов просодики.

Например: «коррекция речевого дыхания»:

- постановка диафрагмально-реберного дыхания;
- дифференциация ротового и носового выдохов;
- формирование длительного ротового выдоха.

Для коррекции голоса и других нарушений просодики следует включать фонетическую ритмику и т.д.

Итак, по данному критерию применяются следующие методы:

Метод «Чтение литературных произведений», педагог своей мимикой, жестами и интонационно-выразительной речью передает эмоции, настроение героев.

Метод «Игра»:

- игры-инсценировки, развивают пантомимические навыки «Поиграем – угадаем», «Пантомима», «Мимическая игра»
- театрализованные игры, учат пользоваться разными интонациями: «Веселый Старичок – Лесовичок», «Не хочу манной каши!», учит интонационно и выразительно проговаривать фразы.

– прием имитации, применяется в повторении действий, эмоций, звуков («Обезьянки», «Кто как говорит?»)

3. Посредством критерия «*Степень самостоятельности*» необходимо учить детей:

- самостоятельному вступлению в диалог;
- поддерживать беседу, развивать микротемы (познавательные, личностные);
- самостоятельному выполнению заданий, поручений.

По данному критерию применяются следующие методы:

Метод «Беседа»:

- ролевое чтение стихотворений,
- затем повествовательных диалогов (наизусть), воспитывает у детей умение самостоятельно вступать в диалог, поддерживать его.

– прием «Словесных поручений», способствует преодолению у детей робости, нерешительности, воспитывает самостоятельность у детей и веру в свои силы. Можно попросить ребенка познакомиться с новеньким мальчиком из группы; попросить поменяться игрушками с товарищем и т.д.

Метод «Игра»:

– игры-инсценировки – закрепление умений вступать в диалог, поддерживать его (готовые тексты) : «Уж и лягушка», «Игра в гостей» и т.д.

– игры с телефоном (продуктивная деятельность) – учить детей разговаривать вести диалог по телефону соблюдая правила телефонного этикета. В телефонных играх разыгрываются различные ситуации, наиболее часто встречающиеся в жизни детей: приглашение друга на прогулку (в гости, на день рождения и т.п.);

«Звонок с другом»– познакомить детей с правилами разговора по телефону: начинать нужно с приветствия; если на звонок отозвался взрослый, извиниться за беспокойство, вежливо попросить позвать друга; разговор заканчивается прощанием.

«Звонок в цветочный магазин» – научить детей пользоваться телефоном для получения нужной информации: вежливо задавать вопросы и выражать просьбы;

– прием «Режиссерские игры». Режиссерские игры – это самостоятельные детские игры, в которых по ходу сюжета дети управляют действиями нескольких игрушек, выполняющих соответствующие функции людей или предметов. Ребенок сам создает сюжет игры, ее сценарий. Взяв какую-либо тему (урок в школе, праздник в детском саду), малыш развивает ее в зависимости от того, как понимает отображаемое событие, что считает наиболее значимым для себя. Являются разновидностью самостоятельных сюжетно-ролевых игр. Особенностью режиссерской игры является то, что партнеры (игрушки, их заместители) – неодушевленные предметы и не имеют своих желаний, интересов, претензий.

– Прием «сюжетно-ролевая игра» (высокий уровень игры, способствует формированию личностного мотива). Способствуют самоорганизации, дисциплинированности, развитие произвольности поведения, способности управлять своими эмоциями, развитию мыслительных операций.

В сюжетно-ролевой игре дети вступают в реальные организационные отношения (договариваются о сюжете игры, распределяют роли и т. п.). В то же время между ними одновременно устанавливаются сложные ролевые отношения (например, мамы и дочери, капитана и матроса, врача и пациента и т. п.). В основе сценария лежит непосредственный опыт ребенка: он отражает событие, зрителем или участником которого был сам.

– «Дом, семья», «Детский сад», «Школа», «Поликлиника» и т.д.

Задачи: Побуждать детей творчески воспроизводить в играх быт семьи, и т.д. Совершенствовать умение самостоятельно создавать для задуманного сюжета игровую обстановку. Раскрывать нравственную сущность деятельности взрослых людей: ответственное отношение к своим обязанностям, взаимопомощь и коллективный характер труда.

4. Посредством критерия «*Полнота изложения*» необходимо учить детей:

- смысловому соответствию воспроизводимого материала по заданному образцу;

- учить связным высказываниям;

- учить логичным высказываниям.

По данному критерию применяются следующие методы:

Метод «Неподготовленного диалога»– разговор педагога с детьми во время режимных моментов. Педагог своим примером прививает навыки детям связно, логично и полно излагать свои мысли, формулировать вопросы, отвечать на них.

Метод «Беседа». При данном методе используются следующие приемы:

- прием совместного составления детьми рассказа

Пример: У каждого ребенка на столе лежит конверт с сюжетной картинкой. Педагог предлагает каждому ребенку составить предложения по картинке, а затем объединить их в связный рассказ.

- описательные рассказы (для детей с моторной алалией, с помощью схем -опор)

Пример: один ребенок начинает рассказ, другой продолжает и т.д.

- пересказ сказки по картам Проппа, приветствуется совместное рассказывание детей (в парах), по картам Проппа. Д (наизусть)ля этого нужно выделить узловые моменты сказки, и выстроить схему по сюжету сказки.

- рассказ по картине;

Пример: рассказ организуется по типу «Введения в картину», т.е. каждый ребенок рассказывает по картине с позиции присутствия в данном сюжете.

- по серии картинок, «Составление предложений по сюжетным

картинкам и объединение их в рассказ».

Метод «Чтение литературных произведений»

– ролевое чтение произведений (В. Сутеева «Под грибом», «Про бегемота который боялся прививок», отрывков из произведений и т.д).

Метод «Игра»:

– прием «Дидактические игры»: «Угадай какой что загадали», цель: освоение умения формулировать вопросы в различной форме при опоре на наглядное содержание.

Прием «Театрализованные игры»:

– «Режиссерская игра»

– «Сюжетно-ролевая игра»;

– «Игры-драматизации».

5. Посредством критерия «*Речевые средства*» необходимо учить детей:

– использовать в речи все части речи;

– учить строить грамматически правильные высказывания;

– учить строить все виды предложений.

Для детей с моторной алалией необходима предварительная работа над:

– согласованием существительного с прилагательным в роде и числе (с опорой). Пример: Рассмотреть игрушку, картинку.

Ответить на вопросы: Какая? Какой? Рассматривается предмет:

(по размеру, по форме, по цвету, на ощупь, на вкус)

Посчитай предметы: 1....3....5 (мяч, лодка).

– работа над простым распространенным предложением: практическое усвоение формы предложного падежа; практическое усвоение предлогов (простых, сложных), игры: «Кто на чем?», «Солнечный зайчик» (с опорой).

По данному критерию применяются следующие методы:

Метод «Беседа»

– прием совместного составления детьми рассказа;

– придумывание сказки по картам Проппа.

Дети работают в группах по 3-4 человека, таким образом, предполагается рассказывание сказки по ролям. Для этого каждой группе предлагается набор из 5-6 карт Проппа, далее дети обсуждают узловые моменты: кто кем будет (автор, главный герой, антигерой), какие волшебные средства будут у героя, какой будет зачин и концовка, какие сказочные слова будут в сказке и т.д. Можно предложить детям интересный способ определения «автора», «героя», «антигероя» и «волшебного средства», для этого используется кубик с цифрами (от 1-4) и планшетка, которая имеет три ряда с картинками: в первом ряду – картинки главных героев, во втором ряду – картинки антигероев, в третьем ряду – картинки волшебных средств, автора выбирают с помощью считалки. Дети бросают кубик и посредством выпавшей цифры находят соответствующую картинку.

Метод «Беседа»:

– вопросно-ответные диалоги (познавательного и личностного характера);

– ролевое чтение повествовательных, произведений (наизусть).

Метод «Игра», способствуют развитию и закреплению лексики, грамматики.

– прием словесные игры: «Приглашение в гости»,

игра «Жадина», «Что купили в магазине», «Кому накормим?» , «Чем работает мастер?» (по работе над падежами), «Сколько чего»(карточка с изображением цифры и предмета: 3 коробка 4 стул 2 мяч), дети по очереди проговаривают.

– прием дидактические игры.

«Магазин», практическое усвоение формы творительного падежа по предметным картинкам, практическое усвоение предлогов с применением зрительных опор (кубики картинки), игра «Кто на чем поедет», «Кто с кем» и т.д. (Ефименкова стр.46-64)

- театрализованные игры (инсценировки):
- игры с телефоном (вызов врача на дом; звонок бабушке, родителям, чтобы справиться о самочувствии; в магазин и т.д.:

Пример: «Звонок в цветочный магазин» -научить детей пользоваться телефоном для получения нужной информации: вежливо задавать вопросы и выражать просьбы;

«Заказать такси» и т .д

- сюжетно-ролевые игры (всевозможные сюжеты, связанные с личным опытом детей).

Таким образом, для детей с ОНР с дизартрией и моторной алалией были разработаны дифференцированные методические направления и рекомендации и по развитию диалогической речи. Основными методами будут являться беседа-подготовленный разговор, диалог – не подготовленный разговор, чтение художественной литературы и игры.

Исходя из выявленных форм общения, необходимо у детей с ситуативно – деловой формой общения сформировать новый мотив познавательный, находящийся в зоне ближайшего развития, посредством:

- проведение подготовленных бесед, участие в неорганизованных диалогах
- чтения художественной литературы: о космосе, о животных, о явлениях природы и т.д. (получение впечатлений)
- посещение театров, музеев, проведение опытов, экспериментов (активная деятельность)
- проведения разнообразных игр (признание, похвала, поддержка).

Детям с внеситуативно-познавательной формой общения необходимо сформировать личностный мотив, посредством:

- чтения художественной литературы: о человеческих качествах: доброта, красота, любовь, вежливость, героизм, мужество (новые впечатления)

- беседы о людях и их поступках, достоинствах (впечатления)
- посещение театров, музеев (деятельность)
- проведение подготовленных бесед, участие в неорганизованных диалогах

- проведенный разнообразных игр (сюжетно-ролевые игры)
- обучения детей речевому этикету (признание и поддержка, желание придерживаться точки зрения взрослого).

Ребенку с внеситуативно-личностной формой общения, находящейся в зоне актуального развития необходимо также, повышать и обогащать свои знания, умения навыки общения с окружающими, посредством:

- чтения художественной литературы: о человеческих качествах: доброта, красота, любовь, вежливость, героизм, мужество (получение новых впечатления)

- беседы о людях и их поступках, достоинствах (впечатления)
- посещение театров, музеев (деятельность)
- проведение подготовленных бесед, участие в неорганизованных диалогах

- проведенный разнообразных игр (сюжетно-ролевые игры)

Поскольку уровень развития тех или иных сторон речи, психологический статус, а также дизонтогенетические симптомы у всех детей индивидуальны, то методики, приемы и их последовательность могут быть использованы по-разному, на усмотрение педагога.

Хочется отметить, что работа с детьми по развитию диалогической речи должна безусловно протекать в тесном взаимодействии всех участников коррекционно-педагогического процесса, в т.ч и с родителями.

Выводы по второй главе:

1. Экспериментальное исследование с целью изучения

особенностей нарушения диалогической речи у детей с ОНР II-III, уровня было проведено на базе МБДОУ №249 г. Красноярска. В эксперименте приняли участие 10 детей старшего дошкольного возраста с заключением «ОНР II-III уровня» (дизартрия, моторная алалия).

