

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования  
«Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. АСТАФЬЕВА»  
(КГПУ им. В.П. Астафьева)  
Институт социально гуманитарных технологий  
Кафедра коррекционной педагогики

ВЯТКИНА НАТАЛЬЯ ИВАНОВНА

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

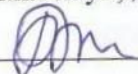
ОСОБЕННОСТИ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО  
ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ II УРОВНЯ

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

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

И.о. зав. кафедрой коррекционной педагогики

кандидат педагогических наук, доцент


09 июня 2017  О.Л. Беляева

Дата, подпись

Руководитель: кандидат педагогических наук,

доцент А.В. Мамаева 

Дата защиты « 09 » июня 2017г

Обучающийся Вяткина Н.И. 

« 09 » июня 2017г

Оценка удовлетворительно  
(прописью)

Красноярск

2017

## ОГЛАВЛЕНИЕ

<b>ВВЕДЕНИЕ</b>	<b>3</b>
<b>ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ ПРИ ОБЩЕМ НЕДОРАЗВИТИИ РЕЧИ</b> .....	<b>8</b>
1.1 Развитие диалогической речи в онтогенезе .....	8
1.2 Особенности развития диалогической речи у детей с общим недоразвитием речи .....	16
1.3 Анализ существующих подходов к проблеме диагностики и коррекции диалогической речи старших дошкольников с ОНР II уровнем .....	22
<b>ГЛАВА II. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ 5-6 ЛЕТ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ</b> .....	<b>32</b>
2.1 Организация и методика констатирующего эксперимента .....	32
2.2 Анализ результатов констатирующего эксперимента .....	37
2.3 Методические рекомендации по развитию диалогической речи детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи II уровень .....	47
<b>ЗАКЛЮЧЕНИЕ</b> .....	<b>62</b>
<b>СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ</b> .....	<b>65</b>
<b>ПРИЛОЖЕНИЯ</b>	<b>71</b>
Приложение А - Анамнестические сведения на участников констатирующего эксперимента	71
Приложение Б - Результаты констатирующего эксперимента	73
Приложение В - Результаты первой серии задания	75
Приложение Г – Итоговые результаты первой серии задания	77
Приложение Д.- Результаты второй серии задания	78
Приложение Е – Итоговые результаты второй серии задания	79

## ВВЕДЕНИЕ

**Актуальность исследования.** Проблема речевых расстройств в настоящее время все больше привлекает внимание различных специалистов: логопедов, врачей, психологов, физиологов. Это, безусловно, связано с огромной ролью, которую правильная речь имеет для полноценного и гармоничного развития человека.

У детей дошкольного возраста из всех видов речевых расстройств чаще встречается общее недоразвитие речи. Оно представляет собой специфическое проявление речевой патологии, при которой нарушено формирование всех компонентов речевой системы в их единстве (фонетико-фонематические процессы, лексика, грамматический строй), в том числе связной речи.

Исследователи В.К. Воробьева, В.П. Глухов, Л.Ф. Спирина считают развитие диалогической речи главной задачей речевого развития дошкольников с общим недоразвитием речи. Поскольку у детей с данной нозологией недостаточно развито умение связно и последовательно излагать свои мысли. Они владеют набором слов и синтаксических конструкций в ограниченном объеме и упрощенном виде, испытывают значительные трудности в программировании высказывания, в синтезировании отдельных элементов в структурное целое и отборе материала для той или иной цели. В дальнейшем это приводит к тому, что ребенок значительно отстает от возрастной нормы.

По данным Р.Е. Левиной, Е. М. Мастюковой, В.И. Селиверстова, Г.В. Чиркиной и др. это обусловлено не только нарушениями речи детей, но и специфическими отклонениями в их психическом развитии.

Нарушение диалогической речи в той или иной степени отрицательно влияет на все психическое развитие ребенка, отражается на его деятельности, поведении, выражается в несформированности средств коммуникации, препятствует осуществлению полноценного общения, оказывает негативное влияние на установление и поддержку контактов со сверстниками.

