

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ 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


Кириллова Марина Георгиевна

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

**«ПРОЯВЛЕНИЕ НАРУШЕНИЙ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ
СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ
НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ II- III УРОВНЯ»**


Направление подготовки 44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование
Направленность (профиль) образовательной программы
Логопедическое сопровождение детей с нарушением речи

Допускаю к защите:


И.о. Заведующий кафедрой
к.пед.н., доцент Беляева О.Л. 
(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)

(дата, подпись)

Руководитель магистерской программы
к.пед.н., доцент Брюховских Л.А.
(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)

6.11.18 
(дата, подпись)

Научный руководитель
к.пед.н., доцент Брюховских Л.А.
(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)

6.11.18 
(дата, подпись)

Обучающийся Кириллова М.Г.



Красноярск, 2018

СОДЕРЖАНИЕ

Введение.....	3- 9
Глава 1. Теоретические основы изучения диалогической речи	
1.1. Теоретический анализ понятия диалогическая речь.....	10–20
1.2. Общие закономерности развития диалогической речи у детей дошкольного возраста.....	20- 30
1.3. Проявление нарушений диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР II-III уровня.....	30 – 37
1.4. Анализ существующих методик, направленных на развитие и коррекцию диалогической речи детей.....	37 – 48
Глава 2. Экспериментальное изучение сформированности диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием с ОНР II-III уровня	
2.1. Организация исследования и диагностический комплекс для проведения констатирующего эксперимента.....	49- 57
2.2. Анализ результатов констатирующего эксперимента.....	57 - 69
2.3 Методические рекомендации по развитию диалогической речи старших дошкольников с ОНР II-III уровня.....	69 - 87
Заключение.....	88–92
Список литературы	93 - 100
Приложения.....	101-104

Актуальность исследования.

ФГОС ДОУ от 17 октября 2013 года в части содержания программы дошкольного образования выделяет речевое развитие детей, как одно из важных направлений развития дошкольника. Данное направление определяет владение речью как средством общения и культуры; развитие связной, грамматически правильной диалогической и монологической речи; обогащение активного словаря и так далее.

В современных нормативно-правовых документах, регламентирующих образование дошкольников с ТНР, в частности, в «Примерной адаптированной основной образовательной программе для дошкольников с тяжелыми нарушениями речи» под редакцией профессора Л. В. Лопатиной определено, что одним из основных направлений логопедической работы в старшем дошкольном возрасте является речевое развитие ребенка: самостоятельно получает новую информацию (задает вопросы, экспериментирует); правильно произносит все звуки, замечает ошибки звукопроизношения; грамотно использует все части речи, строит распространенные предложения; владеет словарным запасом, связанным с содержанием эмоционального, бытового, предметного, социального и игрового опыта детей; использует обобщающие слова, устанавливает и выражает в речи антонимические и синонимические отношения [84].

На сегодняшний день выдвигаются новые требования к подготовке детей к школе. ФГОС НОО с изменениями от 18 мая 2015 года направлен на преемственность основных образовательных программ дошкольного, начального общего образования и в части содержания требований к усвоению образовательных программ начального общего образования содержит следующие требования: активное использование речевых средств для решения коммуникативных и познавательных задач; готовность слушать собеседника и вести диалог и т.д.

Общее недоразвитие речи – несформированность звуковой и смысловой сторон речи, выражающаяся в грубом или остаточном недоразвитии лексико-

грамматических, фонетико-фонематических процессов. Анализ речевых нарушений у детей с общим недоразвитием речи подробно рассмотрен в трудах Р.Е.Левиной, Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной, Л.Н.Ефименковой, Л.С. Волковой, Н.С.Жуковой и др.

У детей с общим недоразвитием речи отстает от нормы формирование связной речи [24,68].

Подлинное усвоение грамматического строя речи осуществляется в диалогическом общении со взрослым и со сверстниками, где диалог является актуальной для дошкольников социальной ситуацией развития и развивается в процессе игры, ведущего вида деятельности дошкольников [4].

Общение возникает ранее других психических процессов и оказывает влияние на речевое и психическое развитие ребенка, формируя личность в целом [28, 41, 70]. Диалогическая речь является основным средством общения и представляет собой яркое проявление коммуникативной функции языка.

Задержка проявления речевого общения, наличие бедного словарного запаса, несформированность речевых навыков (оформления языковых явлений) у дошкольников оказывает влияние на построение взаимоотношений ребенка с окружающими, на формирование самооценки и самосознания ребенка. Несформированность средств общения может являться основной причиной неблагоприятных отношений в группе ровесников. О.А. Слинько, исследуя особенности развития дошкольников с ОНР, выяснила, что несформированность средств общения может являться основной причиной неблагоприятных отношений в группе ровесников [57].

Актуальность исследования на научно-методическом уровне. Диалог является видом речевого общения, в котором проявляются и существуют межличностные отношения. Он является первой ступенью к овладению ребенком связной монологической речью. Осваивая связную речь ребенок учится мыслить, а обучаясь мыслить он, в свою очередь, также совершенствует речь. Подлинное усвоение грамматического строя речи осуществляется в диалогическом общении со взрослым и со сверстниками.

Таким образом, дефицит диалогического общения отражается на развитии связной речи дошкольника, на способность детей к обучению и полноценной социальной адаптации.

Связность диалога определяется умением ребенка задавать вопросы и отвечать на них. В.В.Казаковская определила, что вопросы ребенка являются своего рода показателем степени развития его системно-языковых и диалогических навыков. Задавать вопросы сложнее, чем отвечать на них.

Основы понятия диалогическая речь заложены в трудах талантливых лингвистов Л.П. Якубинский, Л.В. Щерба, В.В. Виноградов, М.М. Бахтин.

В настоящее время изучению диалогической речи детей посвящен ряд фундаментальных и разносторонних исследований (А.Г. Арушанова, Н.В. Дурова, Н.К. Усольцева, О.А.Бизигова). В методической литературе широко представлено развитие диалогической речи для дошкольников с нормальным речевым развитием и недостаточно для детей с общим недоразвитием речи II-III уровня, не учтен дифференцированный подход к детям данной категории (Бизигова О.А., А.Г. Арушанова, Н.В. Дурова).

Изучение научной литературы позволило выявить следующее **несоответствия** между:

- практической востребованностью в логопедической работе в условиях дошкольного образования и недостаточным методическим обеспечением для дошкольников с ОНР II-III уровня.

Актуальность исследования и выявленные несоответствия позволили определить **проблему исследования**, которая заключается в изучении проявления нарушений диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР II- III уровнями разработке методических рекомендаций по формированию диалогической речи детей с ОНР II- III уровня.

Целью исследования является выявление проявления особенностей и уровней сформированности диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР II-III уровня и разработке методических рекомендаций по формированию диалогической речи дошкольников.

В соответствии с целью и гипотезой были поставлены следующие **задачи исследования:**

- 1) Изучить психолого-педагогическую, лингвистическую и др. литературу по проблеме исследования.
- 2) Разработать диагностический комплекс обследования диалогической речи.
- 3) Экспериментально изучить у детей старшего дошкольного возраста с ОНР II-III уровня уровень сформированности диалогической речи.
- 4) На основании результатов, полученных в ходе экспериментального исследования, разработать дифференцированные методические рекомендации по формированию диалогической речи у старших дошкольников.

Объект исследования: диалогическая речь дошкольников с ОНР.

Предмет исследования: проявление особенностей сформированности диалогической речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР II-III уровня.

Гипотеза исследования:

Исходя из современных представлений о диалогической речи уровень ее развития у детей старшего дошкольного возраста предполагает сформированность непосредственно речевых диалогических умений (умений отвечать на вопросы и задавать вопросы) и коммуникативной составляющей диалога (наличия стремления к общению со взрослыми и сверстниками, соблюдение правил ведения диалога, умения применять правила речевого этикета в соответствии с ситуацией) мы предполагаем:

1. В вопросно-ответном диалогическом единстве уровень сформированности умения задавать вопросы ниже чем уровень умения отвечать на вопросы.

2. Речевые диалогические умения могут иметь более низкий уровень сформированности в сравнении с коммуникативной составляющей диалогической речи дошкольников с общим недоразвитием речи.

3. Прослеживается связь между уровнем диалогической речи и с уровнем сформированности речевых навыков (оформления языковых явлений) старших дошкольников с общим недоразвитием речи .

4. Выявленные особенности и уровни сформированности диалогической речи позволят составить дифференцированные методические рекомендации по развитию диалогической речи дошкольников с ОНР II-III уровня.

Теоретико-методологическими основами исследования явились:

концепция о речевой деятельности как сложном системном функциональном единстве; положение о единстве и неразрывности психических процессов и речи (Л.С.Выготский, Р.Е.Левина, А.Р.Лурия, А.А.Леонтьев); фундаментальные теоретические положения о системном строении высших психических функций (Л.С. Выготский, А.Р. Лурия); теория развития общения дошкольников, концепция компенсаторного общения (М. И. Лисина, Е. О. Смирнова, А. А. Леонтьев, Л. Н. Галигузова и др.); работы по проблеме нарушения диалогической речи (Бизикова О.А., А.Г. Арушанова, Н.В. Дурова); (теория и метод поэтапного формирования умственных действий (П.Я. Гальперин).

В соответствии с целью, поставленными задачами, гипотезой был определен комплекс взаимосвязанных и взаимодополняющих друг друга методов исследования:

1. теоретические: библиографический метод, аналитический метод;
2. эмпирические: анализ медицинской и педагогической документации, наблюдение, констатирующий эксперимент; количественный и качественный анализ результатов исследования.

Научная новизна исследования:

- разработан диагностический комплекс по обследованию диалогической речи детей с ОНР II- III уровня;

- получены достоверные данные об особенностях диалогической речи детей с ОНР II-III уровня: коммуникативной составляющей диалога и особенностях

продуцирования вопросительных реплик старшими дошкольниками с ОНР II- III уровня;

- выявлены уровни сформированности диалогической речи детей с ОНР II- III уровня;

- разработаны дифференцированные методические рекомендации по формированию диалогической речи старших дошкольников с ОНР II- III уровня.

Теоретическая значимость исследования. Наша работа позволит уточнить и дополнить представления об особенностях сформированности диалогической речи детей с ОНР II- III уровня, а также углубить знания в теоретических вопросах диагностики диалога у старших дошкольников.

Практическая значимость определена разработанным диагностическим комплексом обследования, а также разработанными и методическими рекомендациями по формированию диалогической речи детей с ОНР II-III уровня и могут быть использованы логопедами, воспитателями для оптимизации коррекционной работы в условиях дошкольных образовательных учреждений.

Работу над магистерской диссертацией можно условно разделить на **три этапа**.

На первом этапе был осуществлен анализ специальной научной и научно-методической литературы, определены теоретико-методологические основы исследования, объекта, предмет, цель, задачи исследования.

На втором этапе были разработаны и апробированы методики констатирующего эксперимента, направленные на исследование диалогической речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР II-III уровня.

Третий этап был направлен на обобщение материалов, обработку и анализ полученных результатов при апробации методик констатирующего эксперимента, формулирование выводов по проведенному исследованию, разработку методических рекомендаций по формированию диалогической речи старших дошкольников.

Экспериментальное исследование проводилось на базе муниципального дошкольного бюджетного учреждения № 73 комбинированного вида г.Красноярска.

Апробация результатов исследования

- на международной научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых «Молодежь и наука XXI века. Международный форум студентов, аспирантов и молодых ученых» (Красноярск, 26 октября, 2017 г.).
- на международной научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых «Молодежь и наука XXI века. Международный форум студентов, аспирантов и молодых ученых» (Красноярск, 16 мая 2018 г.)

По теме магистерской диссертации опубликовано 2 статьи (Красноярск, 2017, Красноярск, 2018).

Структура и объем магистерской работы. Работа состоит из введения, двух глав, заключения, библиографического списка, приложения; включает таблиц, рисунков.

Глава 1. Теоретические основы изучения диалогической речи

1.1. Теоретический анализ понятия диалогическая речь

Диалог, как одна из форм речевой деятельности, существует внутри языка, который представляет собой разновидность человеческого поведения - явления биологического и социального характера. Являясь формой речевого взаимодействия с другими людьми, он подчиняется определенным, сложившимся в обществе правилам его ведения. Эти правила определяют поведение людей в диалоге, регулируют их речевое взаимодействие. Л.П. Якубинский рассматривает язык в тесной зависимости от условий общения [81].

Впервые отечественный российский психолог и лингвист А.А. Леонтьев в рамках лингвистических исследований обосновал значение теории деятельности. А. А. Леонтьев определил, что речевая деятельность есть основной вид общения, в наибольшей мере воплощающий в себе ее специфику [40].

Язык и речь, согласно исследованиям С.Л. Рубинштейна отражают бытие, обозначая его [53, стр. 413]. Ученый определил, что речь представляет собой деятельность общения, осуществляемую с помощью языка [53, стр. 413].

Беккер К.Л., Совак М., Е.Ф. Собонович Е.Ф. рассматривают язык как знаковую систему в рамках существования которой происходит взаимодействие между знаками и теми, кто их производит, хранит и интерпретирует. Посредством знаков (вербальных и невербальных) при помощи естественной речи осуществляется обмен информацией между людьми. Знак включает в себя три аспекта: формальный, семантический и действенный. Три аспекта знака объединяются в коммуникативную функцию. Разговорная речь, как особая продуктивная знаковая система, регулируемая законами языка и работой сознания, существует в рамках определенной последовательности языковых единиц (фонем, морфем, слов, предложений) [8, 57].

Диалогическая речь является самой древней и классической формой речевого общения, присущей всем языкам мира [78].

Общение возникает ранее других психических процессов и оказывает влияние на речевое и психическое развитие ребенка, формируя личность в целом [28, 41, 68]. М.И. Лисина рассматривает общение как активное взаимодействие двух и более участников в результате которого решаются задачи, направленные на налаживание отношений и достижения общего результата. В процессе общения люди обращаются друг к другу в расчете получить ответ. М.И. Лисина, интерпретируя общение как деятельность, отождествляла данную психологическую категорию с коммуникативной деятельностью [41]. Диалогическая речь является основным средством общения и представляет собой яркое проявление коммуникативной функции языка.

Развитие диалогической речи способствует активизации познавательно-мыслительных процессов, развитию обобщений; диалог выступает регулятором поведения ребенка. [35, 59].

«Влияние общения состоит в его способности ускорять ход развития детей». [41, с.19]. У детей раннего возраста диалогическая речь является основной формой общения со взрослыми и детьми, и непосредственно связана с практической деятельностью ребенка, носит ситуативный характер. На протяжении дошкольного возраста в связи с развитием самостоятельной практической деятельности ребенка функции и формы речи становятся разнообразными. Ребенок активно осваивает язык (словарный состав, грамматический строй), в результате чего речь ребенка становится все более связной [28]. А.Г. Рузская считает диалог естественной средой саморазвития личности дошкольника [54].

«Речь является основой формирования социальных связей ребенка с окружающим миром» [43, стр. 86]. С.А. Рубинштейн считает нарушение речи детей - нарушением социальной функции [53]. Е.М.Мастюкова и С.А.Миронова определили что, недоразвитие речевых средств у детей снижает уровень общения. В своих исследованиях С.А.Миронова выяснила, что детей с общим

недоразвитием речи необходимо побуждать к общению друг с другом, комментированию своих действий, т.к. это способствует закреплению навыков использования диалогической речи, обогащению словаря, формированию грамматического строя языка и т. д. [45]. При недостаточном общении у детей снижается темп общего психического развития [41]. Задержка проявления речевого общения, наличие бедного словарного запаса и других нарушений речевого недоразвития дошкольников оказывает влияние на налаживание взаимоотношений ребенка с окружающими, на формирование самооценки и самосознания ребенка. О.А. Слинко, исследуя особенности развития дошкольников с ОНР, выяснила, что несформированность средств общения может являться основной причиной неблагоприятных отношений в группе ровесников [57].

У детей с общим недоразвитием речи на фоне системных речевых нарушений нарушается развитие речемыслительной и познавательной деятельности, что ведет к неготовности детей старшего дошкольного возраста к обучению в школе.

Эльконин отмечал, что диалогическая речь имеет связный характер и выражает взаимоотношения [79].

Согласно лингвистической классификации диалог и монолог выступают основными формами связной речи. Понятие связной речи С.Л.Рубинштейн раскрывает как речь, понятную для собеседника на основе ее предметного содержания. Связная речь должна быть понятна вне зависимости от ситуации в которой происходит процесс общения, все должно быть понятно из самого контекста [53].

Под связным высказыванием Ф.А. Сохин понимает умение ребенка логично, последовательно и грамматически правильно и образно излагать свои мысли. Диалог является первой ступенью к овладению ребенком связной монологической речи. Связность диалога определяется навыками и умениями двух собеседников задавать вопросы и отвечать на них [61]. М.М.Алексеева и Б.И.Яшина считают, что связность диалога обеспечивается за счет

последовательности реплик, обусловлена темой разговора, логико-смысловой связью высказываний между собой [2].

Ученые рассматривают диалог и монолог в плане их противопоставления. Л. П. Якубинский, рассматривая диалог и монолог в плане сравнения отмечал, что для диалогической речи характерен быстрый разговор в процессе которого обмен репликами происходит без предварительного обдумывания. В то время как для монолога характерен односторонний характер высказывания, не рассчитанный на немедленный ответ, а также требующий предварительное обдумывание. В диалоге в отличие от монолога возможна недосказанность, монолог же представляет собой композиционную сложность в которой большую роль играет сложное расположение речевого материала [81]. Монолог представляет собой развернутое высказывание, имеет законченный вид в данной форме речи используется литературная лексика. В отличие от диалога в монологе высказывание обусловлено внутренним мотивом, тогда как в диалогической форме речи присутствует как внутренний мотив, так и внешний, представленный ситуацией в которой происходит общение [2].

Диалог и монолог отличаются по своей коммуникативной направленности, лингвистической и психологической природе, но, как отмечал Л. П. Якубинский, могут быть связаны между собой рядом промежуточных форм. Например, беседа, которая отличается от простого разговора более медленным темпом обмена репликами, большим их объемом, а также обдуманностью, произвольностью речи. В отличие от спонтанного (неподготовленного) разговора ее можно считать подготовленным диалогом [там же].

В процессе исследования связной речи ученые обращаются к психологической классификации, разработанной С.Л.Рубинштейном. Именно ему принадлежит определение ситуативной и контекстной речи. Ситуативная речь связана с конкретной наглядной ситуацией и не отражает полностью содержания мысли в речевых формах. Содержание контекстной речи понятно непосредственно из самого контекста. В большинстве случаев ситуативная речь имеет характер диалога, а контекстная речь – характер монолога. Но Д. Б.

Эльконин считает, что неправильно отождествлять диалогическую речь с ситуативной, а контекстную – с монологической. Монологическая речь также может иметь ситуативный характер [там же].

А.М.Леушина вслед за С.Л.Рубинштейном провела исследование развития связной речи детей дошкольного возраста. Она установила, что у одних и тех же детей речь может быть то более ситуативной, то более контекстной, в зависимости от задач, условий общения, а также от индивидуальных особенностей ребенка. Что говорит о том, что ситуативность речи не является чисто возрастной особенностью, характерной для детей дошкольного возраста, и что даже у самых маленьких дошкольников при определенных условиях общения возникает и проявляется контекстная речь. Также в результате исследований было отмечено, что на протяжении дошкольного возраста заметно снижаются показатели ситуативности и нарастают черты контекстности в речи детей. На основании своих исследований А.М.Леушина приходит к заключению, что не монолог, а диалогическая речь является первичной формой речи ребенка [28].

Основы понятия диалогическая речь заложены в трудах талантливых лингвистов Л.П. Якубинский, Л.В. Щерба, В.В. Виноградов, М.М. Бахтин.

Ученые называют диалог первичной естественной формой языкового общения, классической формой речевого общения (М.М.Бахтин, А.М.Леушина, А.Г.Рузская).

Лев Владимирович Щерба в своих трудах охарактеризовал диалог как «цепь реплик», которые связаны между собой. Для диалога не характерны сложные предложения, но свойственны фонетические сокращения, неожиданные формообразования и словообразования, а также нарушения синтаксических норм. Он считал, что причины данных особенностей диалога лежат в своеобразном упрощении разговорной речи, в желании в возможно короткий промежуток времени найти наиболее адекватное выражение оттенку нашей мысли в данной ситуации. В диалоге возможны изменения нормы языка, поскольку собеседники добиваются взаимопонимания не только оперируя

словами, но и посредством мимики, жестов, ситуации в которой происходит общения, так что слова и их формы перестают играть сколько-нибудь существенную роль в этом процессе[78].

Л.П. Якубинского, продолжая исследования Льва Владимировича Щербы, определил, что для диалога характерен обмен репликами в порядке чередования или прерывания без предварительного обдумывания при зрительном и слуховом восприятии собеседника. При построении реплик нет никакой задуманной связности, высказывания отличаются краткостью, имеют незавершенный облик и предполагают продолжение [81].

Ученый, рассматривая функциональное многообразие речи, предполагал учитывать условия, формы и цели общения. В зависимости от формы речевых взаимодействий он разграничил формы речевого высказывания на посредственную и непосредственную. При непосредственной форме общения присутствует зрительный и слуховой контакт с собеседником, что является характерным для диалогической формы человеческого высказывания. Под зрительным восприятием собеседника во время диалога ученый подразумевал: восприятие мимики, жестов беседующих. Он придавал большое значение использованию данных средств языка, т.к. они могут быть достаточными для взаимодействия и взаимопонимания между партнерами, а также могут передавать интонацию, модифицируя значение слов, могут придавать им противоположный характер. Кроме того, ученый отмечал, что мимика и жесты могут передавать «тонус речи», тем самым отражая заинтересованность или незаинтересованность собеседников текущим диалогом. Также Якубинский Л.П. определил, что большое значение в диалоге имеет слуховое восприятие собеседника, где говорящий посредством изменения тембра своего голоса может полнее передать свое душевное состояние. Тем самым, вышеуказанные языковые средства говорящего заставляют нас определенным образом настроиться по отношению к его высказыванию, например враждебно, настороженно или с симпатией [там же].