Для исследования были выбраны следующие методики:

- беседа с ребенком по методике Р.Е. Левиной «Выявление уровня развития навыков диалогического общения» (каким образом дети 6 лет могут вступать в разговор с незнакомым человеком, поддерживать его на элементарном уровне, давая ответы на вопросы);
- для обследования ведущей формы общения применялась методика М.И. Лисиной «Диагностика форм общения»

2. В результате проведенного исследования по методике Р.Е. Левиной у детей с ОНР II-III уровня было выявлено, что по всем критериям сформированность связной диалогической речи у детей с дизартрией выше, нежели у детей с моторной алалией.

У детей с моторной алалией несформированность связной речи, связана с нарушениями операций программирования, отбора и синтеза речевого материала, с несформированностью внутренней речи.

Результаты диагностики форм общения по методике М.И. Лисиной показали, что, для большинства детей старшего возраста с ОНР II-III уровня характерна *внеситуативно-познавательная* форма общения. Их совместная деятельность с взрослым вплетена уже в основном не в практическое сотрудничество, а в «теоретическое». Взрослые выступают перед ребенком – как источник новых знаний. В ходе «теоретического сотрудничества» обсуждаются темы, далекие от окружающей обстановки (о явлениях природы, о животных и т.д) [38].

При сравнении результатов между подгруппами выяснено, что для детей с ОНР II-III уровня с дизартрией *внеситуативно-познавательное* общение характерно для 80% детей, а для детей с ОНР II-III уровня с

моторной алалией – для 60% детей.

В меньшей степени встречается *ситуативно-деловая* форма общения, которая была выявлена в группе детей с моторной алалией (40%), данная форма вовсе не желательна для детей этого возраста (свойственна детям от 6-ти мес. до 3-х лет), у детей с данной формой общения взаимодействие с взрослым происходит только в ходе предметной деятельности (с игрушками), т.е. внутри конкретной ситуации. Это подтверждает тот факт, что у детей с моторной алалией имеются в той или иной степени трудности обобщения и абстрактного понятия не несущего за собой конкретного зрительного представления, т.е. вне ситуации.

Однако, высшей и характерной формой общения шестилетних дошкольников выступает *внеситуативно-личностная* форма (свойственна детям 5-7 лет), данная форма была выявлена в группе детей с дизартрией (20%). Ведущими мотивами общения становятся личностные (о правилах поведения, о себе, о родителях и пр.), т.е. главным побудителем общения, является сам человек, независимо от его конкретных функций. [38].

Исходя из сравнения двух использованных нами методик, мы можем сделать вывод о том, что у детей первой группы с ОНР II-III уровня с дизартрией более высокие результаты, нежели у детей второй группы с ОНР II-III уровня с моторной алалией. Поскольку у детей с моторной алалией недоразвитие всех сторон речи более выраженное, стойкое. В виду раннего поражения не только корковых, но и глубинных образований мозга (ствол, зрительный бугор), а локализация поражения мозга корковых отделов, как левого, так и правого полушария, что значительно усугубляет компенсаторные возможности мозга.

3. Таким образом, для детей с дизартрией и моторной алалией были разработаны дифференцированные методические рекомендации. Основными методами будут являться беседа, диалог, чтение художественной литературы и игры. Такие рекомендации были разработаны, в связи с

особенностями диалогической речи у детей с «ОНР II-III уровня, дизартрия» и «ОНР II-III уровня, моторная алалия».

Исходя из выявленных форм общения, необходимо у детей с ситуативно – деловой формой общения сформировать новый мотив познавательный, находящийся в зоне ближайшего развития, посредством:

- проведение подготовленных бесед, участие в неорганизованных диалогах;
- чтения художественной литературы: о космосе, о животных, о явлениях природы и т.д. (получение впечатлений);
- посещение театров, музеев, проведение опытов, экспериментов (активная деятельность);
- проведения разнообразных игр (признание, похвала, поддержка).

Детям с внеситуативно-познавательной формой общения необходимо сформировать личностный мотив, посредством:

- чтения художественной литературы: о человеческих качествах: доброта, красота, любовь, вежливость, героизм, мужество (новые впечатления);
- беседы о людях и их поступках, достоинствах (впечатления);
- посещение театров, музеев (деятельность);
- проведение подготовленных бесед, участие в неорганизованных диалогах;
- проведения разнообразных игр (сюжетно-ролевые игры);
- обучения детей речевому этикету (признание и поддержка, желание придерживаться точки зрения взрослого).

Ребенку с внеситуативно-личностной формой общения, в зоне актуального развития необходимо также, повышать и обогащать свои знания, умения и навыки общения с окружающими, посредством:

– чтения художественной литературы: воспитывающих человеческие качества, как: доброта, красота, любовь, героизм, мужество (получение новых впечатлений);

– беседы о людях и их поступках, достоинствах (впечатления);

– посещение театров, музеев (деятельность);

– проведение подготовленных бесед, участие в неорганизованных диалогах;

– проведения разнообразных игр: сюжетно-ролевые игры и т.д. (признание и поддержка).

Поскольку уровень развития тех или иных сторон речи, психологический статус, а также дизонтогенетические симптомы у всех детей индивидуальны, то методики, приемы и их последовательность могут быть использованы по-разному, на усмотрение педагога.

Хочется отметить, что работа с детьми по развитию диалогической речи должна безусловно протекать в тесном взаимодействии всех участников педагогического процесса, в т.ч и с родителями.

Заключение

Таким образом, в рамках настоящей работы нами были решены все, поставленные во введении задачи. В качестве основных выводов считаем целесообразным отметить следующее.

Развитие диалогической речи играет ведущую роль в процессе речевого развития ребенка. Обучение диалогу можно рассматривать и как цель, и как средство практического овладения языком. Освоение разных сторон речи является необходимым условием развития диалогической речи, и в то же время развитие диалогической речи способствует самостоятельному использованию ребенком отдельных слов и синтаксических конструкций. К 7-ми годам диалогическая речь дошкольников полностью формируется, совершенствуется способность ориентироваться на партнера в разговоре.

В возрасте 6 лет дети с ОНР II-III уровня, испытывают потребность в совместной деятельности с взрослым, но в то же время охотнее принимают ее в ходе предметной деятельности, а не на фоне самостоятельной. Что свидетельствует о не достаточности коммуникативных умений с окружающими людьми.

Экспериментальное исследование с целью изучения особенностей нарушения диалогической речи у детей с ОНР II-III, уровня было проведено на базе МБДОУ №249 г. Красноярск. В эксперименте приняли участие 10 детей старшего дошкольного возраста с заключением «ОНР II-III уровня» (дизартрия, моторная алалия).

Для исследования были выбраны следующие методики:

- беседа с ребенком по методике Р.Е. Левиной «Выявление уровня развития навыков диалогического общения» (каким образом дети 6 лет могут вступать в разговор с незнакомым человеком, поддерживать его на

элементарном уровне, давая ответы на вопросы);

- для обследования ведущей формы общения применялась методика М.И. Лисиной «Диагностика форм общения»

В результате оценки особенностей диалогической речи у детей с ОНР II-III уровня было выяснено, что по всем критериям сформированность связной диалогической речи у детей с дизартрией выше, нежели у детей с моторной алалией.

У детей с моторной алалией несформированность связной речи, связана с нарушениями операций программирования, отбора и синтеза речевого материала, с несформированностью внутренней речи.

Результаты диагностики форм общения по М.И. Лисиной показали, что, для большинства детей старшего возраста с ОНР II-III уровня характерна *внеситуативно-познавательная* форма общения. Их совместная деятельность с взрослым вплетена уже в основном не в практическое сотрудничество, а в «теоретическое». Взрослые выступают перед ребенком – как источник новых знаний. В ходе «теоретического сотрудничества» обсуждаются темы, далекие от окружающей обстановки (о явлениях природы, о животных и т.д.) [38].

При сравнении результатов между подгруппами выяснено, что для детей с ОНР II-III уровня с дизартрией внеситуативно-познавательное общение характерно для 80% детей, а для детей с ОНР II-III уровня с моторной алалией – для 60% детей.

В меньшей степени встречается *ситуативно-деловая* форма общения, которая была выявлена в группе детей с моторной алалией (40%), данная форма вовсе не желательна для детей этого возраста (свойственна детям от 6-ти мес. до 3-х лет), у детей с данной формой общения взаимодействие с взрослым происходит только в ходе предметной деятельности (с игрушками), т.е. внутри конкретной ситуации. Это подтверждает тот факт, что у детей с моторной алалией имеются в той или иной степени трудности обобщения и

абстрактного понятия не несущего за собой конкретного зрительного представления, т.е. вне ситуации.

Однако, высшей и характерной формой общения шестилетних дошкольников выступает **внеситуативно-личностная** форма (свойственна детям 5-7 лет), данная форма выявлена в группе детей с дизартрией (20 %), ведущими мотивами общения становятся личностные (о правилах поведения, о себе, о своих родителях и пр.), т.е. главным побудителем общения, является сам человек, независимо от его конкретных функций. [38].

Основываясь на результатах исследования, нами были разработаны дифференцированные направления и рекомендации по развитию связной диалогической речи у детей с ОНР II-III уровня с дизартрией и моторной алалией. Направления работы будут одинаковыми, как для детей с дизартрией, так и с моторной алалией, однако отличие будет состоять в:

- предварительной работе,
- подборке методического материала, (игры, литература),
- организации занятия в зависимости от формы общения,
- подаче материала (с опорой\без опоры, уровень сложности),
- вариации форм планируемых занятий (индивидуальное, подгрупповое, фронтальное).

В работе над диалогической речью мы ориентировались на следующие основные задачи:

- учить детей отвечать на вопросы коммуникативно целесообразно в соответствии с темой и ситуацией общения;
- учить задавать вопросы различного содержания (познавательные и социально-личностные),
- формировать навык самостоятельного вступления в диалог,
- учить поддерживать беседу в соответствии с функциональной задачей общения (сообщения, вопросы, побуждения);
- содействовать развитию умений адекватно и уместно использовать

невербальные средства общения;

– учить излагать свои мысли связно, логично и полно.

При написании методических рекомендаций выявили, что основными методами формирования диалогической речи является: организованная беседа педагога с детьми, неорганизованный диалог, чтение художественной литературы и безусловно игры.

С беседой тесно связано совместное рассказывание, совместное словесное творчество как метод развития диалогической речи (совместный рассказ с взрослым и совместный рассказ детей).

Игра является наиболее приближенным к возрастным особенностям детей и их потребностям методом. Несомненным достоинством игр является то, что они создают благоприятный эмоциональный фон, необходимый для расположения детей к педагогическому процессу, педагогу, его заданиям.

В результате, у детей развиваются организаторские умения и навыки, совершенствуются формы, виды и средства общения, складываются и осознаются непосредственные взаимоотношения детей друг с другом, приобретаются коммуникативные умения и навыки. Трудности, встречающиеся в игре, преодолеваются детьми охотнее и с удовольствием.

Таким образом, для детей с ОНР с дизартрией и моторной алалией были разработаны дифференцированные методические рекомендации по развитию диалогической речи. Основными методами будут являться беседа-подготовленный разговор, диалог – не подготовленный разговор, чтение художественной литературы и игры.

Исходя из выявленных форм общения, необходимо у детей с ситуативно – деловой формой общения сформировать новый мотив познавательный, находящийся в зоне ближайшего развития, посредством:

– проведение подготовленных бесед, участие в неорганизованных диалогах;

– чтения художественной литературы: о космосе, о животных, о явлениях природы и т.д. (получение впечатлений);

– посещение театров, музеев, проведение опытов, экспериментов (активная деятельность);

– проведения разнообразных игр (признание, похвала, поддержка).