Исследователи указывают на тот факт, что формирование диалогической речи имеет большое значение в работе логопеда с детьми с общим недоразвитием речи. Вопрос методики коррекции и развития диалогической речи у данной категории детей становится одним из актуальных, так как для каждой группы детей необходим дифференцированный подход, с учетом индивидуальных способностей каждого ребенка.

Вопросами изучения диалогического общения дошкольников занимались такие исследователи как: Е.Г. Федосеева, А.Г. Арушанова, Л.Ф. Артеменкова, и развития диалогической речи И.С. Назметдинова, А.В. Чулкова, А.А. Соколова. В написании работы нами сделан упор на этих и других авторов. Нужно отметить, что частично вопросы развития диалогических умений детей рассматривались в исследованиях, посвященных формированию коммуникативных умений или коммуникативной компетентности детей, С.В. Проняева, Е.М. Алифанова, С.Е. Привалова, Л.Л. Дубинина.

Выбор темы исследования обусловлен также тем, что формирование диалогической речи является одним из условий правильного развития связной речи, полноценного речевого общения и, следовательно, успешной адаптации выпускников дошкольных учреждений к образовательным школам.

В дошкольном детстве ребенок овладевает, прежде всего, диалогической речью, которая имеет свои особенности, проявляющиеся в использовании языковых средств, допустимых в разговорной речи. Актуальность проблемы мотивирована и ее социальной значимостью. Согласно ФГОС ДО базисный уровень готовности дошкольника к школе ориентирует на следующие качества: ребенок использует свою речь для выражения своих мыслей, способен договариваться, активно взаимодействует со сверстниками и взрослыми; проявляет любознательность, задает вопросы взрослым и сверстникам; реализуется, прежде всего, по средствам диалогической речи.

Таким образом, все вышесказанное подтверждает актуальность и значимость нашей исследовательской работы.

**Проблема исследования.** Своевременное выявление и коррекция особенностей усвоения диалогической речи детьми старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи II уровня, является одним из условий речевого общения, развития связной речи, но и технология данного процесса требует учета индивидуального и дифференцированного подхода к подбору логопедических заданий.

**Объект исследования.** Диалогическая речь у дошкольников с общим недоразвитием речи.

**Предмет исследования.** Особенности диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи II уровня.

**Цель исследования.** Выявить особенности диалогической речи у детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи II уровня.

Анализ литературных данных по проблеме позволил сформировать **гипотезу:** Мы предполагаем, что у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи II уровня не сформирована диалогическая речь как средство общения (бедный словарный запас, аграмматизмы, использование простых предложений, нарушение синтаксических конструкций) и формы общения.

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

1. Проанализировать психолого-педагогическую литературу по проблеме исследования;
2. Изучить особенности использования речевых средств в диалоге у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи II уровня и выявить ведущую форму общения.
3. Разработать методические рекомендации по развитию диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи II уровня.

**Методологической и теоретической основой исследования** являются: принцип коммуникативно-деятельностного подхода к развитию речи (Л.П.

Федоренко, Э.П. Короткова, В.И. Яшина); теория о смене общения в дошкольном возрасте М.И. Лисиной; научно-теоретические положения об общности законов развития нормального и аномального ребенка (Л. С. Выготский); концепция о зоне ближайшего развития (Л.С. Выготский); положение о понимании речи как сложной функциональной системы, составные компоненты которой зависят один от другого и обуславливают друг друга (Р.Е. Левина, Г.В. Чиркина, О.В. Грибова и др.); о единстве взаимоотношений биологических и социальных факторов в развитии речи в процессе общения (Л.С. Выготский, М.И. Лисина, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия).

В соответствии с поставленной целью, выдвинутой гипотезой и задачами были определены **методы исследования:**

1. Теоретические: анализ психолого - педагогической литературы по проблеме исследования;
2. Эмпирические: изучение медицинской, психологической и педагогической документации детей, констатирующий эксперимент, его количественный и качественный анализ.

**Теоретическая значимость исследования** заключается в том, что его результаты позволяют подтвердить имеющиеся теоретические представления об особенностях диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи II уровня.