Лев Петрович отмечал, что для диалогической формы речи типично использование шаблонов и клише, речевых стереотипов, устойчивых формул общения, привычных и часто употребляемых к бытовым положениям и темам разговора [там же].

А.Г. Арушанова рассматривает диалог как вид речевого общения, в котором проявляются и существуют межличностные отношения. По мнению ученого, сущность диалога составляют диалогические отношения, проявляющиеся в готовности к встрече с партнером, ориентир на ответ собеседника, поиск взаимопонимания, принятия партнера как личности, обмен чувствами, переживаниями, готовность к сотрудничеству, к общей деятельности [4].

Г.М. Андреева выделяет три различных стороны общения:

- коммуникативную (передача и обмен информацией настроениями, желаниями и т. д. между общающимися);
- интерактивную (взаимодействие общающихся в процессе совместной деятельности) ;
- перцептивную (взаимовосприятие общающимися друг друга)

Качество диалога, как вида речевого общения, определяется коммуникативными свойствами личности, которые характеризуют развитие потребности в общении, отношение к способу общения [3].

Важным для исследования диалогической формы речи является выявление структурной единицы диалога. В литературе существует несколько различных точек зрения на данную проблему. В лингвистике единицей диалога принято считать элементарный акт речевого общения, состоящий из тематически объединенных взаимообусловленных реплик, которые характеризуются семантической, структурной и смысловой законченностью — так называемое «диалогическое единство». Такой точки зрения придерживались лингвисты: Н. Ю. Шведова, С. Е. Крюков и Л. Ю. Максимов и др. Критериями связности диалога выступают структурное единство и смысловая законченность

[21]. Понятие «диалогическое единство» впервые было определено в научный обиход Н.Ю.Шведовой[17].

Диалог протекает в единстве двух взаимосвязанных реплик: инициативных, т.е. начинающих диалог и реплик-реакций, поддерживающих диалог, которые существуют в рамках диалогического единства, т.е. могут быть понятны только в сочетании с друг с другом. Среди диалогических единств выделяют три вида: «вопрос — ответ», «сообщение — реакция на сообщение», «побуждение — реакция на побуждение» [9, стр.5].

Ф.А.Сохин отмечал, что в процессе диалога актуальным является умение сформулировать и задать вопрос, в соответствии с вопросом построить ответ, а при необходимости, дополнить и исправить собеседника, умение рассуждать, отстаивать свое мнение [61].

Все вопросы по их логической структуре и роли можно отнести к двум формам: закрытые и открытые. Закрытый вопрос предполагают ответ, как правило, односложный, спрашиваемый выбирает высказывание, которое больше соответствует его позиции (да, нет и т.д). Открытый вопрос (почему? где? и т. п.) требует развернутого ответа. А с точки зрения состава вопросов делятся – на простые (не может быть расчленен на элементарные) и сложные (совокупность простых вопросов, связанных при помощи союзов и, или, либо..)[48]. Согласно характера и степени сложности ответов, опираясь на имеющиеся логические и лингвистические классификации вопросов, Шумакова Н. Б. выделяет три типа вопросов:

1. Устанавливающие вопросы (вопросы в форме кто? что? что делает? и тому подобное)

2. Определительные вопросы, определяющие пространственные, временные, количественные характеристики объекта (когда? с какой целью? где? сколько? как? какой? и тому подобное).

3. Причинные вопросы, направленные на выявление смысла, причин, происхождения (зачем?, почему? и тому подобное)

Вопросы трех типов могут формулироваться как в конкретной (например: «Это зеленый или красный предмет?») так и в общей форме («Какого цвета предмет?»)[77].

О.М.Казарцева выделяет четыре коммуникативно-смысловые части диалога:

I. Установление контакта с собеседником.

II. Начало разговора.

III. Развитие темы.

IV. Конец разговора.

В начало разговора может включаться: приветствие, вопросы о жизни, сообщение о цели разговора. Каждая тема разговора получает свое развитие прежде, чем собеседники перейдут к новой теме. В процессе диалога необходимо уметь осуществлять вариативный подход, позволяющий выбирать адекватные средства выражения мыслей и чувств. Данные умения формируются на основе знания отличительных признаков диалогической речи, в которой много восклицаний, побудительных, вопросительных предложений, много обращений. Это необходимо учитывать в процессе обучения диалогу [32].

О.А.Бизикова, исследуя диалогическую речь старших дошкольников, определила что она представляет собой совокупность диалогических умений. Среди показателей, определяющих уровень диалогической речи, О.А.Бизикова выделяет:

«1.Общительность(наличие инициативы и активного ответного отношения в речевом взаимодействии);

2.Умение вступать в диалог и адекватно реагировать на разнообразные обращения собеседников (четко и ясно ставить вопросы; делиться впечатлениями, чувствами, мнениями и т. п.; вежливо выражать разнообразные побуждения);

3.Умения адекватно реагировать на любые инициативные реплики (коммуникативно целесообразно отвечать на вопросы; толерантно реагировать на разнообразные сообщения, вежливо выражать согласие или несогласие с мнением собеседников; реагировать на побуждения).

4. Культура диалога (умения соблюдать правила ведения диалога и правила речевого этикета) » [10, стр.21].

Одним из главных правил ведения диалога является взаимное уважение людей, которое проявляется в необходимости говорить спокойно, доброжелательно; строить свое высказывание так, чтобы не обидеть собеседника; использовать литературную лексику. Диалог, как правило протекает в типичных, повторяющихся ситуациях общения, которые предполагают определенные правила поведения, определяющиеся речевым этикетом. К повторяющимся ситуациям общения относятся: привлечение внимания, приветствие, прощание, извинение, благодарность, знакомство, просьба, сочувствие и т.д. [9].

Ю.В.Рождественский выяснил, что в диалоге применяется речевой этикет, который отличается от общих правил этикета, касающихся неречевого поведения людей. Данные правила отражены в народном фольклоре - пословицах, которые ученый систематизировал относительно правил ведения диалога [51].

Существуют следующие правила ведения диалога:

- Соблюдение очередности;
- поддерживать общую тему диалога;
- не перебивать собеседника разговора;
- иметь зрительный контакт с собеседником, проявление уважение к партнеру диалога;
- не говорить с полным ртом;
- говорить спокойно, доброжелательным тоном;
- использовать литературную лексику;
- строить свое высказывание так, чтобы не обидеть собеседника и чтобы оно было понятно ему [9].

М.М.Алексеева, Б.И.Яшина, рассматривая диалог, как сложную форму социального взаимодействия выделяет следующие диалогические умения:

1. Собственно речевые умения: проявлять инициативу в общении, поддерживать и завершать общение, слушать и слышать собеседника,

спрашивать, отвечать, доказывать свою точку зрения, высказываться связно; говорить выразительно в нормальном темпе, пользоваться интонацией диалога.

2. Умения использовать речевой этикет

3. Умение общаться в паре, группе.

4. Умение общаться для планирования совместных действий.

5. Уместное использование невербальных умений – мимики, жестов» [2].

Таким образом, диалог - это вид речевого общения, протекающий при непосредственном общении, как минимум двух собеседников, в котором проявляются и существуют межличностные отношения. Это путь к взаимопониманию, совместным мыслям, переживаниям, к сотрудничеству, к общей деятельности. Взаимодействие партнеров в диалоге опосредовано знаками языка. Слагаемыми диалога являются: знание языка, умение словесно выразить свою мысль, чувство, установить с партнером диалогические отношения в различных коммуникативных ситуациях. Диалог представляет собой цепь реплик существующих рамках диалогического единства (взаимосвязанных реплик собеседников). Данная форма речи отличается разговорной лексикой, произвольностью, недоговоренностью, краткостью отдельных высказываний, простотой их синтаксического построения. Протекает диалог в конкретной ситуации и подкрепляется невербальными языковыми средствами (мимикой, жестами и интонацией).

1.2. Общие закономерности развития диалогической речи у детей дошкольного возраста.

В процессе овладения языком первым звеном является формирование языковой способности. Ко второму звену относится формирование умения применять язык для общения и с помощью языка воздействовать на мысли и действия других людей (прагматика). Прагматика как область лингвистики изучает взаимоотношения между знаками и людьми, которые их используют [25]. Под языковой способностью А.М.Шахнарович понимает психофизиологический

механизм, формирующийся прижизненно, под воздействием социальных влияний, организованный по принципам иерархии [76].

Согласно исследованиям Т.Н.Ушаковой первые голосовые реакции младенца, имеющие внешнюю (крик, вокализации) и внутреннюю (эмоции) стороны заложены еще до рождения. Побуждения к вокализации, как потребность в общении, возникают раньше других функций [69]. Л.С.Выготский определил, что если мотивация речи (потребность в ней) не созрела, наблюдается и задержка речевого развития" [19]. В первые месяцы жизни ребенка развитие восприятия и воспроизводства речевых звуков осуществляется в соответствии с унаследованной программой и под влиянием поступающих речевых сигналов. Психофизиологические механизмы, природно заложенные в ребенке, протекают спонтанно [69]. Т.Н.Ушакова выделяет базисные структуры, выполняющие языковые функции, которые находятся в «дремлющем состоянии» до момента поступления импульса [60]. Существует некий «толчок», запускающий исходный механизм развития речи, который образуют зрительные нейроны, активирующиеся только при совпадении внутренней мотивации и внешних факторов. Зрительные нейроны или «нейроны интенции», участвующие в подражательных движениях, открыл итальянский нейробиолог Джакомо Риццолатти [там же].

А.М.Шахнарович считает, что биологическая основа речевой деятельности не является достаточным условием овладением языком, что источником языкового развития ребенка является деятельность и правила деятельности [76]. Это можно определить, опираясь на исследования советского психолога и дефектолога А.И.Мещерякова. Ученый выяснил, что обучение слепоглухонемых детей речи невозможно без опоры на практические действия [44]. Ранняя речевая деятельность представляет собой управление правилами, которыми ребенок овладевает через обобщение знаковой деятельности. Формирование этих правил обусловлено практической (предметной) деятельностью ребенка, т.к в ранний период развития ребенка предметные и речевые действия сосуществуют в ситуации общения [76].

На сегодняшний день проведено много интересных исследований закономерностей развития детской речи на материале русского языка (А.М.Шахнарович, С.Н.Цейтлин, Н.И.Лепская, Е.И.Исенина, и др.). Большинство ученых считают, что развитие речи ребенка происходит под влиянием усложнения коммуникативных задач. Сначала ребенок осваивает основы общения, а затем речь, как средство общения [25].

Освоение ребенком языка, как знаковой системы, начинается с использования языковых знаков (действенного аспекта). Сначала ребенок учится использовать языковую систему, оперируя минимальным арсеналом языковых знаков, постепенно осваивая новые знаки, более сложные по форме и содержанию.

Согласно исследованиям Ю.В.Рубинштейна основным в речевом развитии ребенка являются совершенствующиеся умение пользоваться речью как средством общения, тогда как словарь и грамматические формы являются только абстрактно выделенными сторонами речи. Изменение форм общения влечет за собой изменение форм речи. В раннем возрасте при непосредственном контакте с родными высказывания выливаются в диалогическую разговорную форму речи (просьбы, вопросы и ответы) [53].

Двигателем процесса развития речи у ребенка является потребность общения со взрослым и как следствие необходимость совершенствовать данные средства общения [25].Л.С. Выготский считал, что общение со взрослым – основной путь проявления собственной активности ребенка, а формирование потребности в общении является условием, необходимым для полноценного психического развития[19]. Согласно идеям Дж.Брунера для того, чтобы ребенку научиться пользоваться языком необходим врожденный толчок, поддержка среды, а также регулярные, узнаваемые ситуации.Ребенок учится использовать язык в процессе общения со взрослым [25].

Согласно исследований С.Н.Цейтлин, в Домах ребенка у детей не только отсутствует словесная речь, но также не формируются и жесты, возникает

психическая депривация. Причиной этого является то, что потребность ребенка в общении, не найдя подкрепления в окружении, постепенно угасает [73].

Ученые выделяют две сферы общения дошкольника — со взрослыми и со сверстниками. В зависимости от типа ведущей деятельности ребенка и изменения содержания потребности в общении со взрослым М.И.Лисина выделяет следующие последовательно сменяющиеся формы общения со взрослым: ситутивно-личностную, ситутивно-деловую, внеситутивно-познавательную, внеситутивно-личностную. В старшем дошкольном возрасте более важным для ребенка является общения с ровесником, чем со взрослым. В общении с ровесником ученый выделяет следующие формы общения: эмоционально-практическую, ситуативно-деловую, внеситуативно-деловую [41].

Т.В. Базжина в ранних диалогах взрослый-ребенок определяет следующие особенности: когда инициатором общения является ребенок и когда общение иницирует взрослый. На начальном этапе развития ребенка она выделяет эмоционально-предметные типы диалогов. Эмоциональные - предметом сообщения ребенка являются его эмоции и желания, предметные - взрослый в своих вопросах и ответах стремится привлечь внимание ребенка к предметам и действиям с ними. В дальнейшем, со становлением ситутивного сообщения, появляются предметно-действенные диалоги матери и ребенка. В которых взрослый предваряет словом действия, которым он стремится научить ребенка [6].

Исследование диалогической компетенции представлено в работах В.В.Казаковской. Автор считает, что для формирования диалогической компетенции большую роль играют вопросительные реплики взрослого, разнообразный коммуникативно-прагматический диапазон которых делает инициирование или вопросно-ответное единство важнейшим средством становления диалогической ситуации. Особенность диалога «мать-ребенок» проявляется в интуитивном стремлении взрослого восполнить коммуникативную некомпетентность ребенка и научить его использовать язык в диалоге, помочь ребенку освоить родной язык [31].

Структуру диалога ребенок начинает осваивать еще на довербальном уровне, используя протоязык - взгляды, жесты мимики, вокализации. Мамы начинают воспринимать поведение ребенка как коммуникативное задолго до того, как оно становится таковым. Первоначально матери прилагают усилия для налаживания диалогического взаимодействия с детьми раннего возраста. Они используют высокочастотную речь, утрированную интонацию и ритмико-временную организацию речи, что способствует привлечению внимания и установлению зрительного контакта с младенцем. Важным для дальнейшего развития ребенка является совместное внимание, которое является основой для возникновения тем диалогов между взрослым и ребенком. Поэтому общее внимание мамы и младенца оказывается направленным на одни и те же объекты [30].

Одну из первых форм взаимодействия мамы и ребенка Д. Штерн и его коллеги определили как «коммуникативная связка». Выявлена синхронность между движениями мамы и ребенка [25, стр.92].

С 1,5 – 2 месяцев с момента установления между мамой и ребенком совместного внимания возникает ситуативно-личностный диалог с использованием таких средств коммуникации как выражение лица, положения тела, гуления. В дальнейшем мать старается привлечь внимание ребенка к предмету высказывания и тем самым способствует возникновению ситуативно-делового диалога. Во втором полугодии жизни малыша начинает притягивать к себе не столько сам взрослый человек, сколько предметы и действия с ними. На протяжении раннего возраста (до трех лет) ситуативно-деловая форма общения является главной [29, 58]. Начиная с 6 месяцев у ребенка появляется лепет, в котором проявляются специфические черты его родного языка [73].

Начиная с 9-12 месяцев у ребенка появляется тема высказывания в виде указательных жестов, взглядов [30]. По мере взросления ребенка тематика диалогов изменяется от рутинных диалогов к совместному чтению книг, к сюжетно-ролевой игре; от пересказывания текстов к сочинению сказок [31].

Соблюдение очередности в разговоре является важным умением в диалогическом взаимодействии ребенка. Е.И.Исенина выяснила, что речь мамы, обращенная к ребенку в возрасте до 2-х лет состоит на 60 % из вопросов, количество которых уменьшается с того момента, когда он сам начнет их задавать. Задавая вопросы малышу делает паузы, даже если не ожидает получить ответ. Таким образом ребенок привыкает к структуре диалога: если есть пауза, предполагается ответ. К трем годам дети усваивают необходимость соблюдения очередности в диалоге, однако плавность и быстрота смены реплик совершенствуется и после трех лет [30]. Роль вопросов, инициированных взрослым ребенку, является важнейшим фактором в процессе языковой категоризации семантики в сознании ребенка и овладении им диалогической техники и тактики. В возрасте трех лет ребенок уже может инициировать диалог и выражать в нем свое мнение; овладевает общими диалогическими умениями в основных чертах. Освоение механизмов диалога является непрерывным процессом, а стремление самого ребенка к коммуникации способствует освоению системно-языковых навыков в целом [31].

В.В. Казаковская определила, что диалогические умения, приобретенные ребенком в диалоге с взрослым являются определяющими для развития диалога - со сверстником [там же].

В речевом развитии ребенка наступает момент, когда протоязык оказывается недостаточным для общения и возникает необходимость в освоении более совершенного средства общения – речи. К этому времени в пассивном словаре ребенка насчитывается примерно 50—70 слов. Если накоплен достаточно большой пассивный (импрессивный) словарь, появляется речь, а другие средства общения постепенно отходят на второй план [25]. В возрасте около года у ребенка появляются первые слова.

Среди условий, способствующих тому, что импрессивный словарь переходит в экспрессивный С.Н.Цейтлин выделяет:

- 1.использование знакомых слов осуществляется в часто повторяющихся контекстах;

2.возникают ситуации, в которых ребенок не может вместо слова использовать протоязык[73].

На ранних этапах речевого развития ребенка коммуникативной единицей выступают реплики диалога, которыми ребенок обменивается со взрослым. Первые высказывания ребенка однословны – «голофразы», они представляют собой законченное целое, выражающее какое-либо сообщение [73, 76, 6, 31].Согласно исследований А.Н. Гвоздева, период однословных высказываний длится в возрастном промежутке от 1.3 до 1.8 месяцев, двусловные от 1.8 до 1.10 месяцев, затем появляются многословные высказывания [76].

Возрастной период ребенка - два года Е.И.Исенина рассматривает, как переход от диалога в мире вещей и с помощью вещей к диалогу в мире слов [29].

С.Н.Цейтлин определил, что у детей в период от усвоения первых слов до перехода к многословным высказываниям увеличивается доля имитируемого материала изречи взрослых. Но ребенок не подражает взрослым автоматически, а старается воспроизвести то, что в данный момент пытается усвоить[73]. Процесс развития речи маленького человека можно рассматривать не только как восприятие и подражание воспринятому образцу, но в большей степени как изобретение языка ребенком[69]. А.Г.Арушанова в речевом развитии детей выделяет два основных аспекта: речетворчество и диалог как важнейшие составляющие коммуникативной самодеятельности, важнейшие сферы саморазвития личности[4].

В процессе диалогического общения у ребенка формируется металингвистическая функция, определяющая овладения языком, его языковыми средствами, лексическим составом, грамматическим строем[73, 75].

Грамматический строй речи ребенок осваивает на основе познавательного развития, в связи с освоением предметных действий, игровой и других видов деятельности, опосредствованных словом, при непосредственном общении со взрослым и детьми. Усвоение ребенком различных сторон грамматического строя происходит неравномерно, на каждой возрастной ступени на передний план выступает что-то одно. В младшем и среднем дошкольном возрасте дети

овладевают системой словоизменения -правилами склонения и спряжения, многообразием грамматических форм слов. Усвоение словообразования происходит в средней и старшей группах[4].

К трем годам ребенок осваивает основные грамматические категории языка. На четвертом году жизни дети активно осваивают звукопроизношение, начинается зарождение словообразования и словотворчества, активно расширяется словарный запас. Диалогическая речь детей трех-четырех лет ситуативна, состоит из коротких простых предложений [там же]. Дети младшего дошкольного возраста способны способны вычленять из речи взрослых необходимые речевые штампы, могут поддерживать разговор в рамках одного микродиалога, затем переключаясь на другую тему[62]. Дальнейшее развитие диалогической речи явятся основой формирования монологической речи [61]. В этом возрасте в ребенке начинают прививать навыки речевого этикета (приветствие, прощание), побуждают детей задавать вопросы по поводу ближайшего окружения (Кто? Что? Где?) [2].

Примерно к четверем – пяти годам, складывается внеситуативно-познавательная форма общения со взрослым, которая позволяет расширять представления ребенка об окружающем мире. Любознательность ребенка побуждает задать взрослому все более сложные вопросы, направленные на выяснение закономерностей живой и неживой природы [58].

Значительную роль в развитии связной речи ребенка четырех-пяти лет играет увеличение объема словаря (до 2,5 тысяч слов). К пяти годам ребенок осваивает всю систему грамматики, действующие закономерности синтаксического и морфологического порядка; фонетико-фонематическая система достигает необходимого уровня. В диалоге дети этого возраста употребляют преимущественно короткие неполные фразы, не всегда умеют правильно сформулировать вопрос, подать нужную реплику, дополнить и исправить высказывание товарища[61]. У детей четырех-пяти лет микродиалоги состоят из нескольких диалогических единств, объединенных одной темой. В диалогической речи дети используют разные реплики-реакции, которые побуждают к

продолжению разговора[62]. Продолжается воспитание речевого этикета (умения приветствовать, не вмешиваться в разговор взрослых, встречать гостя и т.д.)[2].

В среднем дошкольном возрасте активно идет усвоение связной контекстной речи, чаще встречаются сложные предложения. Проявляется способность к внеситуативному диалогическому общению со взрослыми, к игровому и речевому взаимодействию со сверстниками[4, 5]. Взрослый для дошкольника является образцом действия, источником информации и оценки, по отношению же к сверстнику уже с трех-четырёхлетнего возраста ребенок решает широкий диапазон коммуникативных задач. К 4 годам потребность общения со сверстниками выдвигается на одно из первых мест. Во взаимодействии детей развивается сюжетно-ролевая игра и другие виды деятельности, приобретая коллективный характер [58].