Детям с внеситуативно-познавательной формой общения необходимо сформировать личностный мотив, посредством:

– чтения художественной литературы: о человеческих качествах: доброта, красота, любовь, вежливость, героизм, мужество (новые впечатления);

– беседы о людях и их поступках, достоинствах (впечатления);

– посещение театров, музеев (деятельность);

– проведение подготовленных бесед, участие в неорганизованных диалогах;

– проведения разнообразных игр (сюжетно-ролевые игры);

– обучения детей речевому этикету (признание и поддержка, желание придерживаться точки зрения взрослого).

Ребенку с внеситуативно-личностной формой общения, находящейся в зоне актуального развития необходимо также, повышать и обогащать свои знания, умения навыки общения с окружающими:

– чтения художественной литературы: о человеческих качествах: доброта, красота, любовь, вежливость, героизм, мужество (получение новых впечатлений);

– беседы о людях и их поступках, достоинствах (впечатления);

– посещение театров, музеев (деятельность);

– проведение подготовленных бесед, участие в неорганизованных диалогах;

– проведения разнообразных игр: сюжетно-ролевые игры и т.д. (признание и поддержка).

Поскольку уровень развития тех или иных сторон речи, психологический статус, а также дизонтогенетические симптомы у всех детей индивидуальны, то методики, приемы и их последовательность могут быть использованы по – разному на усмотрение педагога.

Хочется отметить, что работа с детьми по развитию диалогической речи должна безусловно протекать в тесном взаимодействии всех участников педагогического процесса, в т.ч и с родителями.

Список использованной литературы

1. Dunn J. Distress and comfort .– Cambridge; Mass, 1977. -208 с.
2. Gewirtz J. L. Discussion on the use of operant conditioning techniques with children // Child research in psychopharmacology. Springfield, 1959. P. 127–136
3. Gibson J. Growing up: A study of children.–Reading, Mass. 1978. – 526 p.
4. Rheingold H. L., Gewirtz J. L., Ross H. W. Social conditioning of vocalizations in the infant // J. Comp. Psychol. Physiol. 1959. Vol. 52, P. 68–73
5. Ribble M. The right of infants: early psychological needs their satisfaction. – N. Y., 1943.– 172 с. 23.
6. Алексеева М.М., Яшина Б.И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников: Учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений . – 3-е изд., стереотип. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 400 с.
7. Арушанова А.Г. Речь и речевое общение детей 3-7 лет. Книга для воспитателей детского сада / А.Г. Арушанова. – М.: Мозаика-Синтез, 2002
8. Базжина, Т. В. Диалог на начальном этапе языкового развития// Детская речь: Лингвистический аспект: сб. науч. тр. / ред. С. Н. Цейтлин. – СПб.: Образование, 1992. – С. 57–66.
9. Брюховский Л.А. Дизартрия. Учебно-методическое пособие. – Изд-е 2, перераб. и доп. – Красноярск: Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева, 2015. – 180 с.
10. Вакуленко Ю. А. Театрализованные инсценировки сказок в детском саду. – М.: Педагогика, 2008. – 153 с.
11. Васильева И.И. Психологические особенности диалога: Дисс. ... канд.психол.наук. – М., 1984. – 181 с
12. Винокур Т.Г. Десять заповедей культуры речевого поведения. /

Т.Г. Винокур // Незабываемые голоса России: Звучат голоса отечественных филологов. Вып. I. – М.: Языки славянских культур, 2009. – С. 50–63

13. Волкова Л.С. Логопедия: Учебник для студентов дефектолог. фак. пед. Вузов / Л.С. Волкова, С.Н. Шаховская. – М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 1998

14. Выготский Л.С. Проблемы дефектологии / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика, 1995. – 77 с.

15. Гвоздев А. Н. Вопросы изучения детской речи. – М.: Просвещение, 1961.– 210с.

16. Глухов В. П. Из опыта логопедической работы по формированию связной речи детей с ОНР дошкольного возраста на занятиях по обучению рассказыванию // Дефектология. – 1994. – № 2. – С. 56–73.

17. Глухов В.П. Из опыта логопедической работы по формированию связной речи детей с ОНР дошкольного возраста на занятиях по обучению рассказыванию / В.П. Глухов // Дефектология. – 2008. – №4. – С8-10

18. Глухов В.П. Коррекционно-развивающая направленность обучения и воспитания детей с нарушениями речи / В.П. Глухов. – М.: Союз, 2007. – 156 с.

19. Гойхман О. Я. Основы речевой коммуникации: учеб. для вузов / О. Я. Гойхман, Т. М. Надеина. – М.: ИНФРА-М, 1997. – 272 с.

20. Гойхман О.Я. Речевая коммуникация / под ред. О.Я. Гойхман. – М.: Инфа, 2006. – 272 с

21. Жукова Н.С. Отклонения в развитии детской речи / Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева. – Екатеринбург, 2006. – 316 с

22. Жукова Н.С. Преодоление ОНР у детей / Н.С. Жукова. – М.: Союз, 2008. – 142с

23. Кольцова М.М. Ребенок учится говорить / М. М. Кольцова, М. С. Рузина. – САГА, 2002

24. Коммуникативно-речевая деятельность детей с отклонениями в

развитии: диагностика и коррекция: монография / под ред. Г.В. Чиркиной, Л.Г. Соловьевой. – Архангельск: Поморский университет, 2009. – 403 с

25. Коноваленко В. В., Коноваленко С. В. Формирование связной речи и развитие логического мышления у детей старшего дошкольного возраста с ОНР: методическое пособие. – М.: Издательство ГНОМ и Д, 2008. – С. 3–19.

26. Кучинский Г. М. Диалог и мышление. – Минск: Университетское, 2012. – 120 с.

27. Кучинский Г.М. Диалог и мышление / Г.М. Кучинский. – Минск: Университетское, 2002. – 120 с

28. Ладыженская Т.А. Живое слово: Устная речь как средство и предмет обучения / Т.А. Ладыженская. – М., 1986.

29. Лалаева Р.И. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников / Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова. – СПб.: КАРО, 2004. – 160 с

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

31. Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность.– М.: Просвещение, 1969.– 214 с.

32. Лепская, Н. И. Доречевая стадия развития ребенка и ее роль в становлении аспектов, форм и средств коммуникации // Детская речь: Лингвистический аспект: сб. науч. тр. / под ред. С. Н. Цейтлин [и др.]. – СПб.: Образование, 1992. – С. 39–49.

33. Лисина М.И. Общение, личность и психика ребенка / М.И. Лисина. – М.: МПСИ, 1997

34. Лисина М.И. Потребности и мотивы общения между дошкольниками / М.И. Лисина, Р.А. Смирнова. – Минск, 1995. – 115 с

35. Логопедия: учебник для студ. Дефектол. Фак. Пед. Высш. Учеб. Заведений / Под ред. Л. С. Волковой. – 5-е изд., перераб. И доп. – М.: Гуманитар. Изд. Центр ВЛАДОС, 2007. – С. 513-524

36. Лурия А.Р. Язык и сознание / А.Р. Лурия. – Изд. 2-е. – Ростов на/ Д., 2003. – 416 с.
37. Лямина Г. М. Особенности развития речи детей дошкольного возраста // Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста / Сост. М. М. Алексеева. – М.: Академия, 2009. – с.49-52.
38. Маркова А.К. Коррекция нарушений слоговой структуры слова / А.К. Маркова. –М., 2001.
39. Михальская А.К. Теоретические основы педагогической риторики / А.К. Михальская. – М., 1993
40. Никитенко А. В. Развитие связной диалогической речи у детей с общим недоразвитием речи посредством словесно-логических игр // Актуальные задачи педагогики: материалы V Междунар. науч. конф. (г. Чита, апрель 2014 г.). – Чита: Издательство Молодой ученый, 2014. – С. 70.
41. Общение и речь: Развитие речи у детей в общении со взрослыми / под ред. М. И. Лисиной. – М.: Педагогика. – 144 с
42. Павлова О.С. Нарушение коммуникативного акта у детей с ОНР / О.С. Павлова // Психолингвистика и современная логопедия / под ред. Л.Б. Халиловой. – М.: Экономика, 2007. – 304с.
43. В.Я. Пропп В.Я. Морфология «волшебной» сказки. Исторические корни волшебной сказки, Изд. «Лабиринт», М., 1988г.
44. Пиаже, Ж. Речь и мышление ребенка. Генезис элементарных логических структур: классификация и сериация. – М.: ЭКСМО-Пресс, 2002. – 408 с.
45. Розенгард-Пупко, Г.Л. Формирование речи у детей раннего возраста. – М.: АПН РСФСР, 1963. – 272 с.
46. Рузская А.Г. Развитие общения дошкольников со сверстниками / А.Г. Рузская. – СПб.: Питер, 2008. – 315 с.
47. Слама-Казаку, Т. Некоторые особенности диалога маленьких

детей // Вопросы психологии. – 1961. – № 2. – С. 97–107.

48. Сохин, Ф. А. Задачи развития речи // Развитие речи детей дошкольного возраста. – М.: Просвещение, 1984. – С. 4–16.

49. Спирова Л.Ф. Особенности речевого развития детей с тяжелыми нарушениями речи / Л.Ф. Спирова. – М.: Педагогика, 2000. – 192 с.

50. Фигурин, Н. Л. Этапы развития поведения детей в возрасте от рождения до одного года / Н. Л. Фигурин, М. П. Денисова ; Под ред. чл.-кор. АМН СССР проф. Н. М. Щелованова и Н. М. Аксариной. – Москва : изд. и тип. Медгиза, 1949. – 104 с.

51. Филичева, Т.Б. Программа обучения и воспитания детей с фонетико – фонематическим недоразвитием / Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина. – М.: МГОПИ, 1993. – 72 с.

52. Филичева Т.Б. Дети с ОНР. Воспитание и обучение / Т.Б. Филичева, Т.В. Туманова. М.: Изд.-во ГНОМ и Д, 2000. 128 с.

53. Чеканова М. В. Становление диалогической речи в онтогенезе // Молодой ученый. – 2015. – №11. – С. 1509-1512.

54. Щерба, Л. В. Современный русский литературный язык // Избр. работы по русскому языку. – М.: Просвещение, 1957. – С. 113–129.

55. Эльконин Д.Б. Детская психология / Д.Б. Эльконин. – М.: Педагогика, 1990. – 359 с.

56. Якубинский Л. П. О диалогической речи / под ред. Л. В. Щербы. – Спб., 2007. – 259 с.

57. Ястребова А.В. Коррекция нарушений речи у учащихся общеобразовательной школы. – М.: Просвещение, 1984. – 238 с.