**Практическая значимость** заключается в том, что выводы и результаты нашего исследования могут быть применены в работе логопедов с детьми дошкольного возраста с общим недоразвитием речи, могут быть использованы воспитателями.

### **Организация исследования**

Базой для исследования стал МБДОУ «Детский сад комбинированного вида №27» г. Ачинска. В исследовании приняли участие 6 детей старшего дошкольного возраста (5-6 лет), имеющих логопедическое заключение общее недоразвитие речи II уровня. Исследование проводилось в три этапа.

*Первый этап* (сентябрь 2016 - октябрь 2016г.) - изучение и анализ литературы по проблеме исследования; формулирование и уточнение цели, гипотезы, задач, подбор методики констатирующего эксперимента.

*Второй этап* (март 2017 - апрель 2017г.) - проведение и анализ результатов констатирующего эксперимента.

*Третий этап* (апрель 2017 - май 2017г.) - составление методических рекомендаций, обобщение выводов, оформление работы.

**Структура и объем выпускной квалификационной работы.** Работа состоит из введения, двух глав, методических рекомендаций, заключения, библиографического списка, приложений. Эксперимент проиллюстрирован 6 таблицами, 7 гистограммами.

# ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ ПРИ ОБЩЕМ НЕДОРАЗВИТИИ РЕЧИ

## 1.1 Развитие диалогической речи в онтогенезе

Поэтапное развитие речи отражено в исследованиях разных авторов. В работах Т.Д. Барменковой [3], В.К. Воробьевой [5], В.П. Глухова [12], Л.Н. Ефименковой [15], в трудах Л.С. Выготского [6], А.А. Леонтьева [29], в монографии А.Н. Гвоздева [9] и др. подробно описано становление речи с раннего детства. В рамках нашей работы рассмотрим развитие диалогической речи в онтогенезе. Для начала раскроем понятие диалогической речи.

Диалогическая речь, психологически наиболее простая и естественная форма речи, возникает при непосредственном общении двух лиц или нескольких собеседников и состоит в основном в обмене репликами. Реплика-ответ, возражение, замечание на слова собеседника отличается краткостью, наличием вопросительных и побудительных предложений, синтаксически не развернутых конструкций. Отличительными чертами диалога являются:

1. эмоциональный контакт говорящих, их воздействие друг на друга мимикой, жестами, интонацией и тембром голоса;
2. ситуативность, т.е. предмет или тема обсуждения существуют в совместной деятельности или непосредственно воспринимаются.

Диалог поддерживается собеседниками с помощью уточняющих вопросов, изменения ситуации и намерений говорящих.

Целенаправленный диалог, связанный одной темой, называется беседой. Участники беседы обсуждают или выясняют определенную проблему, с помощью специально подобранных вопросов [52].

Поставив перед собой задачу изучения особенностей развития форм связной речи, В.П. Глухов [12] собрал значительный материал относительно детских



высказываний при различных задачах и в различных условиях общения. На основании своих материалов В.П. Глухов приходит к заключению, что диалогическая речь является первичной формой речи ребенка. Имея ярко выраженную социальную направленность, она служит потребностям непосредственного живого общения. Диалог опирается на общность восприятия собеседников, общность ситуации, знание предмета, о котором идет речь. В диалоге наряду с собственно языковыми средствами звучащей речи большую роль играют и невербальные компоненты - жест, мимика, а также средства интонационной выразительности [12, с. 6].

Как известно, о своем появлении на свет новорожденный сообщает криком. С физиологической точки зрения крик новорожденного - это побочное, несущественное следствие врожденных синергии (сложных движений), т.е. безусловных рефлекторных реакций, однако взрослые воспринимают его как призыв о помощи, как сообщение о каком-либо дискомфорте малыша. Именно для взрослого крик приобретает условно-коммуникативную функцию. Это сигнал, составляющий предпосылку для дальнейшего общения.