Согласно исследованиям А.Г.Арушановой большое значение в речевом развитии дошкольников имеет диалог со сверстником, в котором дети учатся самоконтролю и самоорганизации [2]. Ученые выделяют следующие особенности диалогического общения детей со сверстниками: эмоциональную насыщенность контактов, нестандартность детских высказываний с отсутствием жестких норм и правил, преобладание инициативных высказываний над ответными, общение дошкольников значительно богаче по своему назначению и функциям по сравнению с взаимодействием со взрослым партнером. В диалоге со сверстником дошкольники стараются быть понятыми, что заставляет их высказываться правильнее и способствует развитию речи. Дети начинают активно применять на практике, усвоенные посредством общения со взрослым, речевые нормы, новые слова и словосочетания [20, 58].

Н.М.Юрьева рассматривает диалог детей со сверстником как комплекс нескольких типов диалогов, формирование которых протекало в процессе их общепсихического и социального развития. В зависимости от совместного деятельностного взаимодействия детей, ученый выделила онтогенетические ступени диалога детей-сверстников. К первой ступени она относит коактивные диалоги, возникающие при совместной деятельности детей

(3-5 лет) в играх «рядом» и и коактивные диалоги с включением фрагментов диалогической интеракции, образованные в сюжетно-ролевых играх детей- сверстников (3-4 лет). Ко второй ступени она относит интерактивные диалоги, протекающие в предметно-игровом взаимодействии (3-5 лет) и на основе сюжетно-ролевых игр детей- ровесников(4-5лет). К следующей ступени относятся интерактивные диалоги, протекающие в сюжетно-ролевых играх детей- сверстников старшего дошкольного возраста (5-6 лет). В процессе интерактивных диалогов, осуществляется планирующая и регулятивная функции [8].

В старшем дошкольном возрасте дети овладевают способами грамматически правильного построения развернутых связных высказываний. Речь становится контекстной, увеличивается использования простых распространенных предложений, сложносочиненных и сложноподчиненных предложений, прямой речи. Дети активно участвуют в беседе или разговоре: спорят, рассуждают, умеют мотивированно отстаивать свое мнение. В диалоге соблюдают очередность, умеют более длительное время говорить сами, а также слушать воспитателя и сверстников. Владеют умением формулировать вопросы, пользуются достаточно точным ответом, могут подавать уместные реплики, исправлять и дополнять ответ собеседника [4, 61]. Вопросы ребенка являются своего рода показателем степени развития его системно-языковых и диалогических навыков. Задавать вопросы сложнее, чем отвечать на них[31]. Ребенок учится составлять диалоги сложной структуры, которые состоят из нескольких микротем. Ответные реплики диалогов имеют широкий смысловой спектр согласия, несогласия, совета, просьбы и т. д. [62]. Старших дошкольников интересуют человеческие отношения, поступки людей, правила поведения. Появляется внеситуативно-личностная форма общения со взрослым, в которой дети усваивают правила социального взаимодействия, нравственные нормы и ценности [58].

К возрасту семи лет наступает период совершенствования навыков и умений диалогической речи. У детей появляется потребность к сотрудничеству, что приводит к внеситуативно-деловому общению с ровесником. Дети этого

возраста могут договориваться, придумать правила игры и т. д. В диалогической речи в достаточной полноте осуществляется передача коммуникативно-значимой информации с использованием комплекса интонационных средств, оптимально используются невербальные средства общения в совокупности с репликами. В диалоге детей реплики носят побуждающий характер; свободно используются штампы речевого этикета [62].

Таким образом, рассмотрев онтогенез диалогической речи, можно сказать, что познание ребенком диалога, осуществляется на всем протяжении дошкольного возраста. Его зарождение происходит еще в довербальный период и первоначально осуществляется в рамках диалогического взаимодействия ребенок-взрослый, далее диалог развивается и реализуется в ходе свободного общения с ровесниками и взрослыми, а также в игровой деятельности. Нарушение протекания основных этапов становления диалога могут привести к недоразвитию диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста. Многие ученые пришли к выводу, что диалогу необходимо учить [9, 2, 80].

Согласно исследованиям А.М. Шахнарович, А.Г. Арушановой, Н.В. Дуровой даже старшие дошкольники без специального обучения овладевают лишь элементарными диалогическими умениями. Многие из них не умеют длительно поддерживать разговор, не аргументируют свои высказывания, недостаточно инициативны. Большое значение в речевом развитии детей старшего дошкольного возраста имеет диалог с ровесником.

О.А. Бизикова, исследуя диалогическую речь старших дошкольников, определила что она представляет собой совокупность диалогических умений исреди показателей, определяющих уровень диалогической речи детей данного возраста, она выделяет: общительность, умения вступать в диалог и адекватно реагировать на разнообразные обращения собеседников, культура диалога [10].

1.3. Проявление нарушений диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием с ОНР II-III уровня

В результате исследования различных форм речевой патологии у детей с первичными нарушениями речи, при нормальном слухе и интеллекте, Р.Е.Левина выявила как различные, так и общие особенности в развитии речи, и на основании этого, выделено понятие общее недоразвитие речи (ОНР)[38, 70]. Анализ речевых нарушений у детей с общим недоразвитием речи подробно рассмотрен в трудах Р.Е.Левиной, Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной, Л.Н.Ефименковой, Л.С. Волковой, Н.С.Жуковой и др.

При общем недоразвитии речи наблюдается замедленный процесс овладения языковыми средствами языка. Дошкольники с ОНР в онтогенезе проходят те же этапы, что и дети с нормальным речевым развитием, но этот процесс задержан во времени и протекает с качественным своеобразием[68]. У детей с общим недоразвитием речи отстает от нормы формирование связной речи [25,68].

Общее недоразвитие речи встречается при сложных формах детской речевой патологии таких как алалия, дизартрия, ринолалия. При изучении индивидуальных различий в проявлениях речевых нарушений разработана педагогическая классификация детей с ОНР, которая отражает степень тяжести речевого дефекта, а также равномерный или неравномерный характер недоразвития различных сторон речи (звуковой системы, словаря, грамматического строя). На основании этого были выделены следующие варианты речевого недоразвития, при которых имеет место равномерное недоразвитие всех сторон речевой системы (звуковой, лексической, грамматической) - сенсорная, моторная и оптическая алалия, детская афазия, а также варианты, при которых преобладают фонетико-фонематические нарушения, осложненные лексико-грамматическим недоразвитием - сложная дислалия, ринолалия, дизартрия[59] .

При нарушении речи у детей может наблюдаться как полное отсутствие общеупотребительной речи, так и наличие развернутой речи с проявлениями лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития.

Согласно исследований Е.М.Мастюковой, с клинической точки зрения, общее недоразвитие речи у детей дошкольного возраста связано с ранним органическим поражением центральной нервной системы, возникающим под воздействием различных неблагоприятных факторов, воздействующих на плод во внутриутробный период развития, во время родов (родовая травма, асфиксия), после рождения и могут приводить к нарушениям психомоторного развития ребенка. Даже небольшое поражение мозга не остается локальным, а отрицательно сказывается на всем процессе созревания центральной нервной системы. Возникающие вторичные нарушения проявляются в развитии речи, пространственных представлениях, тонкой дифференцированной моторики, произвольной регуляции деятельности.

Существуют несколько подходов для объяснения механизмов возникновения речевых нарушений. Р.И.Левина, являясь представителем психологической концепции, считает, что ведущая роль в возникновении речевых нарушений принадлежит патологии некоторых сторон психической деятельности. Н.Н.Трауготт, В.К.Орфинская выдвигают сенсомоторную концепцию, согласно которой речевое недоразвитие связано с патологией сенсомоторных функций (слуховой агнозией и апраксией). Е.Ф.Соботович, Б.М.Гриншпун, В.А.Ковшиков, являясь представителями языковой концепции, объясняют общее недоразвитие речи несформированностью языковых операций, процесса восприятия и порождения речевого высказывания. На сегодняшний день языковая концепция наиболее соответствует современным научным представлениям о речи как о сложной многоуровневой деятельности [68].

Изучение особенностей отклонений в усвоении языковой системы дошкольниками с нарушением речи показывает, что речевое недоразвитие существует в комплексе с аномалиями развития других сторон психической деятельности ребенка, прямо или косвенно мешающих нормальному функционированию речевой деятельности (Р.Е.Левина, Т.В.Захарова, Е.М.Мастюкова, Т.В.Ахутина, Т.А.Фотекова, Л.С.Цветкова и др.). Нарушение речевой деятельности негативно сказывается на формировании у детей сенсорной,

интеллектуальной и аффективно-волевой сферы. Л.Н.Ефименок выяснила, что общее недоразвитие речи оказывает негативное влияние на развитие неречевых процессов, которые является базой для развития речи: слуховое, зрительное, тактильное восприятие [24]. У детей с недоразвитием речи имеются специфические особенности мышления - обладая полноценными предпосылками для овладения мыслительными операциями, согласно их возраста, дошкольники имеют трудности в овладении словесно-логическим мышлением. Недоразвитие речи проявляется в устойчивом снижении внимания, ограничении возможности его распределения, проявляется недостаточность вербальной памяти, при сохранной смысловой и логической памяти. Дети забывают сложные инструкции, элементы и последовательность заданий. Е.М.Мастюкова отмечает, что возникновение обратимых форм недоразвития речи, связано с неблагоприятным социальным окружением [43].

Согласно исследованиям Н.М.Юрьевой уровень речевого развития детей необходимо оценивать, опираясь на факты словообразовательной номинации, а также на факты умений детей дошкольного возраста вступать в диалогическое общение со сверстниками. Ученый рассматривает процесс овладения диалогическими умениями, как специфическую форму познавательной активности [80].

Принято условное деление ОНР на уровни развития, общим для которых, является значительное отставание в появлении активной речи, недостаточность звукопроизношения и фонематического восприятия, ограниченный словарный запас, аграмматизмы. Переход с одного уровня недоразвития речи на другой может быть достаточно длинным и включать в себя сочетание симптомов предыдущего и последующего уровней. В переходный период может наблюдаться наблюдается повышение речевой активности, появление новых языковых возможностей, а также изменение мотивационной основы речи.

Речь детей с ОНР II уровня характеризуется овладением фразовой речи. Общение детей осуществляется с помощью простых предложений. Словарный запас не соответствует возрастной норме. Дети используют в своей речи простые

предложения, употребление предлогов ограничено, наблюдаются грубые ошибки в употреблении грамматических форм. Значительно развивается, в сравнении с первым уровнем недоразвития речи, понимание обращенной речи, что проявляется в том, что дети начинают ориентироваться на морфологические элементы, которые приобретают для них смысловозначительное значение. Однако, отмечаются затруднения в понимании форм числа и рода прилагательных. В звукопроизносительной стороне речи отмечаются многочисленные искажения звуков, замены и смешения, нарушено произношение шипящих, свистящих, аффрикат, звонких и глухих, мягких и твердых звуков. Наблюдаются затруднения в усвоении звуко-слоговой структуры[26].

Уровень диалогической речи детей с ОНР III уровня оценивается разными авторами по разному.

Л.С Волкова выяснила, что у детей данного уровня недоразвития речи, в активном словаре присутствуют в основном существительные и глаголы, наблюдается неумение использовать в должной мере способы словообразования. В свободных высказываниях преобладают простые предложения, отмечается аграмматизм.

Т. Б. Филичева, Н. А. Чевелева, Г. В. Чиркина отмечают, что для третьего уровня речевого недоразвития характерно появление развернутой фразовой речи, однако, дети имеют большие трудности в самостоятельном формулировании предложений, по-прежнему наблюдается недоразвитие всех компонентов языковой системы. Дошкольники используют все части речи и правильно употребляют простые грамматические формы, а также начинают строить сложносочиненные и сложноподчиненные предложения. На фоне правильно сформулированных предложений нередки аграмматизмы, которые, как правило, носят непостоянный характер [70].

На данном этапе речевого недоразвития наблюдается значительное увеличение словарного запаса, в сравнении со вторым уровнем недоразвития речи, однако, наблюдаются лексические ошибки: взаимозамещение признаков (короткий — «маленький»); названия профессий подменяются названиями

действий; названия части предмета заменяются названием целого предмета (доньшко — «чайник»); видовые понятия заменяются родовыми и наоборот (деревья — «ёлочки»). Дети мало используют прилагательные и наречия, обозначающие признаки предметов, способы действий. Недостаточность накопления словарного запаса обусловлена нехваткой практического навыка применения способов словообразования, ребенок затрудняется различать морфологические элементы словам [там же].

Нарушения грамматического строя речи проявляется в следующих специфических ошибках: в употреблении падежных форм множественного числа («в лесу много деревьев, кустов»); неправильном согласовании прилагательных с существительными в роде, числе, падеже; ошибках в согласовании числительных с существительными («трех карандаши» — *трех карандашей*); пропуски, замены, неправильное употребление предлогов («книга упала из полки» — книга упала с полки») [там же].

Произносительная сторона речи, на данном этапе речевого недоразвития, улучшается, но наблюдается недефференцированное произношение звуков (шипящих, свистящих, аффрикат, соноров), отмечаются нарушения слоговой структуры в трудных словах. Дети стараются не произносить трудные для них слова и выражения. У детей наблюдается недостаточное развитие фонематического слуха и восприятия, что негативно влияет на формирование готовности к звуковому анализу и синтезу и, как следствие, мешает успешно овладеть грамотой в школе [там же].

Согласно исследованиям Т. Б. Филичевой, Н. А. Чевелевой, Г. В. Чиркиной, у детей с ОНР III уровня свободное общение затруднено, оно требует особых условий, где необходима постоянная помощь и побуждения в виде дополнительных вопросов, подсказок и оценочных суждений со стороны воспитателей и родителей. Дети предпочитают вступать в контакт с незнакомыми людьми в присутствии родителей или воспитателя. Вне специального внимания к речи детей с недоразвитием речи, дети малоактивны, редко являются

инициаторами общения, мало общаются со сверстниками, редко задают вопросы, не сопровождают рассказом игровую деятельность [там же].

Л.Н.Ефименкова, исследуя развитие речи детей с ОНР III уровня выяснила, что дошкольники владеют развернутой фразовой речью с элементами аграмматизма, словарный запас близок к возрастной норме, однако остается несформированной связная речь. Одной из главных задач в коррекционной работе с детьми ОНР III уровня, по мнению ученого, является формирование связной речи [24].

Р.Е.Левина отмечает, что в свободных высказываниях детей, нарушается правильная связь слов в предложениях, выражающих временные, и пространственные отношения. В разговорном общении дети в основном используют простые предложения [38].

Диалогическая речь детей дошкольников с общим недоразвитием речи отличается бедностью, неразрывно связана с ситуацией и вне конкретно взятой ситуации становится малопонятной. Из-за несовершенства языковых средств наблюдается дефицит речевого общения[18]. Согласно исследований Г.В.Чиркиной, Л.Г. оловьевой, особенности речевого развития детей с недоразвитием речи сочетаются с нарушениями коммуникативной функции (снижении потребности общения, несформированности средств коммуникации – диалогической речи, неумение ориентироваться в ситуации общения, негативизм). Задержка проявления речевого общения, наличие бедного словарного запаса и других нарушений речевого недоразвития дошкольников оказывает влияние на налаживание взаимоотношений ребенка с окружающими, на формирование самооценки и самосознания ребенка. О.А.Слинько, исследуя особенности развития дошкольников с ОНР, выяснила, что несформированность средств общения может являться основной причиной неблагоприятных отношений в группе ровесников[57].

Н.К.Усольцева определила, что у детей с ОНР, в сравнении с дошкольниками, имеющими нормальное речевое развитие, умение вести диалогическое взаимодействие отстает от нормы. Вследствии недостаточного

развития речемыслительной деятельности, несовершенного использования языковых средств, дефицита знаний, ограниченных познавательных возможностей и коммуникативных потребностей детей, у дошкольников с нарушением речи предпосылки диалогического взаимодействия оказываются несформированными. Дошкольники с ОНР имеют разные уровни диалогического общения и различные возможности по ведению диалога. Для диалогической речи дошкольников характерно: присутствие аграмматизма, наличие неадекватных высказываний, нарушение смысловой организации фразы, недостаточность информации в высказываниях, неумение формулировать вопросительные предложения [68].

Таким образом диалогическая речь дошкольников с общим недоразвитием речи отличается бедностью, неразрывно связана с ситуацией и вне конкретно взятой ситуации становится малопонятной, в свободных высказываниях преобладают простые предложения. Диалог детей с ОНР характеризуется: присутствием аграмматизма, наличием неадекватных высказываний, нарушением смысловой организации фразы, недостаточностью информации в высказываниях. У детей отмечается неумение формулировать вопросительные предложения. Из-за несовершенства языковых средств наблюдается дефицит речевого общения, который проявляется в снижении потребности в общении, неумении ориентироваться в ситуации общения, негативизм. Дети редко являются инициаторами общения, в свободном общении им необходима постоянная помощь и побуждения в виде дополнительных вопросов, подсказок и оценочных суждений со стороны воспитателей и родителей.

1.4. Анализ существующих методик, направленных на развитие и коррекцию диалогической речи детей

На сегодняшний день, в плане развития диалога у дошкольников, разными авторами предложены предложены различные методики. Рассмотрим существующие подходы в развитии диалогической речи детей. Одним из условий

развития диалога - это организация речевой среды, наличие взаимодействия, взрослых и детей и детей друг с другом [2].

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

М.М.Алексеева, В.И.Яшина определили, что формирование диалогической речи реализуется в ходе разговоров воспитателя с детьми в форме специально подготовленных бесед и в повседневном общении. Основной метод формирования диалогической речи в повседневном общении - это разговор воспитателя с детьми (неподготовленный диалог). Это самая универсальная, общедоступная и распространенная форма речевого общения воспитателя с детьми в повседневной жизни. Его можно проводить во время режимных моментов: во время игры, на прогулке и т.д. Воспитатель же обязательно должен быть подготовленным ко всякому виду общения. Подготовленность педагога заключается в том, что, он должен владеть грамотной разговорной речью и в любой ситуации общения, учить детей родному языку. Общение воспитателя с детьми должно строиться с учетом потребности ребенка в общении, которая изменяется в течение всего дошкольного детства. Необходимо правильно организовать диалог, учитывая возрастные и индивидуальные особенности каждого ребенка, его интересы, уровень речевого развития [там же].

В качестве аналогичных по степени коммуникативности могут рассматриваться и подготовленные разговоры или, по-другому сказать, правильно организованные беседы с детьми. Именно по этой причине разговоры и беседы воспитателей с детьми рассматриваются в качестве традиционных способов каждодневного, постоянного речевого взаимодействия между педагогом и детьми [там же].

Беседа является целенаправленным обсуждением чего-либо, организованным, подготовленным диалогом на тему, выбранную заранее. В беседе ребенок должен сравнивать, анализировать, припоминать, высказывать суждения и делать выводы, умозаключения. В беседе вместе с мышлением происходит развитие речи. Происходит формирование диалогических и

монологических форм связной речи, и, в первую очередь, разговорной речи: умения слушать и понимать собеседника, давать понятные ответы на вопросы, которые были поставлены, ясно выражать собственные мысли в слове, высказываться при других детях. Обучение детей умению участвовать в беседе, вести разговор всегда сочетается с воспитанием навыков культуры поведения: ребенок должен научиться внимательно слушать того, кто говорит, не перебивать собеседника, не отвлекаться, соблюдать очередность. Следовательно, в беседе воспитываются вежливость, сдержанность и культура речевого общения в целом. [там же]

О.Я.Гойхман в своих исследованиях определил, что беседа имеет непосредственную связь с совместным рассказыванием, совместным словесным творчеством, как методом развития диалогической речи (совместный рассказ детей и совместный рассказ со взрослым). В совместном со взрослым рассказывании применяется такой прием: взрослый предложение начинает, а ребенок - завершает. Получается своеобразный диалог. Такой прием широко применяется в описании игрушек и предметов, а также при составлении рассказов по игрушке, по картине, по набору игрушек, по серии картин, по чистоговорке, по потешке и пр. [22].

Опыт работы, связанный с развитием диалогического общения детей со сверстниками, свидетельствует о том, что на различных возрастных этапах первостепенным значением наделяется та или иная задача, и в зависимости от этого воспитатель отбирает содержание, форму, метод обучения. М.М. Алексеева обращает внимание на то, что в дошкольном возрасте может применяться игра, как на занятиях, так и во внеучебное время [2].

Как свидетельствуют исследования физиологов, педагогов и психологов, социальным, духовным и биологическим потребностям, развивающейся личности ребенка, соответствуют именно игры [9]. В игре происходит развитие двух типов отношений: а) реальных детских взаимоотношений и б) игровых отношений. В оба типа отношений включается диалогическое общение, при этом уже в средней группе в играх можно наблюдать диалоги с монологическими вставками [2].

В целях обучения детей способам общения в игре могут применяться беседы-обсуждения игровых ситуаций, которые предложены воспитателем; беседы по содержанию художественных произведений, которые отображают общение детей; игры-драматизации и беседы по ним, вовлечение в совместную деятельность и обсуждение ее результатов и организации [там же].

Эффективный метод развития диалогической речи – это дидактическая игра. В младших группах особо полезными являются игры с образными игрушками. Воспитателем разыгрываются инсценировки (с мишкой, куклой, Незнайкой), он ведет разговор от имени персонажа. Сюжеты для сценариев берутся из жизни детей, из художественных произведений, которые хорошо знакомы детям [там же].

Народная педагогика знает множество подвижных игр, строящихся в качестве игры-драматизации по готовому сюжету и включающих в себя разные диалоги персонажей. Полезно использовать подвижные игры, содержащие диалоги («Краски», «Фанты», «Обыкновенные жмурки», «Гуси-лебеди», «Коршун» и др.). В них закрепляются умения адресовать речь собеседнику, вдумываться в то, что сказано партнерами, выражать собственную позицию, правильно формулировать вопрос [там же].