Языковой материал к обучению речевому этикету

Ситуация общения	Инициативные формулы речевого этикета	Ответные формулы речевого этикета	Рекомендации и примерные фразы для развертывания
Просьба	Просьба – разрешение: – Можно я... – Разреши (те)... – Разреши (те), пожалуйста	– Пожалуйста. – Да(Да-да). -Ладно. – С удовольствием. – Нет	Все отказы сопровождаются извинением и мотивировкой
	Просьба побуждение: – -... пожалуйста, – Если нетрудно... – Если можно... – Очень тебя прошу... – – Ты не можешь? – Вы не смогли бы?	– Охотно. – Я не против. – Не возражаю. – Сейчас. – Не могу... – Я хотел бы, но... – К сожалению...	
Благодарность	– Спасибо. – Большое спасибо. – Спасибо Вам (тебе). – Я благодарен Вам	– Пожалуйста. – Не за что. – Не стоит. – На здоровье. – Мне было приятно помочь	За... (указывается повод для благодарности)
Предложение	– Давай (те)... – Прошу... – Возьмите... – Садитесь, пожалуйста. – Хотите (хочешь) я помогу?	Согласие: – Ладно, я согласен. – Спасибо (и др.). Отказ: – Спасибо, не беспокойтесь. – Спасибо, я сам (а). – Извините, но...	Желательно, чтобы все отказы мотивировались

Извинение	<p>– Простите меня. – Простите (извините), пожалуйста. – Не обижайся (тесь). – Не сердись (тесь). – Я виноват (а)</p>	<p>– Пожалуйста. – Ладно. – Ничего. – Не стоит извинений. – Я не сержусь. – Ну что Вы (ты)! – Да что Вы (ты)!</p>	За... (мотивируется извинение: я нечаянно... я не подумала...)
Приглашение	<p>– Разрешите (те) пригласить на день рождения (праздник, танец...). – Я хочу пригласить тебя (вас)... Ты (Вы) придешь (те)? – Приходи (те), если сможешь (те), в гости (на день рождения). Буду (очень) рад (а). – Прошу к столу...</p>	<p>– Спасибо за приглашение, обязательно приду. – Спасибо за приглашение, но прости (те), прийти не могу. – С удовольствием. – Я готов (а)</p>	Желательно отказы мотивировать
Совет	<p>– Ты не хотел бы сделать так-то..? – Сделай так-то, по-моему, будет лучше. – Можно, мой совет?</p>	<p>– Спасибо, ты прав (а). – Согласен (а), так и сделаю. – Извини, я сам (а). – Извини, пожалуйста, но мне хотелось бы самому (самой) решить, как будет правильно</p>	Желательно отказы мотивировать

Правила для формирования навыков диалога у ребенка с ОНР:

Правила участника диалога:

1. Понимать и уметь формулировать обсуждаемую проблему.
2. Уметь определять «важное» от второстепенного, «неважного» в проблеме.
3. Понимать, что проблема может иметь несколько решений.
4. Занимать равноправную позицию в споре со всеми участниками дискуссии.
5. Быть активным участником обсуждения, даже не высказывая вслух свою точку зрения.

Правила говорения:

1. Высказываться по существу, на тему данной дискуссии.
2. Стараться следить за тем, чтобы речь была ясной и точной (в пределах возможного).
3. Не высказываться раньше, чем обдумал то, что собираешься сказать.
4. Уметь доказать свою точку зрения.

Правила слушания:

1. Выслушивать собеседника до конца для полного понимания того, о чем он говорит.
2. Уметь попросить уточнить сказанное.
3. Реагировать на высказывания собеседника, показывая, что понял.

Правила речевого поведения:

1. Поднимать руку, если хочешь сказать, не выкрикивать с места.
2. Следует правильно выбирать формы общения «ты» и «вы».

3. Речь должна быть достаточно громкой для того, чтобы ее слышали все присутствующие, но не более того.

ЛИТЕРАТУРНЫЙ МАТЕРИАЛ

**Развитие коммуникативности, полнота
изложения**

-ролевое чтение потешек и прибауток:

Заяц (Г. Сапгир)

– Заяц, заяц, чем ты занят? – Кочерыжку разгрызаю.

– А чему ты, заяц, рад? – Рад, что зубы не болят.

Здравствуй, киса (Настя Емельяненко)

—Здравствуй, киса! Как дела?

Что же ты от нас ушла?

—Не могу я с вами жить,

Хвостик негде положить.

Ходите, зеваете...

На хвостик наступаете.

Муравей (А. Тараскин)

—Муравей, постой, постой.

Почему спешишь домой?

—Что ж не видишь, стрекоза,

Надвигается гроза.

Если я спешу домой, Будет дождик проливной.

Снегирек (Ю. Капотов)

—Ты откуда, снегирек, прилетел в наш лесок?

—С севера я прилетел, вкусных ягод захотел.

Юч– юч-юч, чу-чу-чу, звонко песенку пою.

– У нас метели, вьюги злятся. Ты не будешь их бояться?

– Я не буду их бояться, пусть метут и злятся.

– Для зимы я приберег теплый красный козушок.

Волк и лиса

Серый волк в густом лесу встретил рыжую лису.

—Лизавета, здравствуй!

—Как дела, Зубастый?

—Ничего идут дела, голова еще цела.

– Где ты был?

– На рынке.

– Что купил?

- Свининки.
- Сколько взяли?
- Шерсти клок, ободрали правый бок, хвост отгрызли в драке...
- **Кто** отгрыз?
- Собаки.
- Жив ли, милый куманек?
- ЕЛЕ НОГИ уволок.

– **чтение повествовательных произведений (наизусть):**

-«однодиалоговые»:

- Ты пирог съел? – Нет, не я!
- А еще хочешь? – Хочу.

- Ты пирог съел? – Нет, не я!
- А вкусный был? – Очень.

- Здравствуй, Филя!
 - Здравствуй, Уля!
 - Что мама прислала?
 - Оладушки.
 - Где они?
 - Я их под лавку положил.
 - Ах ты, Филя, чудака.
 - А ты бы, Уля, как?
 - Я бы их в печку положила, ты бы пришел, я бы тебя накормила.
- Ладно, в следующий раз так и сделаю.

Кисонька

- Кисонька-мурысонька, ты где была? – На мельнице.
- Кисонька-мурысонька, что там делала. – Муку молола.
- Кисонька-мурысонька, что из муки пекла? – Прянички.
- Кисонька-мурысонька, с кем прянички ела? – Одна.
- Не ешь одна, не ешь одна.

Божья коровка (К. Ушинский)

—Посмотри, папа, какого я хорошенького, кругленького жучка поймал. Головка у него черненькая, крылья красненькие, а на крыльях пятнышки. Да жив ли он? Что-то не шевелится.

—Жив, а только прикинулся мертвым. Это божья коровка, очень полезный жучок. Она, а еще больше ее гусеница истребляют множество вредной тли.

—Посмотри, папа, жучок очнулся и влез мне на палец. Куда-то он полезет дальше.

—А вот увидишь. Смотри, как он раздвигает свои твердые надкрылья и распускает из-под них настоящие крылышки – легкие и прозрачные.

—Вот и улетел. Какой же он хитрый жучок!

- «многодиалоговые»:

Спор животных (К. Ушинский)

Лошадь. Хозяин меня больше любит. Я ему соху и борону таскаю, дрова из лесу вожу, сам он на мне в город ездит; пропал бы он без меня совсем.

Корова. Нет, хозяин любит больше меня. Я всю его семью молоком кормлю.

Собака. А я его добро стерегу.

Хозяин. Перестаньте спорить по-пустому. Все вы мне нужны, и каждый из вас хорош на своем месте.

Хочу быть слоненком (Г. Остер)

Было очень жарко, и все сидели на берегу озера.

—Я, – сказала мартышка, – могу быть акробатом в цирке.

—А я, – похвастался попугай, – могу магнитофоном.

—А я могу канатом на корабле, – сказал удав.

—А ты кем можешь? – спросили слоненка. Слоненок думал-думал и ответил:

—Я могу слоненком.

—Подумаешь! – стали все смеяться. – Ты и так слоненок. Это неинтересно.

—А вот и интересно, – обиделся слоненок.

Он пошел в зоопарк и устроился работать слоненком. И оказалось, что действительно интересно. Не верите – сходите, посмотрите.

ИГРЫ

Дидактические игры с готовыми текстами-диалогами

Почта

Учить детей задавать вопросы и отвечать на них. Ход игры

ВЫБИРАЮТ (*назначают по жребию*) ведущего игрока. Между ними, остальными участниками игры, завязывается диалог:

— Динь-динь-динь.

— Кто там?

— Почта.

— Откуда?

— Из Рязани. (*Называется любой город.*)

— И что там делают?

— Танцуют (поют, смеются, плавают, летают, прыгают, квакают, крикают, ныряют, барабанят, стирают, пилят и т.д.).

Все играющие должны изобразить названные действия. Кто не успел или неправильно изобразил действие, платит фант. В конце игры фанты разыгрываются.

Маковое зернышко

Цели. Закреплять у детей умения поочередно задавать вопросы и отвечать на них, развивать тему разговора.

Материал. Элементы костюма Вороны.

Ход игры

Из участников игры выбирают Ворону. Остальные передают друг другу камушек. Ребенок, получивший камушек, задает Вороне вопрос:

— Ворона, Ворона, куда полетела?

— К кузнецу на двор. (К ковалю.)

Камушек передается следующему ребенку, и он задает вопрос:

— На что тебе кузнец? – Косы ковать.

— На что тебе косы? – Траву косить.

— На что тебе трава? – Коровок кормить.

— А на что коровы? – Молоко доить.

— А на что молочко? – Пастухов поить.

— На что пастухи? – Кабанов пасти.

— На что кабаны? – Гору рыть.

— На что горы? – На тех горах маковое зернышко.

— Для кого зернышко? – Отгадайте!

Ворона загадывает загадку. Кто первый отгадает загадку, тот становится Вороной. Игровой диалог повторяется, и новая Ворона загадывает следующую загадку.

Краски

Цель. Учить детей задавать вопросы и отвечать на них.

Ход игры

Участники игры выбирают хозяина и двух покупателей. Остальные игроки – краски. Каждая краска придумывает себе цвет и называет его хозяину. Затем приходит покупатель:

- Тук-тук!
- Кто там? – Покупатель.
- Зачем пришел? – За краской.
- За какой? – За голубой.

Если голубой краски нет, хозяин говорит: «Иди по голубой дорожке, найди голубые сапожки, поноси да назад принеси!». Если покупатель отгадал цвет краски, то забирает ее себе. Идет второй покупатель, разговор с хозяином повторяется. Так они по очереди разбирают краски. Выигрывает покупатель, который набрал больше красок.

Фанты

Цели. Развивать умения так ставить вопрос, чтобы добиться желаемого ответа и осознанно отбирать слова, избегая «запретных» слов.

Ход игры

Ведущий обходит играющих и говорит:

- Нам прислали сто рублей. Что хотите, то купите, Черный, белый не берите, «Да» и «нет» не говорите!

После этого он задает детям разные вопросы, стараясь, чтобы и в разговоре кто-то произнес одно из запрещенных слов. Ведущий

ведет примерно такой разговор: «Что продается в булочной?» –

"Хлеб», «Какой?» (черный и белый) – «Мягкий». – «А какой хлеб ты больше любишь, черный или белый?» – «Всякий» и т.д. Тот, кто произнес запрещенное слово, отдает водящему фант. В конце игры все, кто остался без фанта, выкупают его.

Играем в КВН

Цель. Освоение умения формулировать вопросы в различной форме при опоре на наглядное содержание.

Материал. Все карточки с символами, обозначающими разные вопросы; фишки двух цветов.

Ход игры

Знакомые детям карточки раскладываются в поле зрения детей, ОСТАЛЬНЫЕ лежат на столе воспитателя. Он говорит: «Сегодня мы будем играть в КВН. Веселые и находчивые дети стараются быстро задать вопрос и быстро на него ответить. Давайте поделимся на две команды и подберем названия для своих команд».

Воспитатель напоминает: «Одна команда спрашивает, а другая отвечает потом они меняются ролями. За каждый заданный вопрос члены команды получают синюю фишку, за каждый правильный красную фишку. Выигрывает та команда, которая наберет большее количество фишек. Но сначала небольшая разминка. Я буду задавать вопросы, а вы отвечать. Та команда, которая даст ответ быстрее, получает фишку. – Когда люди завтракают? – Куда течет река? – Откуда идет школьник? – Когда тает снег?

– Почему весной текут ручьи? – Когда садится солнце? Молодцы, хорошо отвечали. Мы размялись, а теперь команды будут играть между собой».