В возрасте от 2,6-3 месяцев реакция ребенка претерпевает существенные изменения. Первоначальный крик как бы дифференцируется на крик удовольствия (вокализация гуленья), и крик неудовольствия (собственно вокализация крика). Однако начиная приблизительно с 3 месяцев к числу рефлекторным реакциям ребенка прибавляется и первая социальная - реакция на общение с матерью [30, с. 15].

Начиная с 4-5 месяцев, в общение матери и ребенка происходят определенные изменения. Ребенок жестами (тянется к матери), мимикой (улыбка), вокализацией гуленья призывает мать вступить с ним в эмоциональный контакт. Этот момент знаменует собой появление фатического компонента общения невербальным способом. Таким образом, форма общения приближается к диалогу [30].

В возрасте от 5-6 до 10-11 месяцев общение матери и ребенка развивается в направлении от «обращенного» монолога к диалогу. Улыбки, жесты, стремление

приблизиться к матери, сопровождающиеся вокализацией гуленья и гуканья, свидетельствуют о том, что ребенку хочется общаться с матерью и осуществляет это допустимыми ему средствами. Сущность общения заключается в попеременном, а иногда и одновременном выражении своего эмоционального контакта, как бы ведут свои коммуникативные партии. Это форму коммуникации называют дуэтами.

Мелодическое оформление таких самопроявлений ребенка возникает под влиянием «монологов» матери. Эти монологи возможны и в присутствии взрослых и когда ребенок играет с игрушками. Ребенок получает удовольствие от процесса «говорения» вслух. Н.И. Лепская называет эту форму «дуэтной партией» ребенка [30, с. 17]

На этапе с 8-9 до 12-14 месяцев вокализации, жесты, мимика ребенка приобретает собственно коммуникативную значимость. Ребенок осознает мелодику речи матери как знаковый феномен, позволяющий дифференцировать вопрос, побуждение, перечисление. А способность к реализации интонации в собственной речи у ребенка складывается только к концу первого года, началу второго. Ориентируясь на интонацию, ребенок уже к концу первого года жизни отвечает на реплики взрослого адекватными предметными действиями. Эти виды взаимодействия взрослого с ребенком называются вербально - предметными и предметно-действенными диалогами. Вербально - предметные диалоги, предполагают вопрос - ответную схему, в которой взрослый спрашивает, а ребенок жестами, поворотами головы, вокализациями, лепетом отвечает. Предметно-действенные диалоги, как правило, сопровождаются совместными действиями взрослого и ребенка. Ребенок, включаясь в совместную деятельность, выполняет простейшие словесные поручения (принеси, дай, положи) [30, с. 20].

Вербальные диалоги - это диалоги, в которых ответные ходы ребенка выражаются словами. Реплики ребенка краткие, чаще всего однословные, но они являются самостоятельными ответами на иницилирующую реплику взрослого. В раннем возрасте ребенок в диалоге с взрослым проявляет интерес не к теме разговора, а к предметам и действиями с ними. Этим объясняется постоянное

отключение ребенка от темы разговора, переключение внимания на предметы, смену мотивов реплик (речевых действий) ребенка, отсутствие новой информации от старой [30, с. 20].

Лисина М.И. интерпретирует факт избирательного отношения детей первого года жизни к речевому воздействию как выражение важнейшей потребности маленького человека-потребности в общении [31].

К трем годам дети уже понимают, что им в ответ на высказывание взрослого нужно реагировать. Из числа инициативных реплик чаще всего наблюдаются побуждения. Основные императивы в речи начинающего говорить ребенка – «Дай!» и «На!», побуждающие к изменению отношений владения.

Анализ генезиса диалогической речи детей раннего возраста показал, что диалоги малышей с взрослыми проходят путь от неосознанных невербальных контактов с окружающими (крик) до сознательного вербального участия в общении. И хотя диалогическая речь детей этого возраста отличается несовершенством, она начинает занимать в их жизни значительное место [46].