А.Г. Рузская предлагает на специальных занятиях по развитию связной диалогической речи использование приема подготовленной беседы и приема театрализации (пересказа и имитации). Подготовленная беседа нацелена на то, чтобы, прежде всего, научить детей беседовать: выслушивать речь собеседника, говорить понятно для собеседника, кроме того, отрабатывать грамматические и произносительные навыки, уточнять смысл слов, которые известны малышам [54].

Особым значением для развития диалогического общения с ровесниками, как считает А.Г. Рузская, обладают словесные дидактические игры с небольшими подгруппами детей (2-3 человека). В таких играх познавательные задачи задаются на материале языка (грамматические формы, многозначные слова, дифференцирование звуков и др.), а правила организуют отношения между

детьми. Правила побуждают слушать и слышать партнера, задавать ему вопросы, давать указания, поручения, высказывать несогласие или согласие с речевыми и игровыми действиями партнера, аргументировать высказывания, рассуждать, соблюдать очередность, давать ответ на высказывания собеседника [там же].

А.Г. Арушанова, Н.В. Дурова, Р.А. Иванкова, Е.С.Рычагова предлагают две формы организации диалога детей – словесные дидактические игры парами и специальные речевые игры-занятия (сценарии активизирующего общения). Самодетельная сюжетно-ролевая игра предстает в качестве основной сферы саморазвития языковой способности в ходе формирования детского общества. Авторами были проведены экспериментальные исследования в дошкольных учреждениях Москвы, при этом было выявлено, что у детей есть сложности в общении со сверстниками. Учеными были разработаны сценарии, они были внедрены в практику развития диалогического общения в дошкольных учреждениях [5].

О.А. Бизикова, проводя исследования в сфере содержания и методов речевой работы с дошкольниками, выявила недостатки имеющиеся, на ее взгляд, в методических рекомендациях по развитию диалогической речи. Один из этих недостатков - это необоснованность представления диалоге, распространенного в методике, а именно, как вопросно-ответной форме речи. Это стало причиной обеднения содержания работы по развитию диалогической речи у детей: дошкольников учат только давать ответы на вопросы и задавать их. Иным видам диалогических реплик (побуждению, сообщению и реакциям на них) не уделяется внимание, хоть без них полноценного диалога быть не может. В соответствии с исследованиями лингвистов, без освоения многообразия диалогических реплик, ребенок не может усвоить всего разнообразия их функций [10].

Следующий недостаток, с ее точки зрения, состоит в том, что среди методов развития диалогической речи дошкольников преобладающими являются беседы и разговоры педагогов с детьми, а потенциальные возможности множества игр используются не полностью [там же].

Принимая во внимание новые подходы к определению содержания процесса развития диалогической речи у дошкольников, автор попытался заполнить эти пробелы в методике развития диалогической речи посредством использования в работе разнообразного игрового материала. В сборник включаются новые и известные игры с диалогическим содержанием, а также литературные произведения для игр-инсценировок, которые подобраны так, чтобы научить детей диалогическим репликам по выполняемым функциям, научить говорить по очереди в диалоге, придерживаться темы разговора и иным правилам речевого этикета и правилам ведения диалога. В играх или содержатся готовые диалогические тексты, или они предусматривают их конструирование с включением разных по функциональному назначению реплик. Игры и литературный материал структурированы отдельно по каждому виду диалогических единств (сочетанию инициативной реплики и реплики-реакции, соответствующей ей) в блоки: вопрос — ответ; сообщение — реакция на сообщение; побуждение — реакция на побуждение. В каждом блоке материал распределяется согласно этапам формирования диалогических умений [10, 9].

Как считают Г.М.Лямина, М.М.Алексеевалитературные произведения дают детям лучшие образцы диалогического взаимодействия. Заученные литературные диалоги, которые дети передают в инсценировании стихов (чтение стихов по ролям), в подвижных играх, в театрализованных представлениях, в их сознании формируют образ «участника» диалога, обобщают формы диалогических реплик и правил ведения диалога. В народной педагогике создано большое количество игр, песенок, потешек, которые построены именно в форме диалогов.

Чтение стихов по ролям является одним из методов такого плана. Подбирая для этого стихи, потешки с разными функциональными репликами, педагог помогает усвоению многообразия этих реплик. Диалоги с использованием вопросов и ответов есть во многих стихотворных произведениях для детей. Чтение стихотворений по ролям дает детям возможность освоения не только формы разных высказываний диалога, но и правил очередности, усвоения вопросительной, повествовательной, побудительной и других видов интонации.

Г.М.Кучинский в своих трудах обращает внимание на то, что диалогическому общению со сверстником также служит прием совместного составления детьми рассказа: один ребенок рассказ начинает, второй его продолжает, а третий завершает. Дети самостоятельно выбирают партнеров, договариваются об очередности рассказывания, о содержании. Это может быть сочинение по набору игрушек, по серии картин, по картине, по потешке. Рассказы могут быть записаны и оформлены в альбом детского словесного творчества. Замечательный прием, создающий почву для диалога детей, - это совместное рисование иллюстраций к рассказам [34].

Ю.А.Вакуленко обращает внимание на то, что игра-драматизация представляет собой благодатное поле для формирования и закрепления диалогических умений. В игре-драматизации ролевые диалоги представляют собой показатель не только развития диалога детей, но и показатель развития непосредственно игры-драматизации. Чем разнообразнее, богаче диалог в игре, тем выше уровень детского игрового творчества. При развитии игрового взаимодействия детей в игре (ролевые диалоги), педагог не только целенаправленно обогащает игру детей, но и формирует все стороны диалога. И наоборот, при развитии у детей умений пользоваться всеми функциональными видами диалогических реплик и соблюдать имеющиеся правила поведения в диалоге, воспитатель помогает развитию игры-драматизации [15].

З.М.Богуславская обращает внимание на то, что в дошкольном возрасте игра может применяться, как на занятиях, так и во внеучебное время. Она относит к игровым упражнениям в диалоге:

1) любую игру (сюжетно-ролевую, подвижную, дидактическую, драматизацию), правила или сюжет которой предусматривают обмен высказываниями, речевое взаимодействие;

2) передачу литературных текстов по ролям [12].

Упражнения в диалоге на основании литературных текстов различаются как заученные литературные диалоги и как литературные диалоги в свободной передаче. З.М.Богуславская считает, что произведения литературы дают детям

лучшие образцы диалогического взаимодействия. Заученные литературные диалоги, которые дети передают в инсценировании стихов (чтение стихов по ролям), в подвижных играх, в театрализованных представлениях, в их сознании формируют образ «участника» диалога, обобщают формы диалогических реплик и правил ведения диалога. В народной педагогике создано большое количество игр, песенок, потешек, которые построены именно в форме диалогов [там же].

Е.А.Полякова в своей методике по развитию диалогической речи предлагает прием, который она использует в практической работе с детьми старшего дошкольного возраста общим недоразвитием речи – прием это моделирование. Замена абстрактных вербальных образов на зрительные образы в значительной степени улучшает результаты.

Полякова Е.А. разработала опорные карты-схемы, используемые ребенком для создания или воспроизведения диалога. Детям предлагаются карточки с картинками-символами, изображенными на них. Вместе с ребятами оговариваются возможные варианты вопросов, которые можно задать, опираясь на них. Потом, уже в процессе интервью, ребенок-корреспондент строит диалог, обладая зрительной опорой в виде картинок-символов.

При работе над формированием связной речи у детей с ОНР Т.А. Ткаченко применяет вспомогательные средства, такие как наглядность и моделирование плана высказывания. Упражнения располагаются по возрастанию сложности, с постепенным убыванием наглядности и «свертыванием» плана высказывания [65].

Учитель-логопед МБОУ школы №3 г.Белоярский А.Г.Земфира использует моделирование связной речи у детей с ОНР приемами мнемотехники. Мнемоника, или мнемотехника является системой разных приёмов, которые облегчают запоминание и увеличивают объём памяти посредством образования дополнительных ассоциаций, организацией учебного процесса в виде игры [82].

Мнемотехника в педагогике называется по-разному: В.К. Воробьева эту методику называет сенсорно-графическими схемами, Е.А. Полякова дает им название «опорные карты-схемы», Ткаченко Татьяна Александровна именует их

предметно-схематическими моделями, В. П. Глухов– блоками-квадратами, Л. Н.Ефименкова–схемой составления рассказа.

Важность проблемы развития диалогической речи дошкольников заключается в том, что подлинное владение языком – это не только овладение словарем и грамматическим строем речи, но и умение использовать его в различных коммуникативных ситуациях с различными коммуникативными целями.

Кроме того, в настоящее время образование взяло ориентир на гуманизацию. В соответствии с чем, на сегодняшний день, в большей степени востребованы технологии, которые наиболее приближены к возрастным особенностям детей и к их потребностям. В дошкольном возрасте, как свидетельствуют исследования физиологов, педагогов и психологов, социальным, духовным и биологическим потребностям развивающейся личности ребенка соответствуют именно игры [10].

Учитывая особенности речевого развития дошкольников с общим недоразвитием речи необходимо использовать разнообразные вспомогательных средства при обучении (наглядность, моделирование плана высказывания), которые помогают усвоению речевых навыков (оформления языковых явлений) (Т.А. Ткаченко); при обучении важно проводить работу поэтапно, с учетом сложности: от осознания мотива задания, формирования интереса к его выполнению, от осознания его содержания, освоения действий, переноса действия в умственный план к окончательному становлению умственного действия (П. Я. Гальперин).

Выводы по первой главе

Проанализировав психолого-педагогическую литературы по проблеме исследования мы определили:

1. Диалог, как вид речевого общения, протекает при непосредственном общении, как минимум двух собеседников, в котором проявляются и существуют межличностные отношения. Это путь к взаимопониманию, совместным мыслям,

переживаниям, к сотрудничеству, к общей деятельности. Взаимодействие партнеров в диалоге опосредовано знаками языка. Слагаемыми диалога являются: знание языка, умение словесно выразить свою мысль, чувство, установить с партнером диалогические отношения в различных коммуникативных ситуациях. Диалог представляет собой цепь реплик существующих рамках диалогического единства (взаимосвязанных реплик собеседников). Данная форма речи отличается разговорной лексикой, произвольностью, недоговоренностью, краткостью отдельных высказываний, простотой их синтаксического построения. Протекает диалог в конкретной ситуации и подкрепляется невербальными языковыми средствами (мимикой, жестами и интонацией). Данный вид речевого общения является первой ступенью к овладению ребенком связной монологической речью. Связность диалога определяется навыками и умениями двух собеседников задавать вопросы и отвечать на них.

2. Познание ребенком диалога, осуществляется на всем протяжении дошкольного возраста. Его зарождение происходит еще в довербальный период и первоначально осуществляется в рамках диалогического взаимодействия ребенок-взрослый, далее диалог развивается и реализуется в ходе свободного общения с ровесниками и взрослыми, а также в игровой деятельности. Многие ученые пришли к выводу, что диалогу необходимо учить: О.А.Бизикова, В.И. Яшина, Н.М. Юрьева. Согласно исследованиям А.М.Шахнарович, А.Г.Арушановой, Н.В.Дуровой даже старшие дошкольники без специального обучения овладевают лишь элементарными диалогическими умениями. Многие из них не умеют длительно поддерживать разговор, не аргументируют свои высказывания, недостаточно инициативны. Большое значение в речевом развитии детей старшего дошкольного возраста имеет диалог с ровесником.

О.А.Бизикова, исследуя диалогическую речь старших дошкольников, определила что она представляет собой совокупность диалогических умений и среди показателей, определяющих уровень диалогической речи, она выделяет: общительность, умения вступать в диалог и адекватно реагировать на разнообразные обращения собеседников, культура диалога.

3.Нарушение протекания основных этапов становления диалога могут привести к недоразвитию диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста. У дошкольников с общим недоразвитием речи диалогическая речь отличается бедностью, неразрывно связана с ситуацией и вне конкретно взятой ситуации становится малопонятной, в свободных высказываниях преобладают простые предложения.

Диалог детей с ОНР характеризуется:присутствиемagramматизма, наличием неадекватных высказываний, нарушением смысловой организации фразы, недостаточностью информации в высказываниях. У детей отмечается неумениеформулировать вопросительные предложения. Из-за несовершенства языковых средств наблюдается дефицит речевого общения, который проявляется в снижении потребности в общении, неумении ориентироваться в ситуации общения, негативизм. Дети с недоразвитием речи редко являются инициаторами общения, в свободном общении им необходима постоянная помощь и побуждения в виде дополнительных вопросов, подсказок и оценочных суждений со стороны воспитателей и родителей.

Задержка проявления речевого общения, наличие бедного словарного запаса и других нарушений речевого недоразвития дошкольников оказывает влияние на налаживание взаимоотношений ребенка с окружающими, на формирование самооценки и самосознания ребенка. О.А. Слинко, исследуя особенности развития дошкольников с ОНР, выяснила, что несформированность средств общения может являться основной причиной неблагоприятных отношений в группе ровесников.

4.Важность проблемы развития диалогической речи дошкольников заключается в том, что подлинное владение языком – это не только овладение словарем и грамматическим строем речи, но и умение использовать его в различных коммуникативных ситуациях с различными коммуникативными целями[80].

Кроме того, в настоящее время, в целом образование взяло ориентир на гуманизацию. В соответствии с чем, на сегодняшний день, в большей степени

востребованы технологии, которые наиболее приближены к возрастным особенностям детей и к их потребностям. В дошкольном возрасте, как свидетельствуют исследования физиологов, педагогов и психологов, социальным, духовным и биологическим потребностям, развивающейся личности ребенка, соответствуют именно игры [10].

Учитывая особенности речевого развития дошкольников с общим недоразвитием речи, необходимо использовать разнообразные вспомогательных средства при обучении (наглядность, моделирование плана высказывания), которые помогают усвоению речевых навыков (оформления языковых явлений) (Т.А. Ткаченко); при обучении важно проводить работу поэтапно, с учетом сложности: от осознания мотива задания, формирования интереса к его выполнению, от осознания его содержания, освоения действий, переноса действия в умственный план к окончательному становлению умственного действия (П. Я. Гальперин).

Полученные в 1 главе теоретические результаты исследования рассматриваются нами, как основополагающие для реализации и проведения экспериментальной работы по исследованию диалогической речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР II-III уровня.

Глава 2. Экспериментальное изучение сформированности диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием с ОНР II-III уровня

2.1. Организация исследования и диагностический комплекс для проведения констатирующего эксперимента

Целью констатирующего эксперимента явилось изучения проявления нарушений диалогической речи старших дошкольников с ОНР II-III уровня.

Для достижения цели констатирующего эксперимента требовалось решить следующие задачи:

- разработать диагностический комплекс для исследования диалогической речи старших дошкольников с ОНР II-III уровня;
- разработать бальную оценку исследования;
- проанализировать результаты обследования дошкольников с ОНР II-III уровня;
- на основании результатов обследования разработать методические рекомендации по развитию диалогической речи детей .

Экспериментальное исследование проводилось на базе муниципального дошкольного бюджетного учреждения № 73 комбинированного вида г.Красноярска. В детском саду функционируют 14 групп: двенадцать физиологических групп и две группы компенсирующей направленности, в которых реализуется «Адаптированная образовательная программа для дошкольников с тяжелыми нарушениями речи», которая составлена на основе «Примерной адаптированной основной образовательной программы для дошкольников с тяжелыми нарушениями речи» под редакцией профессора Л.В. Лопатиной. Зачисление детей в группу компенсирующей направленности осуществляется по решению территориальной психолого-медико-педагогической комиссии, а также с согласия родителей.

В констатирующем эксперименте приняли участие дети из 2-х старших групп компенсирующей направленности.

При комплектовании экспериментальной группы учитывался уровень речевого развития (ОНР II-III уровня), возраст обучающихся (5,5-6 лет) [Табл.1. Приложение А].

В экспериментальную группу вошли 14 детей, из них 5 девочек и 9 мальчиков, двенадцать детей в возрасте 6 лет и два ребенка в возрасте 5,5 лет.

У всех исследуемых 100% детей (14 испытуемых) зрение и слух соответствует норме.

Для изучения особенностей диалогической речи старших дошкольников с ОНР II-III уровня нами была использована методика психолингвистического исследования нарушений устной речи дошкольников Р.И. Лалаевой, а также диагностическая карта развития диалогической речи детей дошкольного возраста, предложенная О.А.Бизиковой. Авторский вклад заключался в разработке единой балльной шкалы, критериев оценки сформированности диалогической речи дошкольников с ОНР, а также подборе стимульного материала, соответствующего возрастным и речевым особенностям детей.

В ходе констатирующего эксперимента нами оценивались следующие показатели сформированности диалогической речи дошкольников, выделенные в методических рекомендациях О.А.Бизиковой [9], Р.И. Лалаевой [37]:

1. Наличие стремления к общению, активного ответного отношения в речевом общении;

2. Умение задавать вопросы: самостоятельно четко и ясно формулировать вопросы; задавать разнообразные по форме вопросы; применять различные языковые средства;

3. Умение отвечать на вопросы: соответствие ответа ситуации, языковое оформление ответа;

4. Культура диалога: соблюдение правил ведения диалога, умение применять правила речевого этикета в соответствии с ситуацией.

Констатирующий эксперимент включал в себя два блока заданий:

I блок: изучение коммуникативной составляющей диалогической речи у старших дошкольников с ОНР II-III уровня;

II блок: изучение диалогических умений у дошкольников с ОНР II-III уровня в процессе организованной деятельности. Данный блок включал в себя два раздела:

1. Изучение умения дошкольников с ОНР отвечать на вопросы;
2. Изучение умения дошкольников с ОНР получать необходимую информацию в ходе диалога (задавать вопросы).

I блок: изучение коммуникативной составляющей диалогической речи у дошкольников с ОНР II-III уровня.

Изучение коммуникативной составляющей диалогической речи у дошкольников с ОНР осуществлялось по критериям, описанным в диагностической карте развития диалогической речи О.А. Бизиковой: наличие стремления к общению, активного ответного отношения в речевом общении, умение соблюдать правила ведения диалога и правила речевого этикета.

Особенности сформированности коммуникативной составляющей диалогической речи у дошкольников с ОНР изучались нами в ходе наблюдения за детьми в процессе их повседневного общения.

Авторский вклад заключается в описании методики обследования, структурировании параметров оценки результатов исследования.

Сформированность психологической составляющей диалогической речи у дошкольников с ОНР II-III уровня оценивалась нами по четырехбалльной шкале по следующим критериям:

I.1. *Желание вступить в диалог, инициативность и активное ответное отношение в речевом взаимодействии со взрослыми:*

4 балла – ребенок легко и свободно вступает в контакт, часто инициирует диалог со взрослым, охотно отвечает на вопросы;

3 балла – ребенок легко вступает в контакт, иногда инициирует диалог со взрослым, изредка уходит от ответа на вопросы;

2 балла – ребенок вступает в контакт постепенно, редко самостоятельно инициирует диалог, может оставить без ответа вопросы взрослого;

1 балл – ребенок с трудом вступает в контакт, стеснителен, застенчив, диалог не инициирует, на вопросы отвечает неохотно;

0 баллов – ребенок с трудом вступает в контакт, либо отказывается от общения, возможны проявления негативизма, агрессии, диалог не инициирует, на вопросы взрослого не отвечает.

1.2. Желание вступать в диалог, инициативность и активное ответное отношение в речевом взаимодействии со сверстниками:

4 балла – ребенок легко и свободно вступает в контакт, часто инициирует диалог со сверстниками, охотно отвечает на вопросы;

3 балла – ребенок легко вступает в контакт, иногда инициирует диалог со сверстниками, изредка уходит от ответа на вопросы;

2 балла – ребенок вступает в контакт постепенно, редко самостоятельно инициирует диалог, может оставить без ответа вопросы сверстника;

1 балл – ребенок с трудом вступает в контакт, стеснителен, застенчив, диалог не инициирует, на вопросы отвечает неохотно;

0 баллов – ребенок с трудом вступает в контакт, либо отказывается от общения, возможны проявления негативизма, агрессии, диалог не инициирует, на вопросы сверстников не отвечает.

1.3. Культура диалога:

4 балла – ребенок соблюдает очередность в диалоге, поддерживает общую тему разговора; использует разнообразные варианты формул речевого этикета адресно и мотивированно, доброжелательным тоном;

3 балла – ребенок не всегда соблюдает очередность в диалоге, поддерживает общую тему диалога; использует единичные формы речевого этикета, не всегда их адресует и мотивирует. Изредка наблюдается недоброжелательная интонация в выражениях побуждений;

2 балла – ребенок может перебивать собеседника, не всегда поддерживает общую тему диалога; использует формулы речевого этикета не во всех ситуациях

побуждений, редко обращается по имени к детям и И.О. воспитателя. Доброжелательность проявляет ситуативно.

1 балл –ребенок соскальзывает с темы диалога, часто перебивает собеседника;почти не прибегает к формулам речевого этикета, может преобладать недоброжелательность в обращениях.

0 баллов – ребенок не соблюдает очередность в диалоге, уходит от темы диалога, не применяет формулы речевого этикета, проявляет неуважительность, нетерпимость к чужому мнению, не поддерживает общую тему диалога.

Для оценивания результатов по I блоку констатирующего эксперимента в соответствии с четырехбалльной шкалой оценивания нами выделено четыре уровня успешности, в зависимости от набранных ребенком баллов:

Высокий – 10-12 баллов.

Средний – 7-9 баллов;

Ниже среднего – 4-6 баллов;

Низкий – 0-3 баллов.

II блок: изучение диалогических умений у дошкольников с ОНР II-III уровня в процессе организованной деятельности.