Игра проходит в течение 10–15 минут. Затем подводится итог. Желательно спросить: понравилась ли детям игра? Было ли интересно? Хотели бы они еще раз поиграть в такую игру?

Угадай, какой предмет загадали

Цель. Освоение умения формулировать вопросы в различной форме при опоре на наглядное содержание.

Материал. Шесть-семь различных по назначению предметов; карточки с символами всех вопросов; фишки двух цветов.

Ход игры

Воспитатель в игру «Угадай, какой предмет загадали». Я загадаю какой-нибудь из предметов, лежащих на столе. Чтобы угадать, что это за предмет, нужно задавать про него вопросы, а я буду отвечать. За каждый вопрос дается синяя фишка, а за угаданный предмет – красная. Запомните: нельзя задавать вопросы «Что это такое?» или «Что это?» и нельзя спрашивать так: это машинка? это совочек? Такие вопросы не засчитываются, и на такие вопросы я не буду отвечать. Задавать вопросы вам помогут карточки. Вспомните, какие вопросы нельзя задавать?

В конце игры мы подсчитаем, кто сколько красных и синих фишек набрал. Воспитатель загадывает какой-либо предмет, дети задают вопросы. Следует поощрять вопросы продуктивного типа, направленные на выяснение каких-либо свойств, признаков, назначения и т.п. («Какого цвета у предмета ...», «Где он стоит?»).

Игра проводится несколько раз. Время проведения – не более 10–15 минут. По окончании подводится итог, определяется выигравший. Остальным детям говорят, что все старались, но, наверное, еще не так хорошо, как могли бы.

Что под салфеткой

Цель. Освоение умения формулировать вопросы в различной форме при опоре на наглядный материал.

Материал. Карточки с символами вопросов; пять-семь предметов (игрушка, элемент одежды, овощ, фломастер, нож, книга); три салфетки.

Ход игры

На столе лежат предметы, накрытые салфетками. Воспитатель говорит: «Под салфетками спрятаны предметы. Я загадала один из них. Только теперь перед вами очень сложная задача – с помощью вопросов угадать, какой это предмет, не видя его. Вопросы можно задавать разные. Главное, чтобы они помогли узнать о предмете как можно больше. Легко угадать предмет, если вы сначала узнаете, для чего он нужен, а потом выясните, какой он».

Дети задают вопросы. После того как предмет угадан, салфетку убирают, предмет показывают детям и предлагают угадать, что лежит под следующей салфеткой. В целом игра продолжается 15-20 минут.

В ходе игры поощряется инициатива детей, стимулируются дети, пассивно себя проявляющие («А теперь ты задай вопрос»; «А теперь ты спроси» и т.п.), поощряется определенный алгоритм движения мысли: «Ваня спросил: для чего он нужен? Это хороший вопрос, он поможет быстрее отгадать предмет, теперь можно спрашивать уже и про свойства предмета».

Примечание. При вопросах о функциях желательнее, чтобы первый ответ не наталкивал на отгадку. Можно предложить следующие варианты ответов:

- игрушка* – чтобы играть;
- элемент одежды* – это человек надевает на себя;
- овощ* – нужен для приготовления пищи, например салата, супа (в зависимости от того, какой овощ используется);
- фломастер* – чтобы оставлять на бумаге следы, рисовать;
- нож* – разрезать что-либо;
- книга* – можно узнать много интересного.

Зоологический музей

Цели. Учить задавать вопросы, опираясь на карточки-символы; закреплять представления детей о животных.

Материал. Картинки с изображением различных животных. Знакомые детям карточки-символы и новые: карточка с изображением дерева и дома – «Дикое или домашнее животное?». Карточка с изображением домика – «Где живет животное? В норе? В дупле? В гнезде? В хлеву?». Карточка с изображением миски – «Чем питается животное?».

Ход игры

Картинки с изображением животных могут быть выставлены на мольберте или фланелеграфе, а могут быть представлены в виде перекидного альбома. Карточки-символы лежат на столе изображением вниз. Дети сидят вокруг стола. Один из детей – экскурсовод музея, другие – посетители. Экскурсовод показывает первую картинку и спрашивает: «Вы знаете, кто это?». Сидящий рядом игрок отвечает, затем берет одну карточку с символом и в соответствии с ним задает вопрос. Следующий игрок отвечает на вопрос и после этого тоже берет карточку-символ и задает свой вопрос. Когда карточки-символы заканчиваются, экскурсоводом становится игрок, ответивший на последний вопрос.

Вариант игры.

Тема может меняться, например: «Ботанический сад», «Выставка машин», «Показ моделей одежды» и т.д. Карточки-символы подбираются в соответствии с темой игры.

Только на ЭТОТ звук

Цели. Учить детей формулировать разнообразные вопросы, быстро и

правильно отвечать на вопрос, подбирая слово, начинающееся с заданного звука; развивать фонематический слух.

Ход игры

Воспитатель объясняет, что в этой игре дети должны быть очень внимательными. Отвечая на вопросы водящего, нужно находить и называть слова, которые начинаются с одного и того же звука. Выбранный водящий поочередно задает вопросы всем игрокам, которые подбирают для ответа слова с заданным звуком:

- Как тебя зовут? – Андрей.
- Как твоя фамилия? – Азбукин.
- В каком городе ты живешь? – В Астрахани.
- Какие фрукты там растут? – Абрикосы.

И так далее. Игра продолжается до тех пор, пока все дети не ответят на вопросы

Дидактические игры, в которых дети конструируют диалоги

***Все ли мы увидели?*⁵**

Цели. Знакомство с вопросом как формой получения информации, знаний; активизация речевой поисковой активности.

Материей. Картинка с изображениями различных предметов фишки.

Ход игры

Воспитатель сообщает: «Сегодня мы посоревнуемся, кто больше увидит на картинке и кто больше задаст вопросов. Что такое вопрос? Мы задаем вопрос, когда что-то хотим узнать. Например Саша, что ты делал сегодня утром? Я спросила, чтобы узнать чем ты занимался утром. Задавать вопросы мы будем по картинке Посмотрите на нее внимательно. Подумайте, какие вопросы можно задать, чтобы не упустить ничего из того, что изображено на этой картинке. Только действует такое правило: вопрос нельзя повторять. За повторяющийся вопрос фишка не дается».

Время на обдумывание – 1–2 минуты.

Затем дети задают вопросы. Воспитатель включается в процесс если они задают в основном стереотипные вопросы. Это делается для того, чтобы дети меняли формулировку и чтобы показать что воспитатель – равноправный участник игры. Воспитатель спрашивает: «Можно, я тоже задам вопрос?» и дает формулировку своего вопроса по картинке.

По окончании подводится итог: кто получил больше фишек, то и выиграл. Нужно обязательно похвалить всех участвовавших, сказать, что в следующий раз они обязательно смогут задать больше вопросов. Отметить и тех, кто не задал ни одного вопроса, сказать, что и другой раз у них все

получится.

Что в чудесном мешочке?

Цели. Знакомство с вопросом как формой получения информации, знаний; активизация речевой поисковой активности. *Материал.* Мешочек, какой-либо предмет простой геометрической формы, знакомый ребенку (например, кусочек мыла); мяч

или любой другой предмет, служащий для передачи его друг другу, фишки.

Ход игры

Игра может проводиться в дополнение к занятию.

Воспитатель: «Дети, у меня в мешочке что-то есть. Хотите угадать, что там лежит? Чтобы угадать, надо задавать вопросы. А я буду на них отвечать. Вопросы будем задавать по очереди: кому попадет мяч и руки, тот и задает вопрос. Каждый, кто задал вопрос, берет фишку. Не забывайте, что повторять вопросы нельзя. В конце игры посмотрим, кто больше наберет фишек. Начинаем!».

Воспитатель дает мяч одному из детей и предлагает задать вопрос. Далее мяч передается по кругу либо тому ребенку, кто попросит.

Если дети угадают, спросить, почему они так думают. Если не угадают, в конце игры подсказать: этот предмет нужен для того, чтобы руки, тело, лицо были чистыми; можно подобрать загадку про этот предмет.

В конце игры подсчитывается число полученных фишек.

Вопрос с подсказкой

Цель. Учить детей задавать вопросы с разными вопросительными словами, опираясь на символы.

Материал. Карточки с символами, обозначающими то или иное содержание вопроса. Пустая карточка – «Что это?», «Кто это?». Карточка с цветными пятнами – «Какого цвета?». Карточка с геометрическими фигурами – «Какой формы предмет или его часть?». Карточка с изображениями разобранной пирамидки – «Какие части есть у предмета?», «Какие части тела есть у животного?». Игрушки.

Ход игры

Воспитатель знакомит детей с символами, после чего предлагает задавать вопросы по карточкам. Из чудесного мешочка вынимается игрушка, педагог поочередно поднимает карточки с разными символами, а дети задают соответствующие вопросы. За каждый правильно сформулированный вопрос дается фишка. Почти по каждому символу могут быть заданы разные вопросы: Что? Что это? Что у машины написано на фургоне? На что крепятся колеса? И т.п. Какого цвета (капот, кузов, колеса, руль и др. детали)?

В дальнейшем вводятся новые символы:

—схематическое изображение человечков в разных позах – «Что

делают?»);

—изображены кружочки на ветке дерева, за деревом, под деревом – «Где?»);

—карточка с цифрами – «Сколько?»);

—карточка с изображением кисти руки человека – «Для чего?»);

—изображение вопросительного знака – «Почему?»);

—изображение часов – «Когда?»);

—изображение уходящего человека – «Куда?»);

—изображение подходящего человека – «Откуда?»).

Вопрос – ответ

Цели. Знакомство с вопросом как формой получения информации, знаний; активизация речевой поисковой активности. *Материал.* Две разные игрушки, незнакомые детям, фишки.

Ход игры

Дети делятся на две команды. Каждая получает игрушку и одинаковое число фишек (10–15).

Воспитатель инструктирует детей: «Сегодня мы устроим соревнование. Каждая команда должна внимательно рассмотреть игрушку, подметить все ее детали. Потом команды обмениваются игрушками: одна БУДЕТ спрашивать об игрушке все, что захочет, другая – отвечать. Если команда не сможет ответить на какой-то вопрос, я забираю фишку. Выигрывает та команда, у которой останется больше фишек».

Время для рассматривания – 3–4 минуты.

Когда вопросы иссякнут, команды меняются ролями. По ходу игры следует поощрять детей за интересные вопросы («Молодец, ты задал очень интересный вопрос; значит, ты стараешься думать, размышлять»). Ни в коем случае не отрицать, не говорить, какой неинтересный вопрос задан.

В конце игры подсчитывается оставшееся число фишек.

Да и нет

Цели. Знакомство с вопросом как формой получения информации, знаний; активизация речевой поисковой активности.

Материал. Семь-восемь предметов различного назначения – игрушки, предметы быта, овощи, одежда.

Ход игры

Предметы раскладываются на столе.

Воспитатель говорит: «Посоветуйтесь друг с другом и загадайте какой-нибудь предмет, но мне не говорите. А потом я буду задавать разные вопросы, чтобы угадать, какой предмет вы загадали, а вы можете отвечать только «да» или «нет». Все поняли?».

Детям дается время для обдумывания. Затем воспитатель начинает задавать вопросы.

– Этот предмет нужен в хозяйстве? – Его едят?

– Его надевают на тело?

– Он лежит посередине стола? Он лежит рядом с ...? – Он круглый? Он коричневый? И т.п.

Нужно придерживаться определенной логики: от назначения предмета – к его расположению – к выяснению внешних признаков, лишь затем назвать отгадку.

«А теперь поменяемся ролями. Я загадаю один из предметов, а вы будете задавать вопросы».