Данный блок включал в себя два раздела:

1. Изучение умения дошкольников с ОНР отвечать на вопросы;
2. Изучение умения дошкольников с ОНР получать необходимую информацию в ходе диалога (задавать вопросы).

II.1. Изучение умения дошкольников с ОНР отвечать на вопросы

В рамках данного раздела экспериментального исследования нами была использована методика психолингвистического исследования нарушений устной речи у детей Р.И. Лалаевой. В соответствии с целью констатирующего эксперимента, мы проводили исследование по первому разделу первого блока методики Р.И. Лалаевой: «Исследование внутреннего программирования связных высказываний: исследование диалогической речи». Авторский вклад заключался в разработке единой оценочной шкалы.

Целью исследования по данной методике являлось выявление умения дошкольников с ОНР грамотно и развернуто отвечать на вопросы в соответствии с ситуацией общения.

Материалом для исследования служат: серия из четырех сюжетных картинок «Мальчик и ласточка»: 1 – Ласточка свила гнездо около окна. 2 – Птенчик упал из гнезда. 3 – Мальчик увидел птенчика. 4 – Мальчик положил птенчика в гнездо.

Ход исследования: картинки предъявляются последовательно по одной, все картинки оставляются на столе.

Инструкция: «Посмотри внимательно на картинку. Скажи:

- Где ласточка свила гнездо?
- Кто был в гнезде?
- Что случилось с одним птенчиком?
- Кто увидел на земле птенчика?
- Что сделал мальчик?

Оценка результатов осуществляется по следующим критериям: соответствие ответов ситуации; характер языкового оформления.

Баллы начисляются за ответ на каждый вопрос:

4 балла – ответ соответствует ситуации, дан предложением;

3 балла – ответ соответствует ситуации, дан одним словосочетанием;

2 балла – ответ соответствует ситуации, дан одним словом;

1 балл – в ответе неточное отражение изображенной на картинке ситуации, дается формой слова;

0 баллов – случайный ответ одним словом, содержание ответа не соответствует ситуации.

Для оценивания результатов по 1 разделу II блока констатирующего эксперимента нами выделено четыре уровня успешности, соответствующие набранным ребенком баллам:

Высокий – 16-20 баллов.

Средний – 11-15 баллов;

Ниже среднего –6-10баллов;

Низкий –0-5 баллов.

II.2.1.Изучение умения дошкольников с ОНР получать необходимую информацию в ходе диалога (задавать вопросы)

Изучение умения дошкольников с ОНР задавать вопросы в процессе диалога осуществлялось по критериям, описанным в диагностической карте развития диалогической речи О.А. Бизиковой. Авторский вклад заключается в описании методики обследования, структурировании параметров оценки результатов исследования, а также в подборе стимульного материала.

Цель: выявление умения дошкольников получать необходимую информацию в общении, вести простой диалог со сверстниками.

Материал для обследования: сюжетные картинки, фишки.

Ход исследования: дети играют парами. Каждый ребенок получает картинку. Детям предлагаются сюжетные картинки «В парикмахерской», «Повар варит обед».

Инструкция: «Сегодня мы устроим игру-соревнование, кто больше увидит на картинке и кто больше задаст вопросов.Задавать вопросы вы будете по своей картинке. Один игрок задает вопрос, второй отвечает. За каждый новый вопрос вы будете получать одну фишку. У кого больше фишек – тот победил».

Время на обдумывание 1—2 минуты. Когда вопросы иссякнут, игра заканчивается. По ходу игры следует поощрять детей за интересные вопросы («Молодец, ты задал очень интересный вопрос»). В конце игры подсчитывается количество фишек.

Оценка результатов умения четко и ясно задавать вопросы:

4 балла – ребенок самостоятельно формулирует разные по форме вопросы; использует различные вопросительные слова;

3 балла – ребенок самостоятельно формулирует разные по форме вопросы, использует различные вопросительные слова; преобладают простые вопросы;

2 балла – ребенок задает вопросы самостоятельно: преобладают простые вопросы, которые носят стереотипный характер;

1 балл – ребенок формулирует 1-2 вопроса с опорой на помощь взрослого; использует только простые вопросы;

0 баллов – ребенок затрудняется сформулировать вопросы даже с помощью взрослого.

II.2.2.Лексико-грамматическое оформление вопросов, используемых в диалоге:

4 балла – полнота использования лексики, грамматически правильно оформленные предложения;

3 балла – полнота использования лексики, грамматически правильно и неправильно оформленные предложения;

2 балла – не полнота использования лексики, трудности актуализации слов, преобладание аграмматичных предложений;

1 балл – бедность и неточность лексики, аграмматичные предложения;

0 баллов – ребенок не задает вопросы, отказывается от выполнения задания.

Для оценивания результатов по 2 разделу II блока констатирующего эксперимента нами выделено четыре уровня успешности, соответствующие набранному ребенком баллам:

Высокий – 7-8 баллов.

Средний – 5-6 баллов;

Ниже среднего – 3-4 баллов;

Низкий – 0-2 баллов.

По II блоку констатирующего эксперимента мы также выделили четыре уровня успешности, в зависимости от набранных ребенком баллов:

Высокий – 22-28 баллов.

Средний – 15-21 баллов;

Ниже среднего – 8-14 баллов;

Низкий – 0-7 баллов.

Для оценивания общих результатов сформированности диалогической речи дошкольников с ОНР II-III уровня по двум блокам констатирующего эксперимента нами выделено четыре уровня успешности:

Высокий – 31-40 баллов.

Средний – 21-30 баллов;

Ниже среднего – 11-20 баллов;

Низкий – 0-10 баллов.

2.2. Анализ результатов констатирующего эксперимента

Нами проведен количественный и качественный анализ результатов констатирующего эксперимента. Результаты изучения коммуникативной составляющей диалогической речи у дошкольников с ОНР II-III уровня (I блок констатирующего эксперимента) представлены в гистограмме (рис.1) и таблице № 2 (Приложение Б)

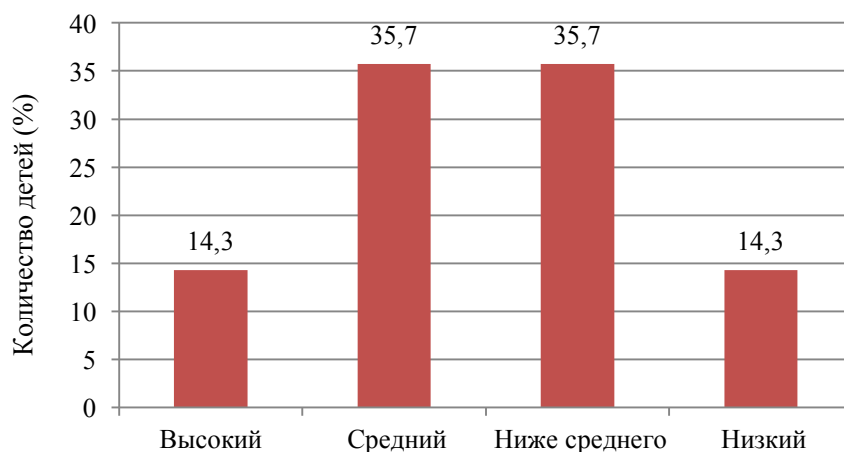


Рис. 1. Уровни сформированности коммуникативной составляющей диалогической речи у старших дошкольников с ОНР II-III уровня по I блоку констатирующего эксперимента.

Как видно из гистограммы на рисунке 1, дошкольники с ОНР продемонстрировали различные уровни сформированности коммуникативной составляющей диалогической речи. 14,3 % (2 человека) детей экспериментальной группы показали высокий уровень сформированности коммуникативной составляющей диалогической речи, такое же количество детей продемонстрировали низкий уровень. 35,7% (5 человек) дошкольников с ОНР показали средний уровень и уровень ниже среднего. Перейдем к описанию

особенностей сформированности коммуникативной составляющей диалогической речи у старших дошкольников с ОНР II-III уровня.

14,3% дошкольников показали **высокий уровень** сформированности коммуникативной составляющей диалогической речи. Эти дети легко и свободно вступали в контакт со взрослыми и сверстниками, часто инициировали диалоги, охотно отвечали на вопросы взрослых и сверстников. Дети данной группы использовали в ходе диалога разнообразные варианты формул речевого этикета, общались доброжелательным тоном, соблюдали очередность в диалоге, поддерживали общую тему разговора.

35,7% дошкольников с ОНР показали **средний уровень** сформированности коммуникативной составляющей диалогической речи. Большинство детей данного уровня легко вступали в контакт со взрослыми и сверстниками, иногда инициировали диалог, охотно отвечали на вопросы. Дошкольники не во всех ситуациях побуждений использовали формулы речевого этикета, редко обращались по имени к детям. Доброжелательность проявляли ситуативно, часто перебивали собеседника, не всегда поддерживали общую тему диалога.

35,7% дошкольников с ОНР показали **уровень** сформированности коммуникативной составляющей диалогической речи ниже среднего. Эти дети вступали в контакт со взрослыми постепенно, редко самостоятельно инициировали диалог, могли оставить без ответа вопросы взрослого. В контакт со сверстниками двое из пяти дошкольников данной группы вступали с трудом, проявляли стеснительность, застенчивость, диалог не инициировали, на вопросы сверстников отвечали не всегда. Большинство детей данной группы в ходе диалога соскальзывали с темы диалога, часто перебивали собеседника, почти не прибегали к формулам речевого этикета. У детей наблюдалась недоброжелательность в обращениях.

14,3% дошкольников показали **низкий уровень** сформированности коммуникативной составляющей диалогической речи. 50 % детей данной группы с трудом вступали в контакт со взрослым и

сверстниками, диалог не инициировали, на вопросы отвечали не всегда. Другая половина детей, показавших низкий уровень, легко вступали в контакт со взрослым, редко инициировали диалог, но охотно отвечали на вопросы взрослого. Со сверстниками эти дети, напротив, показали отсутствие желания вступать в контакт. Иногда отмечались проявления негативизма, диалог дети не инициировали, на вопросы сверстников отвечали не всегда. Все дошкольники, показавшие низкий уровень коммуникативной составляющей диалогической речи практически не использовали формулы речевого этикета, при общении часто ребенок соскальзывали с темы диалога, часто перебивали собеседника, отмечался недоброжелательный тон.

Таким образом, 50 % дошкольников с ОНР II-III уровня показали недостаточную сформированность коммуникативной составляющей диалогической речи, выражающуюся в низкой инициативности, слабом желании отвечать на вопросы взрослого и сверстников, в том, что дети не всегда соблюдали правила ведения диалога (участие в общей теме диалога, соблюдении очередности), в редком применении формул речевого этикета. 50 % дошкольников с ОНР II-III уровня, напротив, показали достаточный уровень сформированности коммуникативной составляющей диалогической речи, выражающейся в готовности к диалогу, инициативности, знании формул речевого этикета.

По II блоку констатирующего эксперимента (изучение диалогических умений дошкольников с ОНР II-III уровня в процессе организованной деятельности) дошкольники с ОНР показали несколько иные результаты, которые представлены в таблице 3 (Приложение Б) и отражены в гистограмме на рисунке 2.

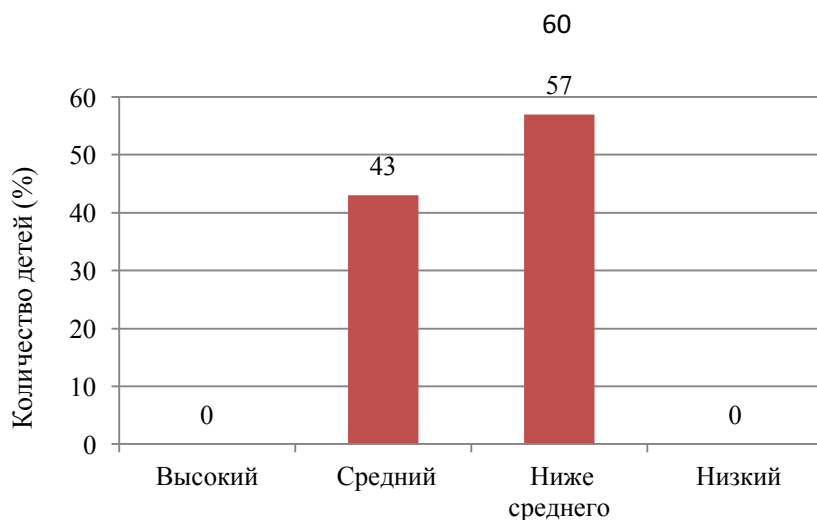


Рис. 2. Уровни сформированности диалогических умений у старших дошкольников с ОНР II-III уровня по II блоку констатирующего эксперимента.

Как видно из гистограммы на рисунке 2, большинство дошкольников с ОНР II-III уровня – 57 % (8 человек) – продемонстрировали уровень сформированности диалогических умений ниже среднего. 43 % детей экспериментальной группы (6 человек) показали средний уровень.

II блок методики констатирующего эксперимента включал в себя два раздела: изучение умения дошкольников с ОНР отвечать на вопросы; изучение умения дошкольников с ОНР получать необходимую информацию в ходе диалога (задавать вопросы). Рассмотрим подробнее результаты II блока констатирующего эксперимента по каждому из разделов блока.

Результаты изучения умения дошкольников с ОНР отвечать на вопросы (1 раздел II блока констатирующего эксперимента) представлены в таблице 3 (Приложение Б) и отражены в гистограмме на рисунке 3.

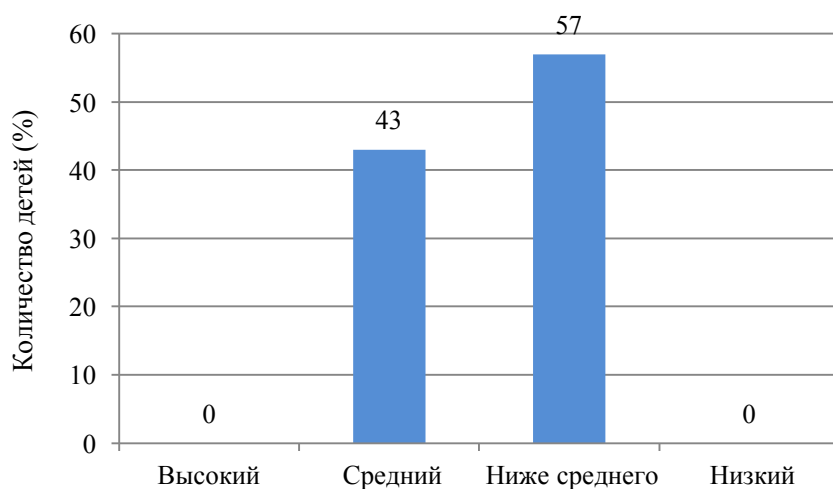


Рис. 3. Уровни сформированности умения отвечать на вопросы устарших дошкольников с ОНР II-III уровня.

Как видно из гистограммы на рисунке 3, большинство дошкольников с ОНР II-III уровня 57 % (8 человек) продемонстрировали уровень сформированности умения отвечать на вопросы ниже среднего. 43 % (6 человек) детей экспериментальной группы показали средний уровень. Перейдем к описанию особенностей сформированности данного диалогического умения у дошкольников каждого уровня.

43 % дошкольников с ОНР II-III уровня продемонстрировали **средний уровень** сформированности умения отвечать на вопросы. Дети набрали 11-15 баллов из 20 возможных. Дошкольники давали ответы на вопросы с опорой на серию сюжетных картинок одним словом, словосочетанием, редко предложением; ответы соответствовали ситуации, изображенной на картинке. В ответах детей наблюдались ошибки фонетического и грамматического оформления высказывания.

Приведем пример:

Дима Ш., 6 лет.

(средний уровень сформированности диалогической речи)

Мальчик давал ответы словосочетанием, реже одним словом: «*На кысе*», «*Упай*», «*На кысу*».

Все ответы соответствовали ситуации, изображенной на картинке. В ответах ребенка наблюдались ошибки фонетического оформления высказывания.

57 % дошкольников с ОНР II-III уровня продемонстрировали уровень сформированности умения отвечать на вопросы ниже среднего. Дети данной группы набрали 9-10 баллов из 20 возможных. Большинство ответов дошкольников были даны одним словом, реже словосочетанием. Среди них встречались случайные ответы, содержание которых не соответствовало изображенной на картинках ситуации. Ответные реплики не соответствующие ситуации, дошкольники продуцировали на определительные вопросы, определяющие пространственные характеристики, где при построении ответов

необходимо использовать предложно-падежные конструкции: «Где свила гнездо ласточка?». Дошкольники, конструируя ответную реплику понимали запрашиваемую информацию, но из-за неумения лексически и синтаксически оформить речевое высказывание нарушалась смысловая связь.

Часто в ответных репликах наблюдались ошибки фонетического и грамматического оформления высказывания.

Помимо этого, большинству детей данной группы требовалась организующая или обучающая и стимулирующая помощь взрослого. Некоторые дети очень долго думали, прежде чем дать ответ, поэтому им оказывалась стимулирующая помощь в виде ободрения, успокоения, вселения уверенности в себе, что позволяло сконцентрировать внимание ребенка, нацелить на выполнение задания.

Приведем примеры:

Варя П., 5 лет 6 мес.

(уровень сформированности диалогической речи ниже среднего)

Ребенок давал ответы одним словом, реже словосочетанием: «*Кыше*», «*Унай*», «*Гездопосадий*». Все ответы соответствовали ситуации, изображенной на картинке. В ответах ребенка наблюдались ошибки фонетического и грамматического оформления высказывания. Требовалась организующая помощь.

Слава С., 6 лет

(уровень сформированности диалогической речи ниже среднего)

Ребенок давал ответы одним слово, реже словосочетанием: «*Унав*», «*Тетинка полозив*». Встречались ответные реплики, не соответствующие ситуации: *Где ласточка свила гнездо? «На дееве»*, В ответах наблюдались ошибки фонетического и грамматического оформления высказывания. Требовалась организующая помощь и обучающая помощь.

Данил Ю., 6 лет.

(уровень сформированности диалогической речи ниже среднего)

Ребенок давал ответы одним слово, реже словосочетанием: «Упал», «Посядив», «Птильки». Встречались ответные реплики, не соответствующие ситуации: «Где ласточка свила гнездо?» «В доме», В ответах наблюдались ошибки фонетического и грамматического оформления высказывания. Требовалась организующая помощь и обучающая помощь.

Таким образом, особенностями сформированности умения отвечать на вопросы у дошкольников с ОНР II-III уровня являются: ответы на вопрос, преимущественно, одним словом; ошибки фонетического и грамматического оформления высказывания; наличие ответов, не соответствующих ситуации на определительные вопросы; необходимость в организующей, обучающей, стимулирующей помощи взрослого.

Перейдем к описанию результатов изучения умения старших дошкольников с ОНР II-III уровня задавать вопросы (2 раздел II блока констатирующего эксперимента). Количественный анализ результатов представлены в таблице 3 (см. Приложение Б) и в гистограмме на рисунке 4.

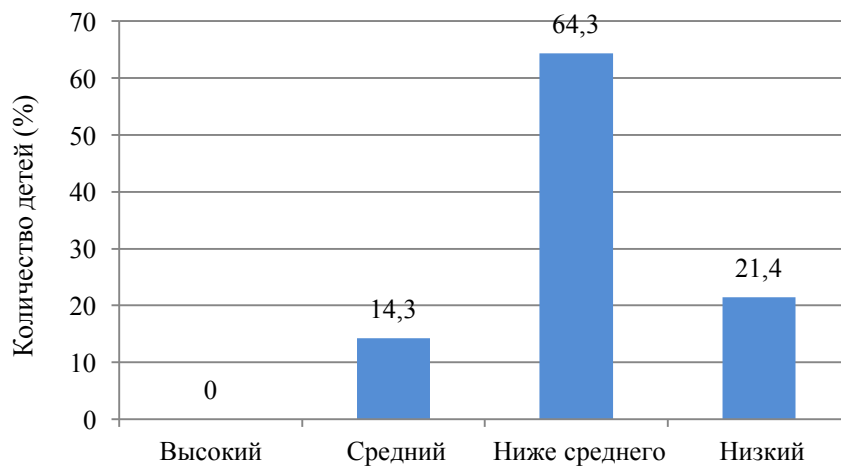


Рис. 4. Уровни сформированности умения задавать вопросы у старших дошкольников с ОНР II-III уровня.

Как видно из гистограммы на рисунке 4, большинство старших дошкольников с ОНР II-III уровня – 64,3 % (9 детей) показали уровень сформированности диалогического умения задавать вопросы ниже среднего. 21,5 % детей (3 ребенка) показали низкий уровень, лишь 14,3 % детей (2 ребенка)

продемонстрировали средний уровень. Перейдем к описанию особенностей данного диалогического умения у старших дошкольников с ОНР II-III уровня.

14,3 % дошкольников с ОНР II-III уровня продемонстрировали **средний уровень** сформированности умения задавать вопросы. Дети самостоятельно формулировали разные по форме вопросы, среди которых преобладали простые вопросы как открытой (*Как работает? (как работает?) (указав на кресло)*), так и закрытой формы (*«Что тетя делжит на луках?»*). При формулировании вопросов дошкольники использовали различные вопросительные слова (*«Что?»*, *«Где?»*, *«Зачем?»*, *«Что делает?»*, *Как?*), но в то же время страдало лексико-грамматическое оформление вопросов (*«Что тётти на ношкаф?»*, *«Что тетя делжит на луках?»*).

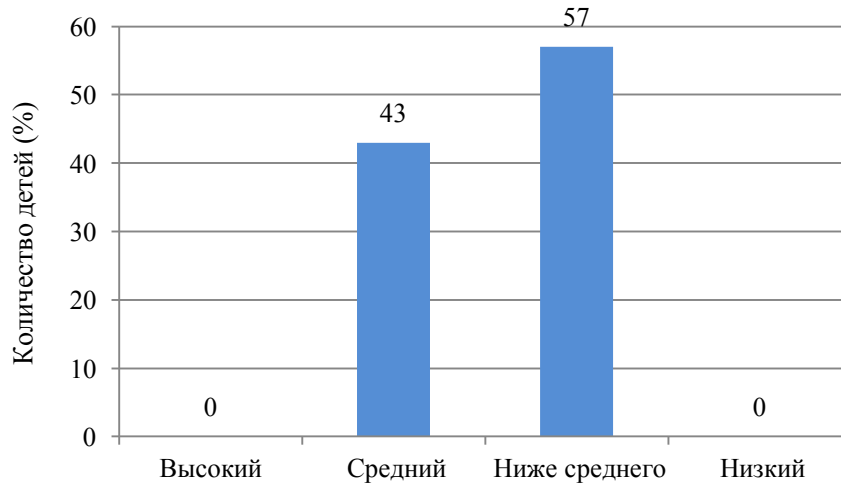
64,3 % дошкольников с ОНР II-III уровня показали уровень сформированности умения задавать вопросы **ниже среднего**. В основном дети задавали вопросы самостоятельно, но иногда требовалась организующая (*«О чем можно спросить?»*), обучающая помощь. Дети данного уровня формулировали стереотипные простые вопросы (*«Затем катюля?»*, *«Затем ноги?»*), преимущественно закрытой формы (*«Что это?» (указывая на тапки)*, *«Что это? (указывая на волосы на расческу)*). Вопросы детей отличались неполнотой использования лексики, наблюдалось преобладание аграмматичных предложений (*«Что упала?» (указывая на ковер, где лежат подстриженные волосы)*, *«Что повалил укласитолт?» (Как повар украсил торт)*), отмечались трудности актуализации слов (*«Зачем повалу такую клюшку (указывая на поварешку?»*), *«Что дядя делает?»*), трудности в актуализации вопросительных слов, дети продуцировали вопросы устанавливающего типа (*«Что?»*, *«Кто?»*, *«Что делает»*). В основном дети ориентировались на более сильного игрока и для построения вопросов использовали любое первое вопросительное слово, сформулированное другим ребенком. Часть детей данной группы долго думали перед тем, как сформулировать свой вопрос, им требовалась стимулирующая помощь (подбадривание, похвала), что позволяло сконцентрировать внимание ребенка, нацелить на выполнение задания.

21,5 % дошкольников с ОНР II-III уровня продемонстрировали **низкий уровень** сформированности умения задавать вопросы. Дети данной группы формулировали один-два стереотипных вопроса с опорой на обучающую, стимулирующую помощь взрослого, а также на более сильного игрока. В своих высказываниях дошкольники использовали одно и то же вопросительное слово («Что хлеб?», «Что это?», указывая на различные предметы на картинке). В основном при формулировании вопросов дети использовался указательный жест, тема вопросов касалась исключительно предметов. При построении вопросов дети формулировали аграмматичные предложения, лексическое наполнение отличалось бедностью и неточностью («Что дядька готовит?», «Что хлеб?», «А те тот? (А что торт)?», указал на торт.)

Таким образом, в результате исследования диалогического умения дошкольников задавать вопросы в процессе общения, нами были выявлены следующие особенности: простые вопросы; стереотипные формулировки вопросов; преобладание вопросов закрытой формы; преобладали вопросы устанавливающего типа; бедность и неточность лексического состава вопросов; трудности актуализации вопросительных слов; ошибки грамматического оформления вопросов; низкий уровень самостоятельности при формулировании вопросов, необходимость организующей, стимулирующей, обучающей помощи взрослого или образца более сильного ребенка.

Сравнительный анализ результатов констатирующего эксперимента в рамках исследования уровня успешности задавать вопросы и отвечать на них показал, что уровень сформированности задавать вопросы имеет более низкие показатели, чем уровень умения отвечать на вопросы, что подтверждается в исследованиях В.В.Казаковской. Количественный анализ результатов представлен в гистограмме на рисунке 5.

Умение отвечать на вопросы



Умение задавать вопросы

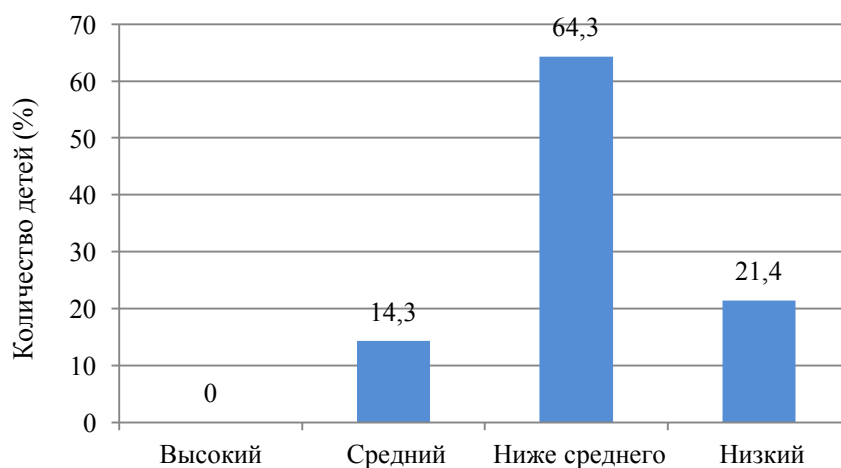


Рис. 5. Уровни сформированности умения отвечать на вопросы и задавать вопросы у старших дошкольников с ОНР II-III уровня.

Сравнительный анализ результатов констатирующего эксперимента по I и II блоку показал, что уровни коммуникативной составляющей диалога у старших дошкольников выше чем уровни сформированности непосредственно диалогических умений (умения задавать вопросы и отвечать на вопросы). Несформированность речевых навыков (оформления языковых явлений) напрямую влияет и определяет уровень развития диалогической речи дошкольников, что подтверждается рядом исследователей что подтверждается рядом исследователей: Левиной Р.Е, Лалаевой Р.И., М.М. Алексеевой, Яшиной

В.И. Количественный анализ результатов представлен в гистограмме на рисунке 7.

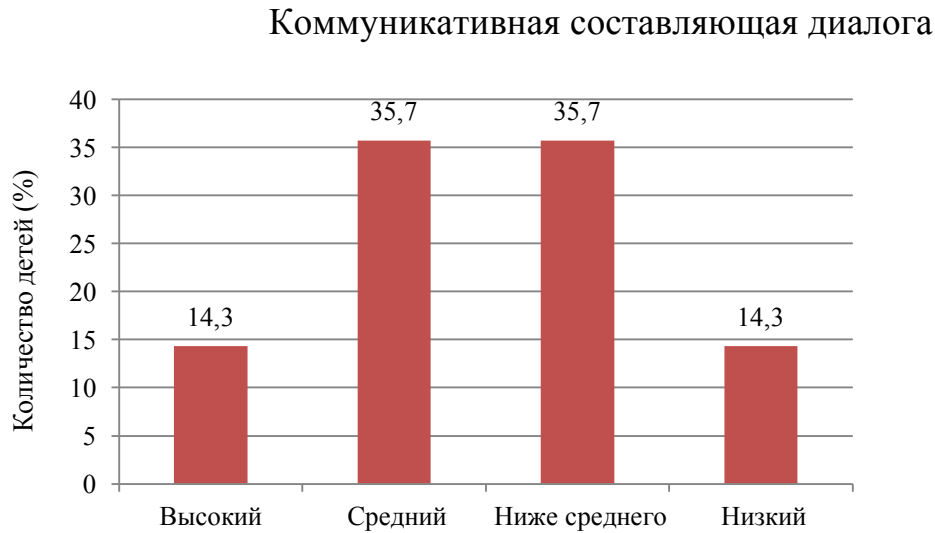


Рис. 1. Уровни сформированности коммуникативной составляющей диалогической речи у старших дошкольников с ОНР II-III уровня по I блоку констатирующего эксперимента.

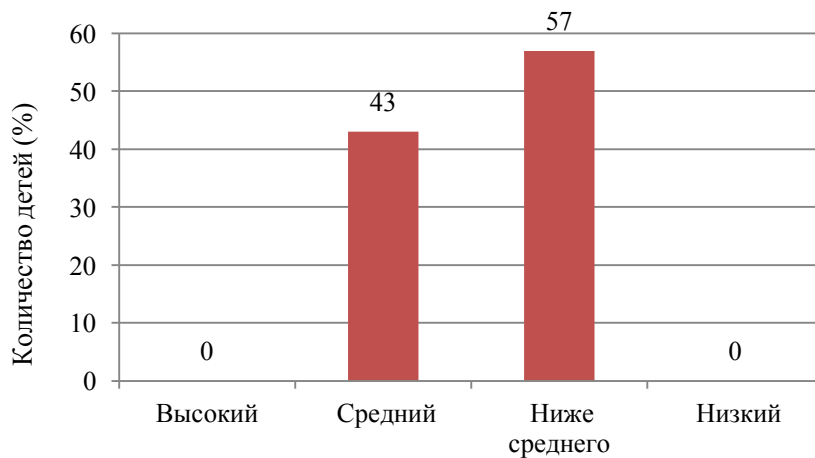


Рис. 6. Уровни сформированности коммуникативной составляющей диалогической речи уровни сформированности диалогических умений у старших дошкольников с ОНР II-III уровня.

С целью оценки общих результатов сформированности диалогической речи дошкольников с ОНР II-III уровня нами были использованы результаты констатирующего эксперимента по I и II блоку и определены итоговые результаты исследования в таблице 4 (Приложение Б) и в гистограмме на рисунке 4.

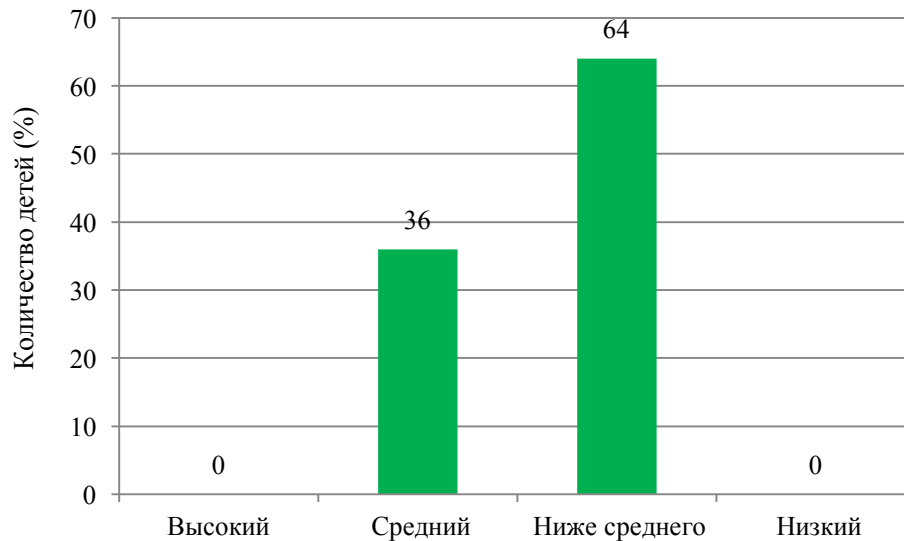


Рис. 7. Итоговые результаты изучения сформированности диалогической речи у старших дошкольников с ОНР II-III уровня.

Как видно из гистограммы на рисунке 5, большинство дошкольников с ОНР II-III уровня – 64 % (9 человек) – показали уровень сформированности диалогической речи ниже среднего. 36 % (5 человек) показали средний уровень. Ни один ребенок экспериментальной группы не показал высокий и низкий уровень сформированности диалогической речи.

Таким образом, 64 % старших дошкольников с ОНР II-III уровня демонстрируют недостаточную сформированность диалогической речи. Выявлены следующие специфические особенности:

- уровни коммуникативной составляющей диалога у старших дошкольников выше чем уровни сформированности непосредственно диалогических умений (умений задавать вопросы и отвечать на вопросы) ;
- уровень сформированности задавать вопросы имеет более низкие показатели, чем уровень умения отвечать на вопросы;
- коммуникативная составляющая диалогической речи имеет следующие особенности: отмечается недостаточная инициативность детей при вступлении в диалог, несоблюдение правил ведения диалога (участие в общей теме диалога, соблюдении очередности), редкое применение формул речевого этикета;
- ответы на вопросы чаще всего сформулированы одним словом;

- ошибки грамматического и фонетического оформления высказываний;
- при формулировании определительных типов вопросов наличие ответов, не соответствующих ситуации, изображенной на картинке;
- стереотипные формулировки вопросов, преобладание простых вопросов закрытой формы;
- трудности актуализации вопросительных слов, преобладание вопросов устанавливающего типа;
- бедность и неточность лексического состава вопросов;
- необходимость в организующей, стимулирующей или обучающей помощи взрослого.

Выявленные особенности говорят о необходимости разработки методических рекомендаций по формированию диалогической речи у старших дошкольников с ОНР II-III уровня.

2.3. Методические рекомендации по развитию диалогической речи старших дошкольников с ОНР II-III уровня

Опираясь на анализ литературы по проблеме исследования, а также исходя из результатов констатирующего эксперимента, мы составили методические рекомендации, в которые входят: описание принципов работы, методов работы, описание направлений работы, определено дифференцированное содержание по направлениям, а также приведены приемы, использованные в направлениях работы.

В процессе проведения работы по развитию диалогической речи дошкольников мы будем руководствоваться общепринятыми и специальными логопедическими принципами.

К специальным логопедическим принципам относятся:

- Принцип системности. Коррекция речевых нарушений при общем недоразвитии речи должна носить системный характер. Т.е. в процессе занятий

необходимо одновременно развивать звуковую культуру, слоговую структуру, лексико-грамматическую сторону речи, расширять знания об окружающем мире.

- Принцип дифференцированного подхода предполагает, что в процессе организации логопедической работы осуществляется различный подход для каждой группы детей в зависимости от уровня сформированности диалогической речи. Исходя из этого определены методы работы: игровые, словесные, совместное рисование. А также определены приемы работы: дидактические игры, игры инсценировки, подвижные игры; степень включения ребенка, степень использования наглядных опор (предметные и сюжетные картинки, символы, наглядные).

- Принцип комплексности, т.е. комплексное медико-психолого-педагогическое воздействие. Включение в работу с детьми: воспитателя, родителей, невролога, психолога.

- Принцип развития предполагает учёт зоны ближайшего развития ребёнка. Например, если в зону ближайшего развития ребенка входит умение задавать определительные вопросы (когда? где? сколько? какой?..), то сначала работа ведется по формированию понимания данных типов вопросов с опорой на предметные и сюжетные картинки.

- Принцип личностных особенностей предполагает выбор заданий с учётом личностных характеристик. Например, в процессе развития у дошкольника желания вступать в диалог, воспитателю необходимо учитывать круг интересов ребенка для выбора темы разговора.

- Принцип деятельностного подхода предполагает учитывать в процессе организации логопедической работы основной вид деятельности дошкольника, а именно игровой вид деятельности. Игра выступает важным компонентом для мотивации детей к речевой деятельности, а также позволяет скрыть свою обучающую направленность, снижает психические и физические перегрузки.

Большое значение также имеют общедидактические принципы:

- Принцип систематичности и последовательности.

- Принцип наглядности.
- Принцип доступности.
- Принцип научности.

Необходимыми педагогическими условиями для развития диалогической речи детей являются: развивающая педагогическая среда; неурочные формы обучения диалогу; недисциплинарные методы привлечения внимания. К развивающей педагогической среде относятся мини-театр, мини-изостудия. Мотивацией к взаимодействию и общению со сверстниками выступает, например, совместная работа детей за одним листом бумаги, за одним мольбертом.

Занятия должны проходить в виде игровых сценариев, которые активизируют речевую активность детей: игры-инсценировки, настольный театр, игровые диалоги (фронтальные и подгрупповые формы обучения).

Необходимо использовать недисциплинарные формы привлечения внимания: сюрпризные моменты, театральные костюмы, звуковые эффекты.

Игровые методы обучения и недисциплинарные формы привлечения внимания позволяют создать эмоциональный комфорт у детей и, в свою очередь, обеспечивают развитие диалогической речи дошкольников, а также формирование всех сторон языка (фонетической, лексической, грамматической).

Табл. 5

Методические рекомендации по развитию диалогической речи

Направление работы	Методы и приемы работы	
	Уровни сформированности диалогической речи	
	Ниже среднего	Средний
1. Умение отвечать на вопросы, умение задавать вопросы: I этап	Игры-инсценировки с готовыми диалогами; Дидактические и подвижные игры с готовыми текстами диалогов.	Игры-инсценировки с готовыми диалогами; Дидактические и подвижные игры с готовыми текстами диалогов.
II этап	Игровые упражнения	Игровые упражнения

	<p>(вспомогательные средства);</p> <p>Театральные игры-инсценировки (вспомогательные средства);</p> <p>Телефонные игры импровизации (образец логопеда);</p> <p>Мини-спектакли для дошкольников младших групп;</p> <p>Вспомогательные средства: предметные, сюжетные картинки, символы предлогов, наглядные схемы, фишки.</p>	<p>(символы вопросов);</p> <p>Театральные игры-инсценировки;</p> <p>Телефонные игры-импровизации;</p> <p>Мини-спектакли для дошкольников младших групп;</p> <p>Режиссерские игры (вспомогательные средства);</p> <p>Вспомогательные средства: сюжетные картинки, символы вопросов.</p>
III этап	<p>Словесные игры без готовых текстов (вспомогательные средства);</p> <p>Телефонные игры-импровизации;</p> <p>Театральные режиссерские игры с придуманными сюжетами;</p> <p>Использование вспомогательных средств (символы вопросов, наглядные схемы, фишки, сюжетные картинки).</p>	<p>Словесные игры без готовых текстов (символы вопросов);</p> <p>Телефонные игры-импровизации;</p> <p>Театральные режиссерские игры с придуманными сюжетами;</p> <p>Использование вспомогательных средств (символы вопросов).</p>

<p>2. Желание вступать в диалог, инициативность и активное ответное отношение в речевом взаимодействии со взрослыми и сверстниками</p>	<p>Разговоры с педагогом в процессе повседневного общения;</p> <p>Совместное рисование педагогом с сопряженным и отраженным проговариванием;</p> <p>Совместное рисование со сверстниками на одном листе или мольберте;</p> <p>Психологические игры, упражнения.</p>	<p>Совместное рисование со сверстниками на одном листе или мольберте;</p> <p>Психологические игры, упражнения.</p>
<p>3. Культура диалога</p> <p>3.1. Соблюдение правил ведения диалога</p>	<p>Игры-инсценировки с готовыми диалогами;</p> <p>Дидактические игры и упражнения с парным взаимодействием.</p>	<p>Игры-инсценировки с готовыми диалогами;</p> <p>Дидактические игры и упражнения с парным взаимодействием.</p>
<p>3.2. Использование формул речевого этикета</p>	<p>Дидактические игры и упражнения с парным взаимодействием;</p> <p>Настольный театр, пословицы;</p> <p>В режимных моментах в процессе повседневного общения.</p>	<p>Дидактические игры и упражнения с парным взаимодействием;</p> <p>Настольный театр, пословицы;</p> <p>В режимных моментах в процессе повседневного общения.</p>
<p>4. Лексико-грамматический строй речи</p>	<p>Тематическое планирование по программе коррекционной работы для детей с общим недоразвитием речи под редакцией Л.В. Лопатиной;</p>	<p>Тематическое планирование по программе коррекционной работы для детей с общим недоразвитием речи под редакцией Л.В. Лопатиной.</p>

	Дидактические игры, игровые упражнения.	Дидактические игры, игровые упражнения.
--	-----------------------------------------	-----------------------------------------

В процессе развития диалогической речи одновременно ведется работа над коррекцией звукопроизношения, развитием лексико-грамматических средств диалога. Все направления работы по развитию диалогической речи дошкольников осуществляются параллельно. Работа над формированием умения отвечать на вопросы и задавать вопросы осуществляется поэтапно. Этапы работы по формированию вопросно-ответных реплик определены согласно дифференцированного подхода, а также с учетом логики развития речевых умений: от восприятия и заимствования речевых форм к самостоятельному их использованию и переносу в новые условия общения.

Исходя из выявленных особенностей уровней сформированности диалогической речи детей в ходе констатирующего эксперимента, были определены методы и приемы работы (степень сложности заданий, степень активности ребенка в речевом общении, сложность инструкций, степень самостоятельности).

Далее рассмотрим подробнее направления работы для развития диалогической речи.

Содержание направлений:

1. Умение отвечать на вопросы, умение задавать вопросы

На первом этапе осуществляется работа одинаково, как с детьми с уровнем диалогической речи ниже среднего, так и с средним уровнем успешности. В ней используются игровые приемы, в которых осуществляется заимствование готовых (репродуктивных) вопросно-ответных реплик (игры-инсценировки с готовыми диалогами, дидактические игры (О.А.Бизинова). Инсценируя стихотворения по ролям дошкольники усваивают различные по форме и содержанию вопросы и ответы, вопросительную и повествовательную интонации. Используются дидактические игры («Вот так»,

«Почта» и т.д.), подвижные игры («Птицы», «Король» и т.д.), в которых присутствуют готовые вопросно-ответные реплики[9].

На втором этапе задача обучения диалогической речи усложняется: дети оперируют как репродуктивными вопросно-ответными репликами, а также учатся самостоятельно строить вопросно-ответные реплики. Для решения поставленных задач данного этапа используются игры-инсценировки, режиссерские игры по мотивам произведений, игры с телефоном (звонок папе) (О.А.Бизицова), дидактические игры (Т.А.Ткаченко), которые используются для постепенного перевода детей от использования готовых реплик к построению своих. Постановка мини-спектаклей для детей приглашенных из младших групп мотивирует детей к участию в игровом диалоге-инсценировке[9, 65].