Вариант игры.

Дети делятся на команды. У каждой – свой стол с предметами. Сначала одна команда загадывает какой-нибудь предмет, а другая отгадывает с помощью вопросов. Потом дети меняются ролями. Выигрывает та команда, которая задаст больше вопросов.

Спрашиваем сами

Цель. Освоение умения формулировать вопросы в различной форме при опоре на наглядное содержание.

Материал. Карточки с символами, обозначающими ту или иную формулировку вопроса, фишки; сюжетная картинка, к которой можно задать вопросы, вскрывающие причинно-следственные связи, например: Почему девочка плачет? Почему мышь оказалась в бутылке?

Ход игры

Воспитатель разъясняет содержание игры: «Сегодня мы будем задавать вопросы по карточкам, но теперь я уже не буду показывать, какой вопрос надо задать. Все карточки со значками находятся перед вами. И вы сами решите, какой вопрос задать. Появились две новые карточки. Постарайтесь задать вопросы и по ним. Первая карточка означает, что надо задать вопрос, начинающийся со слова «почему»; на второй карточке изображено, как люди занимаются спортом, – значит, надо задать вопрос, который начинается со слов «что делают». Все поняли? Ничего не забыли? Давайте вместе повторим, какие вопросы можно задавать. (*Показывает на ту или иную карточку и называет слова, с которых начинается вопрос.*) Сегодня мы будем играть командами (дети делятся на команды). За каждый вопрос команда получает фишку. Выигрывает та, которая получит больше фишек. Внимательно посмотрите, что изображено на картинке. По моей команде начинаем: «Раз, два, три, начни!».

Далее дети формулируют вопросы. Игра проводится в течение 10–12 минут. В конце подводится итог.

Подвижные игры:

Фокины дети

Цель. Учить детей начинать диалог с сообщения и отвечать на него.

Ход игры

Выбирается ведущий. Дети встают в круг и произносят слова:
– У Фоки было семь детей,
Семь детей, семь сыновей.
Они не пили, они не ели.
Ведущий отвечает:
– Зато друг на друга все глядели.
Делали вот так!

На последних словах ведущий делает гримасу или принимает какую-нибудь позу и т.д. Дети повторяют за ведущим, стараясь не рассмеяться. Затем выбирается новый ведущий.

Как у тетушки Ирины

Цель. Закрепить умение детей обмениваться сообщениями, соблюдая очередность.

Ход игры

Играющие по считалке выбирают «тетушку Ирину», которая выходит в центр круга. Хоровод берется за руки, ходит по кругу и поет:

– Как у тетушки Ирины
Было семеро детей,
Они не пили, не ели.
Тетушка Ирина говорит:
– Все на тетушку глядели,
Разом делали вот так.

Тетушка Ирина изображает гримасы, позы. Все играющие должны повторить движение. Кто ошибется, неточно повторит позу тетушки Ирины, тот заменит ее в центре круга и сам будет показывать товарищам, что делать.

Пчелки и ласточка

Цель. Закрепить умение детей обмениваться сообщениями и реагировать на них.

Ход игры

Играющие – пчелы – летают по поляне и напевают:

– Пчелки летают,
Медок собирают!
Зум-зум-зум! Зум-зум-зум!

Ласточка сидит в своем гнезде и слушает их песенку. По окончании

песенки ласточка говорит: «Ласточка встанет, пчелку поймает». С последним словом она вылетает из гнезда и ловит пчел. Пойманный играющий становится ласточкой, игра повторяется.

Игры на развитие экспрессивности общения

«Игра с платком»

Предложить ребенку с помощью платка, движений, мимики изобразить:

- а) бабочку,
- б) лису,
- в) принцессу,
- г) волшебника,
- д) бабушку,
- е) фокусника,
- ж) больного с зубной болью.

Игры на развитие выразительной мимики.

Цель: учить использовать выразительную мимику для создания яркого образа.

1. Соленый чай.
2. Ем лимон.
3. Сердитый дедушка.
4. Лампочка потухла, зажглась.
5. Грязная бумажка.
6. Тепло – холодно.
7. Рассердились на драчуна.
8. Встретили хорошего знакомого.
9. Обиделись.
10. Удивились.
11. Испугались забияку.
12. Умеем лукавить (подмигивание).
13. Показать, как кошка выпрашивает колбасу (собака).
14. Мне грустно.
15. Получить подарок.
16. Две обезьяны: одна гримасничает – другая копирует первую.
17. Не сердись!
18. Верблюд решил, что он жираф,
И ходит, голову задрал.

- У всех он вызывает смех,
А он, верблюд, плюет на всех.
19. Встретил ежика бычок
И лизнул его в бочок.
А лизнув его бочок,
Уколол свой язычок.
А колючий еж смеется:
– В рот не суй что попадетя!
20. Будь внимателен.
21. Радость.
22. Восторг.
23. Я чищу зубы.

Игры – пантомимы:

Цель: учить детей элементам искусства пантомимы; развивать выразительность мимики. Совершенствовать исполнительские умения детей в создании выразительного образа.

1. Одеваемся на улицу. Раздеваемся.
2. Много снега – протопчем тропинку.
3. Моем посуду. Вытираем.
4. Мама с папой собираются в театр.
5. Как падает снежинка.
6. Как ходит тишина.
7. Как скачет солнечный зайчик.
8. Жарим картошку: набираем, моем, чистим, режем, жарим, едим.
9. Едим щи, попалась вкусная косточка.
10. Рыбалка: сборы, поход, добывание червей, закидывание удочки, лов.
11. Разводим костер: собираем разные ветки, колем щепочки, зажигаем, подкладываем дрова. Потушили.
12. Лепим снежки.
13. Расцвели, как цветы. Завяли.
14. Волк крадется за зайцем. Не поймал.
15. Лошадка: бьет копытом, встряхивает гривой, скачет (рысью, галопом), приехала.
16. Котенок на солнышке: жмурится, нежится.
17. Пчела на цветке.
18. Обиженный щенок.
19. Обезьяна, изображающая вас,
20. Поросенок в луже.
21. Наездник на лошади.
22. Невеста на свадьбе. Жених.
23. Бабочка порхает с цветка на цветок.

24. зуб болит.
25. Принцесса капризная, величественная.
26. Бабушка старенькая, хромает.
27. Холодно: мерзнут ноги, руки, тело.
28. Ловим кузнечика. Ничего не получилось.
29. Сосулька.

У нас под крышей

Белый гвоздь висит (руки подняты вверх).

Солнце взойдет –

Гвоздь упадет (расслабленные руки падают вниз, присесть).

30. Теплый луч упал на землю и согрел зернышко. Из него проклюнулся росток. Из него вырос прекрасный цветок. Он нежится на солнце, подставляет теплу каждый лепесток, поворачивая головку к солнцу.

31. Стыдно: брови приподняты вверх и сведены, плечи приподняты.

32. Я не знаю.

33. Гадкий утенок, его все гонят (голова опущена, плечи сведены назад).

34. Я – страшная гиена,

Я – гневная гиена.

От гнева на моих губах

Всегда вскипает пена.

35. Пожарить глазунью. Съесть.

36. «Мы в лесу». Звучит «Сладкая греза» П.И. Чайковского. Все дети выбирают себе образ на заданную тему, придумывают сюжет и воплощают его в движениях. Музыка остановилась, и дети остановились, взрослый задает вопросы детям.

– Ты кто? – Жучок.

– Что делаешь? –

Сплю. И т.д.

Игры – этюды:

Цель: развивать детское воображение. Обучать детей выражению различных эмоций и воспроизведению отдельных черт характера.

1. Представьте раннее утро. Вчера вам подарили новую игрушку, вам хочется везде носить ее с собой. Например, на улицу. А мама не разрешила. Вы обиделись (губки «надули»). Но это, же мама – простили, улыбнулись (зубы сомкнуты).

2. Представьте себя собачкой в будке.

Серьезная собачка.

Ага, кто-то идет, надо предупредить (рычим).

3. Берем снежинку в руку и говорим ей хорошие слова. Говорим быстро, пока не растаяла.

4. Я работник сладкий,

Целый день на грядке:

- Ем клубнику, ем малину,
Чтоб на всю наесться зиму...
Впереди арбузы – вот!..
Где мне взять второй живот?
5. На носочках я иду –
Маму я не разбужу.
6. Ах, какой искристый лед,
А по льду пингвин идет.
7. Мальчик гладит котенка, который прикрывает глаза от удовольствия,
мурлычет, трется головой о руки мальчика.
8. У ребенка в руках воображаемый кулек (коробка) с конфетами. Он
угощает товарищей, которые берут и благодарят. Разворачивают фантики,
кладут конфеты в рот, жуют. Вкусно.
9. Жадный пес
Дров принес,
Воды наносил,
Тесто замесил,
Пирогов напек,
Спрятал в уголок
И съел сам.
Гам, гам, гам!
10. Мама сердито отчитывает своего сына, промочившего ноги в луже
11. Дворник ворчит, выметая из подтаявшего снега прошлогодний
мусор.
12. Весенний снеговик, которому весеннее солнце напекло голову;
испуганный, ощущает слабость и недомогание.
13. Корова, тщательно пережевывающая первую весеннюю травку.
Спокойно, с наслаждением.
14. Был у зайца дом как дом
Под развесистым кустом
И доволен был косой:
– Крыша есть над головой! –
А настала осень,
Куст листочки сбросил,
Дождь как из ведра полил,
Заяц шубу промочил. –
Мерзнет заяц под кустом:
– Никудышный этот дом!
15. Шерсть чесать – рука болит,
Письмо писать – рука болит,
Воду носить – рука болит,
Кашу варить – рука болит,
А каша готова – рука здорова.

16. У забора сиротливо
Пригорюнилась крапива.
Может, кем обижена?
Подошел поближе я,
А она-то, злюка,
Обожгла мне руку.

Инсценировки:

Уж и лягушка (Э. Шим)

- Глупый уж, старый уж, давай в догонялки играть!
—Удирай квакушка, пока цела.
—А я не боюсь, я не боюсь! У меня четыре лапки, а у тебя ни одной нет. Разве догонишь?
—Еще как догоню-то. С пенька соскользну, в траве прошмыгну, вмиг ухвачу.
—А я от тебя в воду – и была такова!
– И в воде не скроешься. Я с берега нырну, хвостом вильну, настигну.
—А чего же тогда играть не хочешь?
—Уже досыта наигрался. Две лягушки-хвастунишки в моем пузечке.

Игра в гостей (И. Фахилло)

- Здрасьте, здрастьте, ждем гостей! – Мы промокли до костей.
—Где ваш зонтик? – Потеряли.
—Где калоши? – Кот унес!
—А перчатки? – Скушал пес!
—Это, гости, не беда, заезжайте в ворота, поднимайтесь на порог к нам на яблочный пирог.

Развитие коммуникативности, речевые средства, полнота изложения

Метод наглядного моделирования:

Работа с картами Проппа строится следующим образом.

На первом этапе необходимо познакомить детей с жанром литературного произведения – сказкой; выявить ее отличие от других жанров и вычленить структуру сказки – ее композицию.

Присказка. Зачин (приглашение в сказку) настраивает детей на особый лад, переносит в сказочный мир. Ее цель – подготовить детей к слушанию сказки, заинтересовать (за далекими полями, за глубокими морями; В некотором царстве, в небесном государстве жили-были...).

Повествование – насыщена событиями и так называемыми сказочными формулами: речевыми клише, ритмическими присловьями, которые характеризуют разные действия и описания персонажей (сделался такой молодец – ни вздумать, ни взгадать, ни пером описать; Избушка, избушка встань к лесу задом, а ко мне – передом и т.д.).

Концовка как и присказка ограничивает сказку от реальной жизни и возвращает к реальной действительности.(Устроили пир на весь мир, я там был мед-пиво пил, по усам текло, а в рот не попало; Вот вам сказка, а мне бубликов связка ...).

На втором этапе проводятся «подготовительные игры».

«Решение сказочных загадок» (карточки с загадками). Педагог читает загадку дети отгадывают персонажа, либо название сказки.

«Чудеса в решетке» – выявление различных чудес: как и с помощью чего осуществляется превращение, волшебство. В игровой форме проводится беседа, по «волшебным предметам» из разных сказок (которые дети уже знают). Дети по очереди берут карты (карты можно положить рубашкой вниз), с изображениями «Волшебных предметов», педагог спрашивает ребенка: «Что, это за предмет, на твоей карточке?», ребенок отвечает. Затем взрослый спрашивает: «А, как осуществляется волшебство, с помощью этого предмета?», ребенок отвечает. На первом этапе педагог задает детям вопросы. На втором этапе дети могут поработать самостоятельно в парах, по очереди друг другу задают вопросы и отвечают на них. Педагог контролирует процесс.

«Волшебные слова» или сказочные приговоры, несущие основную смысловую нагрузку (рэкс– фэкс – пэкс, Сивка– бурка, вещая каурка...,

трах тебе дох тох..., по щучьему велению, по моему хотению....земля прощай, в добрый путь!!...крибли, крабли, бумс..., ты лети лепесток через запад на восток., облети вокруг земли, быть по-моему вели!). Данная игра проводится следующим образом: дети по очереди берут карты (карты можно положить рубашкой вниз), с изображениями героев сказки, педагог последовательно задает вопросы каждому ребенку: «Как называется эта сказка», «Как зовут героя сказки?», «Какие волшебные слова он произносит?», ребенок отвечает. Вопросный ряд можно сократить желанию педагога.

«Что в дороге пригодится» – основные волшебные средства сказки: скатерть-самобранка, аленький цветочек (карточки для планшетки 3 ряд). Игра строится в той же схеме, как и в предыдущих играх.

«Узнай героя\антигероя» – выявление позитивных и негативных черт характера героев (карточки для планшетки -1ряд\2 ряд). Итак, первый вариант: ребенок берет по одной карточке героя и антигероя, затем придумывает предложения с союзом «а». Второй вариант игры: дети в паре, составляют сложные предложения, один ребенок составляет предложение с положительной чертой, а второй ребенок предложение с негативной и наоборот.

«Назови персонажа на определенную букву». Игра строится следующим образом: дети делятся на 2 команды (по 2-3 человека), педагог тихо проговаривает алфавит, один из ребят говорит «стоп» и та буква которая была произнесена педагогом последней, должна быть в названии персонажа (по желанию в начале\середине\конце).

«Сказочный словарь» – придумайте новое небывалое слово и по возможности объясните его или нарисуйте: босоножки-сороконожки, стул-самолет, касынка-невидимка и т.д.

На третьем этапе – непосредственное ознакомление с функциями волшебной сказки. Читаем сказку и «выкладываем» ее по функциям или

сопровожаем картами Проппа. Карты можно нарисовать вместе с детьми.

По мере накопления опыта можно предложить задания или игры:

- выставить карты по ходу сюжета;
- найти «знакомые» карты в только что прочитанной сказке;
- найти ошибку в расположении карт по сюжету сказки;
- определить отсутствие «знакомой» карты;
- отделить лишнюю карту.
- «Что общего» – сравнительный анализ сказок с точки зрения

сходства и различий между ними.

На четвертом этапе предлагается пересказать сказку, приветствуется совместное рассказывание детей (в парах), по картам Проппа. Для этого нужно выделить узловые моменты сказки, и выстроить схему по сюжету сказки.

На пятом этапе происходит сочинение собственных сказок. Дети работают в группах по 3-4 человека, таким образом, предполагается рассказывание сказки по ролям. Для этого каждой группе предлагается набор из 5-6 карт Проппа, далее дети обсуждают узловые моменты: кто кем будет (автор, главный герой, антигерой), какие волшебные средства будут у героя, какой будет зачин и концовка, какие сказочные слова будут в сказке и т.д. Можно предложить детям интересный способ определения «автора», «героя», «антигероя» и «волшебного средства», для этого используется кубик с цифрами (от 1-4) и планшетка, которая имеет три ряда с картинками: в первом ряду – картинки главных героев, во втором ряду – картинки антигероев, в третьем ряду – картинки волшебных средств, автора выбирают с помощью считалки. Дети бросают кубик и посредством выпавшей цифры находят соответствующую картинку.

Степень самостоятельности, полнота изложения, речевые средства

Игры с телефоном:

Игры с телефоном желательно вначале включать в речевые фронтальные занятия в качестве отдельной части. Закреплять же умения разговаривать по телефону лучше в индивидуальных играх с детьми и в играх небольшими группами. Цель проведения таких игр – научить детей вести диалоги по телефону, соблюдая существующие правила телефонного этикета.

В телефонных играх разыгрываются различные ситуации, наиболее часто встречающиеся в жизни детей: приглашение друга на прогулку (в гости, на день рождения и т.п.); вызов врача на дом; экстренный звонок родителям на работу; звонок бабушке или другим родственникам или друзьям, чтобы справиться о самочувствии; в кинотеатр, магазин и т.д. При разработке телефонных игр использовались материалы Е.А. Алябьевой.

Разговор с другом

Цели. Познакомить детей с правилами разговора по телефону: начинать с приветствия; если на звонок отозвался взрослый, извиниться за беспокойство, вежливо попросить позвать друга; разговор заканчивается прощанием.

Ход игры

1. Беседа с детьми.

Дети, у кого есть дома телефон? Вы часто звоните по телефону? Кому вы звоните? У ваших друзей есть телефон? Вы часто звоните друг другу?

О чем можно поговорить по телефону с другом? (Можно подсказать темы для разговора, если дети затрудняются.)

Звонить нужно только тогда, когда знаешь, о чем ты будешь говорить, что будешь спрашивать. Иначе разговор получится пустой, т.е. не о чем. Вот послушайте об этом рассказ.

2. Чтение рассказа Н. Носова «Телефон».

– Объясните, почему у мальчиков не получился разговор? (Они не знали, о чем говорить.)

3. Затем педагог предлагает разыграть несколько ситуаций (пого-

Звонок в цветочный магазин

Цели. Учить детей пользоваться телефоном для получения нужной информации: вежливо задавать вопросы и выражать просьбы; закреплять правила ведения разговоров по телефону; дать детям образцы выполнения этих правил.

Ход игры

1. Приглашение к игре.

Хотите поиграть в телефонную игру? Я хотела бы вам предложить позвонить в цветочный магазин. Как выдумаете, зачем звонят в цветочный магазин?

Вы правы, звонят, чтобы узнать, есть ли нужные цветы или чтобы заказать букет.

2. Распределение ролей.

- Вы не будете возражать, если вначале я буду звонить в магазин, а кто-нибудь из вас будет продавцом? Кто хочет быть продавцом?

Алло! Добрый день. Это цветочный магазин? Будьте добры, скажите, какие цветы я могу сегодня купить ко дню рождения своей мамы?

А есть ли у вас в продаже свежие розы? Какого они цвета? Я хотела бы купить розовые. Сколько будет стоить букет из пяти роз? Это вместе с оформлением букета?

Подскажите, пожалуйста, как доехать до вашего магазина? А вы закрываетесь на обеденный перерыв? Когда у вас перерыв? Спасибо вам за консультацию. Всего доброго.

Кто хочет позвонить в цветочный магазин? (Дети разыгрывают ситуацию самостоятельно.)

3. А теперь давайте представим, что мы переехали в новую квартиру и хотим ее украсить комнатными растениями. Я позвоню в цветочный магазин. Кто будет продавцом?

– Алло! Здравствуйте. Я хотела бы узнать, какие комнатные цветущие растения есть в вашем магазине. Что вы можете предложить?

А есть ли у вас фиалки? Очень жаль. А не подскажете, в каком магазине можно их приобрести? Большое спасибо вам. До свидания.

– Кто позвонит в магазин и узнает о фиалках?

Дети разыгрывают ситуацию.

Звонок в справочное бюро

Цели. Познакомить детей с назначением справочной службы, способами получения необходимой информации; закреплять умения вести деловые разговоры по телефону, знания о родном городе.

Цели. Познакомить детей с назначением справочной службы, способами получения необходимой информации; закреплять умения вести деловые разговоры по телефону, знания о родном городе.

Ход игры

1. Сообщить детям о назначении справочной службы, обсудить поводы обращения в справочное бюро.

2. Дать образец запроса информации.

– Алло? Это справочное бюро? Здравствуйте. Подскажите мне,

пожалуйста, где находится кинотеатр «Мир»?

– А каким транспортом можно доехать до кинотеатра от железнодорожного вокзала?

– Простите, не уточните, на какой остановке надо выходить?

– Спасибо вам большое. До свидания.

Далее ситуации разыгрывают дети. Воспитатель вначале предлагает ситуации: узнать адрес Дворца искусств и номер автобуса, на котором можно до него добраться; адрес детского сада, адрес конкретного человека и т.п. Затем предлагает самим придумать, по какому еще поводу можно обратиться в справочную службу.

Заказ такси по телефону

Цель. Продолжать учить детей пользоваться телефоном, соблюдая телефонный этикет.

Ход игры

Воспитатель вовлекает детей в игру, сообщая, что ей нужно поехать с «дочкой» в поликлинику.

– Вызову такси (набирает номер, имитирует звонок). Алло! Это диспетчер такси? Доброе утро. Могу я заказать такси?

– На какое время вам нужна машина?

– На 8 часов утра.

– Ваш адрес...

– Куда поедете?

– В детскую поликлинику.

– Назовите ваш телефон.

– Такси будет. Перед приездом вам позвонят и назовут номер машины. До свидания.

– Спасибо. До свидания.

Звонок на работу маме (папе)

Цели. Закрепить навыки культурного диалога по телефону; уточнить правила поведения в ситуации звонка на работу родителям.

Ход игры

1. Беседа о том, в каких случаях можно звонить на работу родителям, почему без особой необходимости звонить не следует.

2. Разъяснение правил поведения в этой ситуации: «Ваши родители могут находиться не рядом с телефоном, поэтому за ними должен кто-то пойти. Нужно обязательно извиниться за беспокойство и объяснить причину, по которой вам необходимо поговорить с мамой. Если у мамы сотовый телефон, то нужно узнать, не мешает ли ваш звонок ее работе».

3. Показ разговора. Подготовленный ребенок звонит, а воспитатель исполняет роль сослуживицы.

– Алло! Добрый день. Вас беспокоит Алеша, сын Рябининой Татьяны Ивановны. Я у бабушки, а она заболела. Если вам нетрудно, позвоните маму к телефону.

– Хорошо, Алеша. Ты подожди, не клади трубку, я схожу за мамой.

– Спасибо.

– Алло, Алеша, что случилось?

– Мама, бабушка заболела и просила не задерживаться сегодня.

– Что с бабушкой?

– Она простыла, и у нее болит голова.

– Хорошо, я сразу после работы заеду за тобой. А ты, Алеша, играй тише, чтобы не беспокоить бабушку. Договорились?

– Ладно. Пока, мама. Мы ждем.

– До встречи, сынок.

Звонок в поликлинику

Цели. Развитие самостоятельности в детских играх; закрепление навыка ведения телефонного разговора.

Ход игры

1. Беседа.

– К вам приходил когда-нибудь врач на дом? Кто его вызывал? Как?