На данном этапе с детьми с уровнем успешности диалогической речи ниже среднего первоначально идет работа по формированию понимания разных типов вопросов (устанавливающих, определительных, причинных) и формированию умения дошкольников развернуто отвечать на поставленные вопросы с опорой на предметные и сюжетные картинки (Дидактические материалы МБДОУ Совестьского р-на округов «Зеленая роща», «Центральный» г.Красноярск). Сначала ведется работа по предметным картинкам с вопросов кто? что? (кто это? что это?), далее работа ведется с опорой на сюжетные картинк, изображающими предмет и действие, далее переходят к вопросам определительного типа (где?, куда?, откуда, сколько?), далее переходят к вопросам причинного типа (зачем?, почему?). Для реализации поставленных задач используются дидактические игры с использованием сюжетных картинок («Кто в зоопарке, кто в лесу..?», «Что лепит мальчик?», «Кому бабушка вяжет варежки?», «Кто чем работает?» «Кто где живет?», «Что на чем?» и т.д.). Уделяется особое внимание в обучении дошкольников строить развернутые ответы на вопросы для этого используются разнообразные вспомогательные средства (символы предлогов, наглядные схемы, фишки). Для формирования умения у дошкольников грамотно строить ответную реплику на вопросы определительного типа (где? куда?) необходимо также дополнительно опираться на символы предлогов (у, на, в, за, под, с, к), наглядные

схемы, фишки. Логопедическая работа осуществляется с опорой на стимулирующую, обучающую помощь логопеда[там же].

На третьем этапе дети обучаются самостоятельно строить вопросно-ответные реплики. Для решения этой задачи используются словесные игры без готовых текстов: театральные и режиссерские и театральные игры с придуманным сюжетом, телефонные игры-импровизации). На начальных этапах работы, направленной на обучение конструировать различные типы вопросов (устанавливающие, определительные, причинные) и отвечать на них реализуется в словесных играх с опорой на символы вопросов, отображающие направленность вопросов, наглядные схемы, сюжетные картинки (дидактическая игра - «Вопросы с подсказкой», «Фанты», «Спрашиваем сами» и т.д). В процессе формулирования детьми вопросных и ответных реплик идет формирование лексико-грамматического строя речи[там же].

Игры, направленные на обучение детей конструировать вопросно-ответные реплики осуществляются последовательно, согласно возрастания сложности: сначала дети опираются на данный логопедом образец и наличие наглядности (символы вопросов, отображающие направленность вопросов, наглядные схемы, фишки, сюжетные картинки) с постепенным убыванием наглядности и «свертыванием» плана высказывания и отсутствия образца пояснения логопеда.

2. Желание вступать в диалог, инициативность и активное ответное отношение в речевом взаимодействии со взрослыми и детьми

В данном направлении работы будут использоваться следующие методы и приемы работы: разговоры с воспитателями в процессе повседневного общения; совместное рисование педагогом с сопряженным и отраженным проговариванием; совместное рисование со сверстниками на одном листе или мольберте; психологические игры, и упражнения[14,72].

3. Культура диалога (соблюдение правил ведения диалога, использование формул речевого этикета)

Данное направление работы осуществляется параллельно с другими направлениями работы. Для развития у детей умения соблюдать правила ведения диалога в работе используются: игры-инсценировки с готовыми диалогами(О.А.Бизикова); дидактические игры и упражнения с парным взаимодействием(Арушанова А., Рычагова Е., Дурова Н.).

В процессе работы, направленной на развитие у детей умения использовать разнообразные варианты формул речевого этикета адресно и мотивированно, общаться со сверстниками доброжелательным тоном в работе используются: дидактические игры, направленные на развитие речевого этикета; настольный театр; пословицы(О.А.Бизикова).

Формирование культуры общения осуществляется в режимных моментах в процессе повседневного общения: называть взрослых по имени и отчеству, на «вы», называть друг друга ласковыми именами (Ваня, Ванюша), смотреть в лицо собеседнику; разговаривать спокойно, не повышать голос, не перебивать собеседника[9,5].

4. Развитие лексико-грамматического строя речи.

Подлинное усвоение грамматического строя речи осуществляется в диалогическом общении со взрослым и со сверстниками, где диалог является актуальной для дошкольников социальной ситуацией развития и развивается в процессе игры, ведущего вида деятельности дошкольников.

Согласно данным констатирующего эксперимента видно, что дошкольникам сложно сформулировать свою мысль языковыми средствами. Языковая способность, речевая активность, возможность грамматически правильно излагать результаты определяется тем, насколько богат словарный запас ребенка.

Развитие лексико-грамматического строя речи осуществляется согласно тематического планирование по программе коррекционной работы для детей с общим недоразвитием речи под редакцией Л.В. Лопатиной.

Также развитие лексико-грамматического строя речи идет параллельно с формированием у детей умения строить вопросные и ответные реплики. Так, в

процессе составления вопросительных предложений и развернутых ответных реплик, как по сюжетным картинкам, а так и в процессе игровых диалогов, дошкольнику свайвает грамматическую структуру простых предложений и продвигается в своём речевом развитии. Неоднократное повторение однотипных вопросов облегчает ребёнку усвоение каждого конкретного падежа, предложных конструкций и т.д.. Подлинное усвоение грамматического строя речи осуществляется в диалогическом общении со взрослым и со сверстниками, где диалог является актуальной для дошкольников социальной ситуацией развития и развивается в процессе игры, ведущего вида деятельности дошкольников.

Мы предлагаем также использовать для развития лексико-грамматического строя речи дидактические игры, игровые упражнения, использование которых позволяет научить детей правильно изменять слова, запомнить трудные формы слов, необходимых для повседневного общения, для усвоения учебного материала разделов программы. Такие игры как: «Чего не стало?» (образование форм родительного падежа множественного числа существительных); «Поручения «Вы хотите? — Мы хотим» (спряжение глаголов); «Прятки», «Что изменилось?» (активизация предлогов и наречий) и др. В игре «Поручения» используется, дети учатся правильно изменять слова, употребляемые в повседневной жизни: маши, нагнись, скачи, вытри, намажь и др. Используя в работе игровые упражнения Т.А.Ткаченко позволят нам смоделировать игровую ситуацию в процессе которой у ребенка будут формироваться лексико-грамматические представления [4, 65].

Приведем некоторые игры и упражнения по развитию диалогической речи.

Игры, направленные на развитие умения отвечать на вопросы и умение задавать вопросы.

Рассмотрим некоторые игры, предложенные О.А.Бизиковой в пособии «Развитие диалогической речи дошкольников в игре»

Хозяйка и кот (В. Левановский)

Цель: обучение вопросно-ответным репликам чрез заимствование детьми данных форм диалогического взаимодействия.

Материал. Сюжетные картинки к стихотворению.

—Почему ты черен, кот?

—Лазил ночью в дымоход.

—Почему сейчас ты бел?

—Из горшка сметану съел.

—Почему ты серым стал?

—Меня пес в пыли валял.

—Так какого же ты цвета?

Я и сам не знаю это [9].

Дидактическая игра Почта

Цель: обучение вопросно-ответным репликам чрез заимствование детьми данных форм диалогического взаимодействия.

По считалке выбирают ведущего. Остальные участники ведут диалог:

—Динь-динь-динь.

—Кто там?

—Почта.

—Откуда?

—Из Красноярска. (Называется любой город.)

—И что там делают?

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

Все дети изображают названные действия, а кто не успел или неправильно изобразил действие, платит фант. В конце игры фанты подсчитываются[9].

Дидактическая игра с сюжетными картинками.

Кто в зоопарке, кто в лесу..?

Цель. Сформировать умение понимать вопросительные реплики и умение отвечать на них развернутым предложением.

Материал. Сюжетные картинки.

«Что в зоопарке, лесу, шкафу и т.д.» – Кто в лесу? – Что в лесу? – Кто в комнате? – Что в комнате? Сначала ответная реплика на вопросы основывается на данном логопедом образце, затем данный вопрос закрепляется без образца логопеда[9].

Вопрос с подсказкой

Дидактическая игра, в которой дети конструируют диалоги.

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

Материал. Карточки с символами, обозначающими то или иное содержание вопроса:

«Что это?», «Кто это?» - пустая карточка;

«Что делает?» - схематическое изображение человечков в разных позах;

«Какого цвета?» - карточка с цветными пятнами;

«Какой формы предмет или его часть?» - Карточка с геометрическими фигурами;

«Какие части есть у предмета?» - карточка с изображениями разобранной пирамидки;

«Где?» - изображены кружочки на ветке дерева, за деревом, под деревом;

«Куда?» - изображение уходящего человека;

«Когда?» - изображение часов;

«Сколько?» - карточка с цифрами;

«Почему?» - изображение вопросительного знака.

На начальных этапах работы, направленной на обучение конструировать различные типы вопросов реализуется с опорой на символы вопросов, отображающие направленность вопросов, наглядные схемы, сюжетные картинки, символы предлогов .

Ход игры

Дети знакомятся с символами и начинают задавать вопросы с опорой на карточки. Из чудесного мешочка вынимается игрушка или сюжетная картинка, в зависимости от типа вопроса, педагог поочередно поднимает карточки с разными

символами, а дети задают соответствующие вопросы. За каждый правильно сформулированный вопрос дается фишка. По каждому предмету 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)? [9].

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

«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. Вы будете самостоятельно определять 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 работают, — 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[9].

Рассмотрим игру, предложенную Т.А.Ткаченко из сборника упражнений и методических рекомендаций для индивидуальных занятий с дошкольниками.

Упражнение № 31

Цели. Обучение ребенка отвечать на вопрос развернутым предложением, составленным без наглядной опоры с включением существительного в дательном падеже; учить контролировать количество названных слов по схеме.

Ход работы. Педагог предлагает ребенку познакомиться со схемой и сосчитать количество слов, необходимых для составления предложений. Затем четко, медленно задает вопросы:

— Кому мама вяжет носки? (Ответ: Мама вяжет носки внучке.)

— Кому Маша бинтует лапу?

И т. п. [65].

Игры и приемы, направленные на желание вступить в диалог активное ответное отношение в речевом взаимодействии со взрослыми и детьми.

Рассмотрим некоторые игры, предложенные О.Хухлаевой в пособии «Практические материалы для работы с детьми 3–9 лет».

«Я могу!»

Цель : развитию самоуважения детей.

Дети кидают друг другу мяч и громко перечисляют, что они умеют хорошо делать. Например: «Я умею прыгать!», «Я умею красиво рисовать!», и т. д.

«Я очень хороший»

Цель : способствовать повышению самооценки детей.

Педагог предлагает детям повторить за ним несколько слов. Каждый раз ведущий произносит слово с разной громкостью: шепотом, громко, очень громко.

Таким образом, все дети прошептывают, затем проговаривают, затем кричат слово «Я», затем – слово «очень», потом – слово «хороший» [75].

Рассмотрим некоторые игры, предложенные С. С. Бычковой в методических рекомендации для воспитателей и методистов дошкольных образовательных учреждений «Формирование умения общения со сверстниками у старших дошкольников».

Игра «Секрет»

Цель: умение находить общий язык со сверстниками, развивать тёплые отношения между детьми.

В ходе игры ведущий всем участникам раздаёт «по секрету» из красивого мешочка «пуговицу, брошку, бусинку и т. п.» кладёт в ладошку и зажимает кулачок. Дети ходят по группе, ищут способы, уговорить каждого, показать свой секрет [14].

Игры и приемы, направленные на развитие культуры диалога

Рассмотрим некоторые игры, предложенные О.А.Бизиковой в пособии «Развитие диалогической речи дошкольников в игре».

Говори по очереди

Стихи про лошадку (И. Пивоварова) (Отрывок)

Одна лошадка белая
 С утра до ночи бегала
 И с каждым из соседей
 Она вела беседу.
 Вот и к мышке прибежала,
 Прибежала и заржала!
 - Здравствуй, Мышка!
 Как делишки?
 Как здоровье?

Как детишки?

Ну прощай!

Я спешу!

К Серой Утке

Ухожу!

Отрывок дети разыгрывают в виде инсценировки (мышкапоказывает свое желание ответить на каждый вопрос лошадки (раскрывает рот), когда же «лошадка» убегает, «мышка» пожимает плечами и удивленно разводит руками. После инсценировки осуществляется беседа воспитателя, по поводу того как ведет себя в диалоге «лошадка». Вывод: «конечно в разговоре говорят по очереди»[9].

Дидактическая игра «Волшебное эхо»

Цель. Обучение детей применять в речи различные варианты формул речевого.

Ход игры

В игре участвуют до 10 человек.

Педагог рассказывает о том, что в горах, живет эхо, которое повторяет все за говорящим. Дети, Давайте поиграем в игру: «Кому я брошу мяч, тот будет эхом, и будет повторять мои слова ». Мяч кидается каждому ребенку по очереди, Если ребенок не повторил фразу, то он платит фант.

Сначала педагог называет формулы речевого этикета, соответствующие какой-нибудь одной ситуации, а затем, по мере усвоения детьми данных формул, присоединяет к формулам обращение[9].

Задания, направленные на формирование лексико-грамматического строя речи.

Рассмотрим некоторые игры, предложенные Т.А.Ткаченко в сборнике упражнений и методических рекомендаций для индивидуальных занятий с дошкольниками.

Упражнение №29

Цели. Пополнение и активизация словаря ребенка по теме «Овощи».

Ход работы. Педагог представляет ребенку картинку и предлагает ответить на вопросы (ответ должен быть дан полным предложением):

- Как назвать одним словом эти растения?

- Где растут овощи?

- Что из овощей горькое? сладкое? твёрдое? мягкое? сочное? большое? маленькое? красное? зеленое? жёлтое? хрустящее? гладкое? тяжёлое? лёгкое? — Что едят сырым? едят варёным? едят жареным? — Что круглое? вытянутое? треугольное?

- Какие овощи выдёргивают из земли? срывают? срезают? выкапывают? — Что маринуют? солят? квасят? консервируют? (Незнакомые понятия подробно объясняются ребёнку взрослым).— Что растёт в земле? на земле?

После уточнения свойств и качеств каждого овоща взрослый раскладывает перед ребенком цветные карандаши и просит раскрасить сначала красные овощи, затем зеленые и т.д.

Подлинное усвоение грамматического строя речи осуществляется в диалогическом общении со взрослым и со сверстниками, где диалог является актуальной для дошкольников социальной ситуацией развития и развивается в процессе игры, ведущего вида деятельности дошкольников [65].

Выводы по второй главе

1. Для изучения проявления диалогической речи старших дошкольников с ОНР II-III уровня нами была использована методика психолингвистического исследования нарушений устной речи дошкольников Р.Е. Лалаевой, а также диагностическая карта развития диалогической речи детей дошкольного возраста, предложенная О.А. Бизиковой. Авторский вклад заключался в разработке единой бальной шкалы оценки сформированности диалогической речи дошкольников с ОНР, а также подборе стимульного материала, соответствующего возрастным и речевым особенностям детей.

2. Количественный и качественный анализ результатов исследования показал, что большинство дошкольников с ОНР II-III уровня – 64 % (9 человек) – показали уровень сформированности диалогической речи ниже среднего, 36 % (5 человек) показали средний уровень. Ни один ребенок из экспериментальной группы не показал высокий и низкий уровень сформированности диалогической речи.

Таким образом, 64 % старших дошкольников с ОНР II-III уровня демонстрируют недостаточную сформированность диалогической речи. Выявлены следующие специфические особенности:

- уровни коммуникативной составляющей диалога у старших дошкольников выше чем уровни сформированности непосредственно диалогических умений (умений задавать вопросы и отвечать на вопросы) ;
- уровень сформированности задавать вопросы имеет более низкие показатели, чем уровень умения отвечать на вопросы;
- коммуникативная составляющая диалогической речи имеет следующие особенности: отмечается недостаточная инициативность детей при вступлении в диалог, несоблюдение правил ведения диалога (участие в общей теме диалога, соблюдении очередности), редкое применение формул речевого этикета;
- ответы на вопросы чаще всего сформулированы одним словом;
- ошибки грамматического и фонетического оформления высказываний;
- при формулировании определительных типов вопросов наличие ответов, не соответствующих ситуации, изображенной на картинке;
- стереотипные формулировки вопросов, преобладание простых вопросов закрытой формы;
- трудности актуализации вопросительных слов, преобладание вопросов устанавливающего типа;
- бедность и неточность лексического состава вопросов;
- необходимость в организующей, стимулирующей или обучающей

помощи взрослого.

3. На основе результатов исследования проявления диалогической речи старших дошкольников с ОНР II-III уровня нами составлены методические рекомендации, в которых определены: принципы работы, методы работы, направления работы, определено дифференцированное содержание по направлениям, а также приведены приемы, использованные в направлениях работы.

Заключение

Целью нашей работы явилось – **выявить** проявления и уровни сформированности диалогической речи старших дошкольников с ОНР II-III уровня, **составить** методические рекомендации по формированию диалогической речи данной категории детей.

В соответствии с целью и гипотезой были поставлены и решены задачи.

Анализируя литературу по проблеме исследования, в **рамках решения первой задачи**, мы определили, что диалог - это вид речевого общения, протекающий при непосредственном общении, как минимум двух собеседников, в котором проявляются и существуют межличностные отношения. Это путь к взаимопониманию, совместным мыслям, переживаниям, к сотрудничеству, к общей деятельности. Данный вид речевого общения является первой ступенью к овладению ребенком связной монологической речью. Связность диалога определяется навыками и умениями двух собеседников задавать вопросы и отвечать на них.

Зарождение диалога происходит еще в довербальный период и первоначально осуществляется в рамках диалогического взаимодействия ребенок-взрослый, далее он развивается и реализуется в ходе свободного общения с ровесниками и взрослыми, а также в игровой деятельности. Нарушение протекания основных этапов становления диалога могут привести к недоразвитию диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста.

Задержка проявления речевого общения, наличие бедного словарного запаса, нарушение речевых навыков (оформления языковых явлений) у дошкольников оказывает влияние на построение взаимоотношений ребенка с окружающими, на формирование самооценки и самосознания ребенка. Несформированность средств общения может являться основной причиной неблагоприятных отношений в группе ровесников.

У детей с общим недоразвитием речи дефицит диалогического общения отражается на развитии связной речи дошкольника, овладении им письмом и чтением на способности детей к обучению и полноценной социальной адаптации.

Проведенный анализ обзора логопедических методик по формированию диалогической речи, позволил сделать следующие выводы: игра выступает важным компонентом для мотивации детей к речевой деятельности, а также позволяет скрыть свою обучающую направленность, снижает психические и физические перегрузки; использование разнообразных вспомогательных средств при обучении, которые помогают усвоению речевых навыков (оформления языковых явлений) (Т.А. Ткаченко); при обучении важно проводить работу поэтапно, с учетом сложности: от осознания мотива задания, формирования интереса к его выполнению, от осознания его содержания, освоения действий, переноса действия в умственный план к окончательному становлению умственного действия (П. Я. Гальперин).

В рамках решения **второй задачи** разработан диагностический комплекс обследования диалогической речи старших дошкольников с ОНР II-III уровня. При составлении диагностического комплекса нами была использована методика психолингвистического исследования нарушений устной речи дошкольников Р.Е. Лалаевой, а также диагностическая карта развития диалогической речи детей дошкольного возраста, предложенная О.А. Бизиковой. Авторский вклад заключался в разработке единой балльной шкалы оценки сформированности диалогической речи дошкольников с ОНР, а также подборе стимульного материала, соответствующего возрастным и речевым особенностям детей.

Диагностический комплекс состоит из двух блоков: первый блок направлен на изучение коммуникативной составляющей диалогической речи; второй блок направлен на изучение речевых диалогических умений (умений отвечать на вопросы и задавать вопросы).

В рамках решения третьей задачи на базе Муниципального дошкольного бюджетного учреждения № 73 комбинированного вида г.Красноярска **организован** констатирующий эксперимент с целью экспериментально изучить у

старших дошкольников с ОНР II-III уровня уровень сформированности диалогической речи. В экспериментальном исследовании принимали участие 14 детей (имеющих уровень речевого развития ОНР II-III уровня), из них 5 девочек и 9 мальчиков, возраст двенадцати детей 6 лет и два ребенка в возрасте 5,5 лет.

На основе данных, полученных в результате констатирующего эксперимента, проведен количественный и качественный анализ результатов показателей уровня сформированности диалогической речи детей с общим недоразвитием речи II-III уровня. Который показал, что большинство дошкольников с ОНР II-III уровня – 64 % (9 человек) – продемонстрировали уровень сформированности диалогической речи ниже среднего, 36 % (5 человек) показали средний уровень. Ни один ребенок из экспериментальной группы не показал высокий и низкий уровень сформированности диалогической речи.

Таким образом, 64 % старших дошкольников с ОНР II-III уровня демонстрируют недостаточную сформированность диалогической речи. Выявлены следующие специфические особенности:

- уровни коммуникативной составляющей диалога у старших дошкольников выше чем уровни сформированности непосредственно диалогических умений (умений задавать вопросы и отвечать на вопросы) ;
- уровень сформированности задавать вопросы имеет более низкие показатели, чем уровень умения отвечать на вопросы;
- коммуникативная составляющая диалогической речи имеет следующие особенности: отмечается недостаточная инициативность детей при вступлении в диалог, несоблюдение правил ведения диалога (участие в общей теме диалога, соблюдении очередности), редкое применение формул речевого этикета;
- ответы на вопросы чаще всего сформулированы одним словом;
- ошибки грамматического и фонетического оформления высказываний;

- при формулировании определительных типов вопросов наличие ответов, не соответствующих ситуации, изображенной на картинке;
- стереотипные формулировки вопросов, преобладание простых вопросов закрытой формы;
- трудности актуализации вопросительных слов, преобладание вопросов устанавливающего типа;
- бедность и неточность лексического состава вопросов;
- необходимость в организующей, стимулирующей или обучающей помощи взрослого.

Выявленные особенности говорят о необходимости разработки методических рекомендаций по формированию диалогической речи у старших дошкольников с ОНР II-III уровня.