– Врача вызывают, если у больного высокая температура и он сам не может пойти в поликлинику. Врача вызывают и к детям, и к родителям, если они тяжело болеют, и к бабушкам. Это очень грустно, когда кто-то болеет, но если вовремя вызвать врача, то можно помочь больному.

т Давайте поиграем в нашу игру с телефоном и научимся звонить в поликлинику. Я буду мамой, у меня заболела дочка (берет в руки куклу). Кто хочет быть регистратором в поликлинике? Регистратор принимает вызовы врача на дом, обязательно уточняет, что болит у пациента, его фамилию, имя, возраст, адрес.

2. Демонстрация вызова врача.

– Алло! Добрый день. Это регистратура детской поликлиники?

– Да. Здравствуйте.

– Я бы хотела вызвать врача на дом.

– Что случилось?

– Моя дочка заболела. Очень высокая температура и сильный кашель.

– Нет ли насморка и головной боли?

– Нет, только кашель.

– Имя, фамилия девочки? Возраст?

– Ваш адрес?

– Наш адрес...

– Врач придет во второй половине дня.

- Спасибо. До свидания.
- Всего доброго.

3. Самостоятельное разыгрывание ситуации детьми (2–3 раза). Воспитатель поощряет творчество детей в обыгрывании телефонного разговора.

Сюжетно-ролевые игры:

Карточка №1. «Дом, семья»

Задачи: Побуждать детей творчески воспроизводить в играх быт семьи. Совершенствовать умение самостоятельно создавать для задуманного сюжета игровую обстановку. Раскрывать нравственную сущность деятельности взрослых людей: ответственное отношение к своим обязанностям, взаимопомощь и коллективный характер труда.

Игровые действия: Игровые проблемные ситуации: «Когда мамы и папы нет дома» (забота о младших, выполнение посильной домашней работы), «Мы готовимся к празднику» (совместные дела с семьей), «Встречаем гостей» (правила приема гостей, поведение в гостях), «Наш выходной день», «Прогулка в лес», «Семейный обед» и др. Вносить в игру элементы труда: стирка кукольного белья, починка одежды, уборка помещения. По ходу игры подбирать, менять игрушки, предметы, конструировать игровую обстановку с помощью игровых модулей, использовать собственные самоделки, применять природный материал.

Игровой материал: предметы домашнего обихода, куклы.

Карточка №2. «Дочки-матери»

Задачи: см. «Дом, семья»

Игровые действия: Мама заботливо кормит, одевает, раздевает, укладывает спать дочку, стирает, убирает в комнате, гладит белье. Мама идет

с дочкой в парикмахерскую, красиво причесывает ее, дома наряжает елочку, покупает в магазине еду, готовит вкусный обед. Приходит папа с работы, садятся ужинать.

Приходят гости. Празднуют день рождения дочки или сына.

Папа – водитель на грузовой машине (или такси). Папа – строитель на стройке.

Дочка простыла и заболела. Мама повела ее к врачу, дома ставит горчичники, дает лекарства.

Мама повела дочку на прогулку, Катаются на автобусе, катаются на качелях в парке. Приехала в гости бабушка на день рождения. Празднуют Новый год.

Мама ведет дочку в кукольный театр, в цирк, в кино, в школу.

Игровой материал: предметы домашнего обихода, куклы

Карточка №3. «Поездка в лес за грибами»

Задачи: Побуждение детей творчески воспроизводить в играх быт семьи. Совершенствование умения самостоятельно создавать для задуманного сюжета игровую обстановку.

Игровые действия: Дети помогают собраться в поездку. Мама проверяет, как дети оделись. Папа ведёт машину, рулит, подаёт сигнал, устраняет неполадки, делает остановки, объявляет их. В лесу родители проверяют детей, знают ли они названия грибов и ягод, какие ядовитые, а какие съедобные.

Предварительная работа: Беседы о взаимоотношениях в семье. Куклы, игрушечная посуда, мебель, игровые атрибуты (передники, косынки), предметы-заместители. Чтение художественной литературы Рассматривание иллюстраций по теме. Изготовление атрибутов к игре.

Карточка №4. «Детский сад»

Задачи: расширить и закрепить представления детей о содержании трудовых действий сотрудников детского сада.

Игровые действия: Воспитатель принимает детей, беседует с родителями, проводит утреннюю зарядку, занятия, организует игры... Младший воспитатель следит за порядком в группе, оказывает помощь воспитателю в подготовке к занятиям, получает еду... Логопед занимается с детьми постановками звуков, развитием речи... Муз. руководитель проводит муз. деятельность. Врач осматривает детей, слушает, делает назначения. Медсестра взвешивает, измеряет детей, делает прививки, уколы, дает таблетки, проверяет чистоту групп, кухни. Повар готовит еду, выдает ее помощникам воспитателя.

Игровые ситуации: «Утренний прием», «Наши занятия», «На прогулке», «Музыкальные развлечения», «Мы спортсмены», «Осмотр врача», «Обед в д/саду» и др.

Предварительная работа: Наблюдение за работой воспитателя, помощника воспитателя. Беседа с детьми о работе воспитателя, помощника воспитателя, повара, медсестры и др. работников д/сада. Экскурсия-осмотр музыкального (физкультурного) зала с последующей беседой о работе муз. руководителя (физ. рук.). Экскурсия-осмотр мед. кабинета, наблюдение за работой врача, беседы из личного опыта детей. Осмотр кухни, беседа о техническом оборудовании, облегчающем труд работников кухни. Игра-драматизация по стихотворению Н. Забины «Ясочкин садик» с использованием игрушек. Составление детьми рассказов на тему «Мой самый лучший день в детском саду». Чтение рассказа Н. Артюховой «Компот» и беседа о труде дежурных. Показ с помощью Петрушки сценок на темы «Наша жизнь в детском саду», «Хороший и плохой поступок». Подбор и изготовление игрушек для ролей муз. работника, повара, помощника воспитателя, медсестры.

Игровой материал: тетрадь для записи детей, куклы, мебель, посуда кухонная и столовая, наборы для уборки, мед. инструменты, одежда для повара, врача, медсестры и др.

Карточка №5. «Школа»

Задачи: Расширять знания детей о школе. Помогать детям в овладении выразительными средствами реализации роли (интонация, мимика, жесты). Самостоятельно создавать для задуманного игровую обстановку. Способствовать формированию умения творчески развивать сюжеты игры. Помогать детям усвоить некоторые моральные нормы. Воспитывать справедливые отношения. Упрочить формы вежливого обращения. Воспитывать дружбу, умение жить и работать в коллективе.

Полнота изложения

Дидактические игры на развитие и закрепление речевого этикета

Передай письмо

Цель. Активизировать в речи детей различные варианты выражения просьбы.

Материал. Разноцветные конверты, набор картинок.

Ход игры

В игре участвуют 5–7 детей. Они сидят на стульчиках в ряд. Воспитатель-почтальон вынимает из сумки конверт и говорит: «Письмо Саше». Названный ребенок садится на последний стул. Почтальон передает конверт по цепочке со словами: «Будь добр, передай письмо Саше» или «Ты не сможешь передать письмо Саше?» и т.п. Дети по цепочке передают письмо, повторяя сказанную воспитателем фразу. Получивший письмо благодарит. Игра продолжается. Воспитатель меняет варианты выражения просьбы.

Усложнение. В дальнейшем игра предполагает присоединение к фразе речевого этикета обращения: «Вера, я тебя очень прошу, передай письмо...».

Можно использовать в игре и дополнительные задания.

Воспитатель. Письмо от Меховушки? Расскажи, пожалуйста, в кого она превратилась, какой она стала?

Ребенок. Меховушка превратилась в тигренка. Тигренок одет в теплую шубу, потому что зима. Он играет с ребятами в снежки.

Примечание. Во время игры необходимо следить, чтобы дети, передавая письмо, не забывали проговаривать просьбу. Примерные формулы выражения просьбы, используемые в игре:

—Если тебе нетрудно... – Будь добр...

- Ты не мог бы...? — Я тебя очень прошу,...
- Сделай доброе дело, передай...
- Передай, пожалуйста...

Справочное бюро

Цели. Закрепить умение детей использовать разнообразные варианты просьбы: «Скажите, пожалуйста, где живут родители ежат? Будьте добры, подскажите адрес бельчат. Я хотел (а) бы узнать адрес волчат. Вы не можете? Вы не могли бы сказать, как найти дом лисят?» и т.п.

Формировать грамматически правильную речь: умение употреблять существительные, обозначающие детенышей животных во множественном числе родительного падежа.

Материал. Картинки с изображениями детенышей животных; панно, на котором в два ряда (верхняя улица и нижняя) расположены разноцветные дома.

Ход Игры

Воспитатель рассказывает детям, что малыши – медвежата, бельчата, ежата, мышата и т.п. – разбрелись по лесу, потеряли свой дом. Педагог раскладывает карточки с изображениями детенышей лицевой стороной вниз, обращается к детям:

– Малыши сидят и плачут, не знают, как попасть домой. Давайте поможем им, узнаем в справочном бюро, где они живут, и отведем их к маме. Кто хочет помочь малышам?

Вызванный ребенок берет одну карточку, называет детенышей («У меня маленькие ежата»), воспитатель предлагает:

- Обратись, пожалуйста, в справочное бюро, тебе подскажут, где живут ежата. Не забудь о вежливости, обращаясь за справкой.

В справочном бюро может работать воспитатель, или можно использовать крупную игрушку – куклу, мишку и т.п. На вопрос ребенка дают ответ: «Ежи проживают на нижней улице в зеленом домике».

Ребенок находит указанный дом и «отводит» малышей.

Вежливые поиски

Цель. Упражнять детей в употреблении различных формул выражения просьбы и ответа на нее.

Количество участников в игре не ограничено, игра может проводиться фронтально, подгруппами и индивидуально с 2–3 детьми.

Ход игры

Водящий ребенок выходит из группы или закрывает глаза. Воспитатель прячет игрушку (картинку).

Водящий входит и пытается найти спрятанный предмет. Дети

помогают ему словами: «Холодно. Тепло. Теплее. Горячо». Затем водящему предлагается вежливо попросить кого-нибудь из детей о подсказке. Водящий обращается к кому-либо из детей при помощи одной из формул речевого этикета: «Таня, если можешь, подскажи, где спрятана игрушка (картинка)?». Ему отвечают: «Подскажу, конечно. Игрушка спрятана под розовым вкладышем на среднем окне». Ребенок благодарит, находит игрушку и получает ее в постоянное пользование.

Усложнение. Можно усложнить игру: половина из присутствующих детей знает, где спрятан предмет, половина не знает. Если водящий обращается к ребенку, не знающему, где спрятана игрушка, то ответ должен быть примерно таким: «Извини, Андрей, я не могу тебе помочь. Спроси еще у кого-нибудь».

Угощайся пирожком

Цель. Учить детей предлагать угощение и вежливо отвечать на предложение.

Материал. Картинки с изображением яблок, картофеля, капусты, клубники, брусники и т.д.

Ход игры

Перед игрой дети рассматривают картинки. Закрепляются названия изображенных овощей, фруктов, ягод.

– Давайте поиграем, – предлагает педагог, – пусть это будут не картинки, а пирожки. Это пирожок с картошкой, это с брусникой и т.д. Будем угощать друг друга.

Картинки складываются в коробку. Воспитатель достает одну картинку и, обращаясь к ребенку, говорит: «Угощайся, Юра, пирожком с яблоками». А ты можешь ответить: «Спасибо. Я люблю пирожки с яблоками» или «Спасибо, я сыт. Можно я угощу Олю?».

После объяснения условий игры дети по очереди вынимают картинки и «угощают» друг друга пирожками.