В рамках решения четвертой задачи, на основании выявленных особенностей диалогической речи, полученных в ходе экспериментального исследования, а также выявленных уровней сформированности данного вида речи, разработаны дифференцированные методические рекомендации по формированию диалога у старших дошкольников. Методические рекомендации включают в себя: описание принципов, методов работы, описание направлений работы, определяют дифференцированное содержание по направлениям, а также содержат приемы, использованные в направлениях работы.

В процессе развития диалогической речи одновременно ведется работа над коррекцией звукопроизношения, развитием лексико-грамматических средств диалога. Направления работы были общими для всех детей и осуществлялись параллельно.

Работа по направлению формирования умений отвечать на вопросы и задавать вопросы осуществляется поэтапно. Этапы работы по формированию вопросно-ответных реплик определены согласно дифференцированного подхода, с учетом логики развития речевых умений: от восприятия заимствования речевых форм к самостоятельному их использованию и переносу в новые условия общения. На первом этапе используются игровые приемы, в которых

осуществляется заимствование готовых (репродуктивных) вопросно-ответных реплик. На втором этапе дети оперируют как репродуктивными вопросно-ответными репликами, и также учатся самостоятельно строить вопросно-ответные реплики. На данном этапе осуществляется дифференцированный подход, который определяется в зависимости от уровня успешности диалогического общения. Для детей с уровнем успешности ниже среднего первоначально идет работа по формированию понимания разных типов вопросов (устанавливающих, определительных, причинных) и формированию умения дошкольников развернуто отвечать на поставленные вопросы с опорой на предметные и сюжетные картинки. На третьем этапе дети обучаются самостоятельно строить вопросно-ответные реплики.

Таким образом, цель достигнута, задачи решены, гипотеза подтвердилась.

Список литературы

1. Агаева, И. Б. Курсовая и выпускная квалификационная работы как формы организации самостоятельной работы студента : учебное пособие / И. Б. Агаева, Г. А. Проглядова. – Краснояр. гос. пед. ун-т им. В. П. Астафьева. – Красноярск, 2015. – 188 с.
2. Алексеева, М. М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников : учебное пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / М. М. Алексеева, В. И. Яшина. – 3-е изд., стереотип.– М.: Академия, 2000. – 400 с.
3. Андреева, Г.М. Социальная психология/ Г.М. Андреева.- М: Аспект Пресс, 1999 - 375 с.
4. Арушанова, А. Г. Речь и речевое общение детей : книга для воспитателей детского сада / А. Г. Арушанова. – М.: Мозаика-Синтез. – 1999. – 222 с.
5. Арушанова, А.Г. Истоки диалога. Книга для воспитателей. Дурова Н.В/ А.Г Арушанова, Е. С. Рычагова, Н. В. Дурова, Р. А. Иванкова. – МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2003.-220 с.
6. Базжина, Т. В. Диалог на начальном этапе языкового развития / Т. В. Базжина // Детская речь: Лингвистический аспект. – 1992. – С. 57-66.
7. Баранова Э. Учимся задавать вопросы / Э. Баранова // Дошкольное воспитание. – 2005. – № 12. – С. 12-20.
8. Беккер, К.-П. Логопедия / К. П. Беккер, М. Совак. – М.: Медицина, 1981. – 288 с.
9. Бизигова, О. А. Развитие диалогической речи дошкольников в игре / О. А Бизигова. –М.: Скрипторий 2003, 2008. –136 с.
10. Бизигова, О. А. Развитие диалогической речи у старших дошкольников в процессе интеграции традиционных и компьютерных игр: автореф. дис. ... канд. педагог. наук : 13.00.07 / Бизигова Ольга Анатольевна. – Екатеринбург, 2007. – 23 с.

11. Бизикова, О. А. Теории и технологии развития речи детей дошкольного возраста в предельных, таблицах и схемах / О. А. Бизикова. – 3-е изд., перераб. и доп. – Нижневартовск: Нижневарт. гос. ун-т., 2014. – 93 с.
12. Богуславская, З. М. Развивающие игры для детей младшего дошкольного возраста / З. М. Богуславская, Е. О. Смирнова. – М.: Просвещение, 1991. – 207 с.
13. Брюховских, Л. А. Диагностические методики для выявления особенностей диалогической речи у дошкольников с общим недоразвитием речи II уровня // Л. А. Брюховских // Логопед в детском саду. – 2016. – № 1. – С. 3-6.
14. Бычкова, С. С. Формирование умения общения со сверстниками у старших дошкольников : Методические рекомендации для воспитателей и методистов дошкольных образовательных учреждений / С. С. Бычкова. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: АРКТИ, 2003. – 96 с.
15. Вакуленко, Ю. А. Театрализованные инсценировки сказок в детском саду / Ю. А. Вакуленко. – Волгоград: Учитель, 2007. – 93 с.
16. Вершина, О. М. Особенности общения у детей с общим недоразвитием речи / О. М. Вершина. – М.: Просвещение, 2003. – 246 с.
17. Власян, Г. Р. К проблеме формального членения разговорного диалога / Г. Р. Власян // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2013. – № 12-2. – С. 199-205.
18. Волковская, Т. Н. Психологическая помощь дошкольникам с общим недоразвитием речи / Т. Н. Волковская, Г. Х. Юсупова. – М.: Книголюб, 2004. – 104 с.
19. Выготский, Л. С. Мышление и речь : собр. соч. в 6-ти т. / Л. С. Выготский. – М.: Педагогика, 1982. – 4 т. – 504 с.
20. Галигузова, Л. Н. Ступени общения : от года до семи лет / Л. Н. Галигузова, Е. О. Смирнова. – М.: Просвещение, 1992. – 143 с.
21. Глухов, В. П. Основы психолингвистики : учебное пособие для студентов пед. вузов / В. П. Глухов. – М.: АСТ: Астрель, 2005. – 351 с.

22. Гойхман, О. Я. Речевая коммуникация / О. Я. Гойхман. – М.: Инфа, 2006. – 272 с.
23. Дроздова, Н. В. К проблеме формирования вопросительных высказываний у старших дошкольников с общим недоразвитием / Н. В. Дроздова, А. В. Вепрева // Корекційна та соціальна педагогіка і психологія в трьох частинах, частина 2. Серія: соціально-педагогічна. – Вип. XXIII. – 2013. – С. 204-210.
24. Ефименкова, Л. Н. Формирование речи у дошкольников / Л. Н. Ефименкова. – М.: Просвещение, 1985. – 112 с.
25. Ефимов, О. Е. «15 мифов о детской речи» : Диалоги невролога и логопеда о детской речи / О. Е. Ефимов, Л. В. Ефимова. – Челябинск: ДИЛЯ, 2013. – 224 с.
26. Жукова, Н. С. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников : книга для логопеда / Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева. – 2-е изд., перераб. – М.: Просвещение, 1990. – 239 с.
27. Жукова, Н. С. Преодоление ОНР у детей / Н. С. Жукова. – М.: Союз, 2008. – 142 с.
28. Запорожец, А. В. Психология детей дошкольного возраста / Под ред. А. В. Запорожца, Д. Б. Эльконина. – М.: Просвещение, 1964. – 352 с.
29. Исенина, Е. И. Дословесный период развития речи у детей / Е. И. Исенина. – Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 1986. – 164 с.
30. Исенина, Е.И. Развитие диалога в связи с познанием ребенком другого и себя (младенческий и ранний возраст) / Е. И. Исенина // Детская речь: проблемы и наблюдения : Межвузовский сборник научных трудов. – Л., 1989. –С.23-36.
31. Казаковская, В. В. Вопросо-ответные единства в диалоге «взрослый-ребенок» (на материале русского языка): Автореф. дис. ... канд. филол. наук / Казаковская Виктория Вилладиевна. – Санкт-Петербург, 2006. – 49 с.
32. Казарцева, О. М. Культура речевого общения / О. М. Казарцева. – М.: Флинта, 1999. – 496 с.
33. Козырева, О. А. Разработка комплекса диагностики коммуникативной компетенции детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи

III уровня / Козырева О. А. // Коррекционная педагогика: теория и практика. – 2015. – № 4. – С. 27-39.

34. Колесникова, А.Е. Новый подход к решению проблемы формирования стойких коммуникативных умений путем моделирования ситуации с применением диалога у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи/ А. Е. Колесникова // Логопедия. – 2015. – №3. – С. 35-50.

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

36. Лалаева, Р.И. Коррекция общегонедоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя)/ Р. И. Лалаева, Н.В. Серебрякова. – СПб.: Союз, 1999.–160 с.

37. Лалаева, Р.И. Методика психолингвистического исследования нарушений устной речи у детей/ Р. И. Лалаева. – М.: Просвещение, 2004.– 72 с.

38. Левина, Р. Е. Характеристика общего недоразвития речи у детей / Р. Е. Левина, Н. А. Никашина // Основы теории и практики логопедии–М.: Просвещение. – 1968.–С. 67-185.

39. Леонтьев, А. А. Основы психолингвистики / А. А. Леонтьев. – М.: Смысл, 1997. – 285 с.

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

41. Лисина, М.И. Формирование личности ребенка в общении / М. И. Лисина. –СПб.: Питер, 2009. – 320 с.

42. Логопедия: Учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / Под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. – 680 с.

43. Мастюкова, Е.М. Ребенок с отклонениями в развитии: Ранняя диагностика и коррекция / Е. М. Мастюкова. –М.: Просвещение, 1992. – 95 с.
44. Мещеряков, А. И. Проблема образа и формирование психики слепоглухонемого ребенка / А. И. Мещеряков // Вопр. Психологии. –1960. № 4.– С. 60.
45. Миронова, С.А. Развитие речи дошкольников на логопедических занятиях / С.А. Миронова. –М.: Гном, 2009. –168 с.
46. Панова, Ю.С. Структурно-композиционные единицы диалогического текста и их лингво-коммуникативные характеристики / Ю. С. Панова // Известия ТулГУ. Гуманитарные науки. – Вып. 1. – Тула: Изд-во ТулГУ – 2008. –С. 238-243.
47. Приказ об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования / От 17 октября 2013 г. – № 1155.
48. Пронина, Е.Н. Логика: учебное пособие/ Е.Н.Пронина. – М.: Московский государственный университет печати имени Ивана Федорова, 2015. – 164 с.
49. Психолингвистика : сборник статей. – М.: Прогресс, 1984. – 293 с.
50. Психологическая диагностика коммуникативного потенциала личности методические рекомендации для студентов. –Н. Новгород: ННГАСУ, 2015. – 42 с.
51. Рождественский, Ю.В. Теория риторики / Ю. В. Рождественский. –М.: Добросвет, 1997. – 597 с.
52. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2000. – 712 с.
53. Рубинштейн, С.Л. Речь и общение. Функции речи. Развитие речи у детей / С.Л. Рубинштейн. –СПб.: Питер, 2002. –720 с.
54. Рузская, А.Г. Развитие общения дошкольников со сверстниками / А.Г. Рузская. –СПб.: Питер, 2008. –315 с.
55. Русская речь: сборник статей / Под ред. Л. В. Щербы. – Спб., 2007. – 259 с.

56. Самыгин, С. И. Психология и педагогика : учебное пособие/ С. И. Самыгин, Л. Д. Столяренко.–М.: КНОРУС, 2012. – 480 с.
57. Слинко, О. А. К изучению проблемы межличностных отношений дошкольников с нарушениями речи / О. А. Слинко // Дефектология.– 1992.– № 1.– С.62-67.
58. Смирнова, Е. О. Особенности общения с дошкольникам : учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Е. О. Смирнова. – М.: Академия, 2000. – 342 с.
59. Соботович, Е.Ф. Речевое недоразвитие у детей и пути его коррекции : (дети с нарушением интеллекта и мотор. алалией) / Е. Ф. Соботович. – М.: Классикс стиль, 2003. – 160 с.
60. Соколов, Е.Н.Размышления над книгой:Т.Н.Ушакова/ Е. Н. Соколов // Речь: Истоки и принципы развития. –2005. –Т. 2. –№ 1. –С. 148-157.
61. Сохин, Ф.А. Развитие речи детей дошкольного возраста: пособие для воспитателя дет. сада. / Под ред. Ф. А. Сохина. – 2-е изд., испр. – М.: Просвещение, 1979.– 223 с.
62. Ступак, Л.В. Онтогенез диалогической речи / Л.В. Ступак // Специальное образование. – 2012. –№3. – С. 109-113.
63. Тихеева, Е.И. Развитие речи детей (раннего и дошкольного возраста)/ Е. И. Тихеева. – М.: Просвещение, 1981. – 111 с.
64. Ткаченко, Т.А. Использование схем в составлении описательных рассказов/ Т. А. Ткаченко // Дошкольное воспитание.–1990. – №10. – С. 16-21.
65. Ткаченко, Т.А. Формирование лексико-грамматических представлений. Сборник упражнений и методических рекомендаций для индивидуальных занятий с дошкольниками. Практическая логопедия / Т. А. Ткаченко. –М: ГНОМ и Д, 2003. –51 с.
66. Томогашева, О.В. Теоретические подходы к проблеме диалогической речи / О. В. Томогашева // Международный научный журналИнновационная наука. – 2015. –№4. – С. 142-143.

67. Трауготт, Н.Н. О путях нейрофизиологического исследования алалии и афазии / Н. Н. Трауготт // Вопросы патологии речи. –Т. XXXI №81. –Киев: Изд-во Укр.НИИ психоневрологии, 1959. –С.72-77.

68. Усольцева, Н.К. Формирование предпосылок диалогического общения у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи: дисс. канд. пед. наук/ Усольцева Нина Константиновна. –М., 1996. –178с.

69. Ушакова, Т.Н. Принципы развития ранней детской речи / Т. Н. Ушакова // Дефектология. –2004. –№ 5. – С. 4-16.

70. Филичева, Т. Б. Основы логопедии: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Педагогика и психология (дошк.)» / Т. Б. Филичева, Н. А. Чевелева, Г. В. Чиркина. – М.: Просвещение, 1989. – 223 с.

71. Филичева, Т.Б. Особенности формирования речи у детей дошкольного возраста/ Т. Б. Филичева. – М.: Профессиональное образование, 1999. – 238 с.

72. Хухлаева, О. Практические материалы для работы с детьми 3-9 лет. Психологические игры, упражнения, сказки / О. Хухлаева. М.: Теревинф, 2016. – 288 с.

73. Цейтлин, С.Н. Язык и ребенок: Лингвистика детской речи: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. — М: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. - 240 с.

74. Чиркина, Г. В. Коммуникативно-речевая деятельность детей с отклонениями в развитии: диагностика и коррекция : монография / под ред. Г. В. Чиркиной, Л. Г. Соловьевой. – Архангельск: Поморский ун-т, 2009. – 401 с.

75. Шаповалова, М. П. Механизмы и динамика развития речи у детей дошкольного возраста/ М. П. Шаповалова // Социальное воспитание. – 2013. –№ 1. – С. 1-9.

76. Шахнарович, А.М. К проблеме языковой способности (механизма) / А. М. Шахнарович // Человеческий фактор в языке: язык и порождение речи. – М.: Наука, 1991. – С. 185-220.

77. Шумакова, Н. Б. Роль вопроса в структуре мышления / Н. Б. Шумакова // Вопросы психологии. – 1984. – №1. – С. 91-95.
78. Щерба, Л. В. Современный русский литературный язык / Л. В. Щерба // Избранные работы по русскому языку. – М., 1957. – С. 110-129.
79. Эльконин, Д. Б. Развитие речи в раннем детстве / Д. Б. Эльконин // Избранные психологические труды. – М.: Педагогика, 1989. – 560 с.
80. Юрьева, Н. М. Речевой онтогенез в теории и эксперименте : диссертация... д-ра филол. наук : 10.02.19 / Юрьева Надежда Михайловна.– Москва, 2006. – 566 с.
81. Якубинский, Л.П. О диалогической речи / под ред. Л.В. Щербы. Спб., 2007. – 259 с.
82. Земфира, А. Г. Моделирование связной речи у детей с общим недоразвитием речи приёмами мнемотехники [Электронный ресурс] // <http://logopedia.by/?p=1633>.
83. Полякова, Е.А. Развитие диалогической речи старших дошкольников[Электронный ресурс]// <http://xn--i1abbnckbmcl9fb.xn--p1ai/%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%8C%D0%B8/519936/>
84. Лопатина, Л. В. Примерная адаптированная основная образовательная программа для дошкольников с тяжёлыми нарушениями речи [Электронный ресурс] // <http://www.firo.ru/wp-content/uploads/2014/02/Lopatina.pdf>.
85. Gordon, J.E. Effects of hearing loss on the family constellation // Hearing loss in children: A comprehensive text. Baltimore, 1977. P. 655-663.
86. Kagan, G. The second year. The emerge of self-awareness. Cambridge, 1981.

Приложение А.*Таблица 1. Описание экспериментальной группы*

№	Имя, фамилия	Логопедическое заключение	Возраст (лет)
1	Алена К	ОНР II-III уровня. Дизартрия	6
2	Варя П.	ОНР II-III уровня. Дизартрия	5,6
3	Вероника А.	ОНР II-III уровня. Дизартрия	5,6
4	Данил В.	ОНР II-III уровня. Дизартрия	6
5	Данил Ю.	ОНР II-III уровня. Дизартрия	6
6	Дима Ш.	ОНР II-III уровня. Дизартрия	6
7	Ева А.	ОНР II-III уровня. Дизартрия	6
8	Катя Ф.	ОНР II-III уровня. Дизартрия	6
9	Коля К.	ОНР II-III уровня. Дизартрия	6
10	Леня П.	ОНР II-III уровня. Дизартрия	6
11	Максим К.	ОНР II-III уровня. Дизартрия	6
12	Марк А.	ОНР II-III уровня. Дизартрия	6
13	Саша О.	ОНР II-III уровня. Дизартрия	6
14	Слава С.	ОНР II-III уровня. Дизартрия	6

Приложение Б.

Протоколы результатов констатирующего эксперимента

Результаты по I блоку констатирующего эксперимента.

Таблица 2. Коммуникативная составляющая диалогической речи:

	ФИ ребенка	Жел-ие вступать в диалог, инициативность и активное ответное отношение в речевом взаимодействии со взрослыми	Жел-ие вступать в диалог, инициативность и активное ответное отношение в речевом взаимодействии со сверстниками	Культура диалога	Ур-ень коммуникативной составляющей диалогической речи
1.	Алена К	3	3	3	9-средний
2.	Варя П.	2	2	2	5- ниже среднего
3.	Вероника А.	4	4	4	12- высокий
4.	Данил В.	2	1	1	4- ниже среднего
5.	Данил Ю,	1	1	1	3-низкий
6.	Дима Ш.	3	4	2	9-средний
7.	Ева А.	2	2	2	6- ниже среднего
8.	Катя Ф.	2	2	3	7-средний
9.	Коля К.	2	2	1	5-ниже среднего
10.	Леня П.	3	0	0	3-низкий
11.	Максим К.	3	3	2	8-средний
12.	Марк А.	3	3	2	8-средний
13.	Саша О	3	3	4	10-высокий
14.	Слава С.	2	1	1	4- ниже среднего

Результаты по II блоку констатирующего эксперимента.

Таблица 3. Изучение умения дошкольников с ОНР отвечать на вопросы и задавать вопросы.

ФИ ребенка	1 в.	2 в.	3 в.	4 в.	5 в.	Уро-вень умения отвечать на воп-росы	Умение задавать воп-росы	Лексико-грамматическое оформ-ление	Уровень умения зада-вать воп-росы	Итого: Уровень диалогиче-ского умения умения
Алена К	3	2	4	2	3	14-ср.	2	2	4-н-ср.	18-ср
Варя П.	3	2	2	2	3	12-ср.	2	1	3-н-ср	15-ср.
Верони-ка А.	1	3	3	2	2	11- ср.	1	3	4-н.ср	15-ср.
Данил В.	0	2	4	2	2	10-н ср.	1	1	2-н.	12-н.ср
Данил Ю,	1	2	2	2	0	7- н ср.	1	2	3-н-ср	10-н.ср
Дима Ш.	3	3	2	3	3	14- ср.	3	3	6-ср.	20-ср.
Ева А.	1	2	2	2	2	9- н ср.	2	2	4-н.ср.	13-н.ср.
Катя Ф.	1	2	2	2	2	9- н ср.	2	2	4-н.ср.	13-н.ср.
Коля К.	1	2	3	2	2	10-н. ср.	1	2	3-н.ср.	13-н.ср.
Леня П.	0	2	2	2	2	8- н ср.	2	1	3-н.ср.	11-н.ср.
Максим К.	0	3	2	2	1	8- н ср.	1	1	2-н.	10-н.ср.
Марк А.	1	2	3	2	3	11- ср.	2	2	4-н.ср	15-ср
Саша О	4	2	3	2	3	14- ср.	3	3	6-ср.	20-ср.
Слава С.	0	2	2	2	2	8- н ср.	1	1	2-н.	10-н.ср

Итоговые результаты по I блоку и II блоку констатирующего эксперимента.

Таблица 4. Уровень сформированности диалогической речи.

	ФИ ребенка	Уровень сформированности коммуникативной составляющей диалога	Уровень сформированности речевых диалогических умений	Уровень сформ. диалогической речи
1.	Алена К	9	18	27-средний
2.	Варя П.	5	15	20- ниже среднего
3.	Вероника А.	12	15	27- средний
4.	Данил В.	4	12	16- ниже среднего
5.	Данил Ю,	3	10	13-низкий
6.	Дима Ш.	9	20	29-средний
7.	Ева А.	6	13	19- ниже среднего
8.	Катя Ф.	7	13	20- ниже среднего
9.	Коля К.	5	13	18-ниже среднего
10.	Леня П.	3	11	14-ниже среднего
11.	Максим К.	8	10	18- ниже среднего
12.	Марк А.	8	15	23-средний
13.	Саша О	10	20	30- средний
14.	Слава С.	4	10	14- ниже среднего