При нормальном речевом развитии дети к пяти годам пользуются развернутой фразовой речью, разными конструкциями сложных предложений. Совершенствуется диалогическая речь. Ребенок более активно участвует в беседе, разговоре, дает развернутый и достаточно полный анализ предмета или явления. Ребенок может поддержать беседу, задавать вопросы сам, отвечать правильно на вопросы взрослого и сверстника. Учится строить игровые и деловые диалоги, осваивая правила речевого этикета. Пользуется прямой и косвенной речью, в диалогической речи использует как краткую, так и развернутую форму высказывания.

Диалогическая речь означает разговор между двумя или несколькими лицами, которые то слушают, когда другие говорят, то сами говорят, когда их слушают. Тот, кто говорит в данный момент, выступает лицом активным, а тот, кто слушает, - пассивным по отношению к говорящему.

Однако пассивность в диалоге относительна, так как восприятие речи - процесс активный, требующий от слушателя иногда далеко не легкой

мыслительной деятельности. В процессе речевого общения собеседники меняются ролями, поддерживают друг друга в разговоре, отчего диалогическую речь, иногда называют речью поддержанной. Обмен ролями дает возможность собеседникам лучше понимать друг друга [53].

Характерной особенностью диалогической речи является непосредственное общение: собеседники слышат и чаще всего видят друг друга. Это обстоятельство позволяет говорящим использовать выразительные средства языка: интонацию голоса, мимику, жесты.

Вместе с тем говорящий может наблюдать (в условиях взаимного видения) реакции слушателей на свою речь, внимание или невнимание к ней, степень понимания, согласие или несогласие и пр. Эти наблюдения позволяют говорящему корректировать свою речь, повторять некоторые мысли, развертывать или, наоборот, свертывать рассуждения, усиливать или ослаблять выразительные средства речи.

Диалогическая речь происходит в конкретных условиях, и предмет разговора знаком собеседникам. Это позволяет им в некоторых случаях понимать друг друга с полуслова. Поэтому в свободном диалоге (в обычном разговоре двух или нескольких человек) собеседники не всегда придерживаются языковых правил, сокращают предложения, дополняют сказанное мимикой, жестами, своеобразием интонаций [2].

Диалог - сложная форма социального взаимодействия. Участвовать в диалоге иногда бывает труднее, чем строить монологическое высказывание. Обдумывание своих реплик, вопросов происходит одновременно с восприятием чужой речи. Участие в диалоге требует сложных умений: слушать и правильно понимать мысль, выражаемую собеседником; формулировать в ответ собственное суждение, правильно выражать его средствами языка; менять вслед за мыслями собеседника тему речевого взаимодействия; поддерживать определенный эмоциональный тон; следить за правильностью языковой формы, в которую облакаются мысли; слушать свою речь, чтобы контролировать ее нормативность и, если нужно, вносить соответствующие изменения и поправки [1, с. 260].

Можно выделить несколько групп диалогических умений:

Собственно речевые умения: вступать в общение (уметь и знать, когда и как можно начать разговор со знакомым и незнакомым человеком, занятым, разговаривающим с другими); поддерживать и завершать общение (учитывать условия и ситуацию общения; слушать и слышать собеседника; проявлять инициативу в общении, переспрашивать; доказывать свою точку зрения; выражать отношение к предмету разговора - сравнивать, излагать свое мнение, приводить примеры, оценивать, соглашаться или возражать, спрашивать, отвечать; высказываться логично, связно; говорить выразительно в нормальном темпе, пользоваться интонацией диалога.

Умения речевого этикета. В речевой этикет включаются: обращение, знакомство, приветствие, привлечение внимания, приглашение, просьба, согласие и отказ, извинение, жалоба, сочувствие, неодобрение, поздравление, благодарность, прощание и др. Умение общаться в паре, группе из 3-5 человек, в коллективе.

Умение общаться для планирования совместных действий, достижения результатов и их обсуждения, участвовать в обсуждении определенной темы, неречевые (невербальные) умения - уместное использование мимики, жестов [1, с. 261].

Рассмотрим содержание требований к диалогической речи по возрастным группам.

В группах раннего возраста ставится задача развития понимания речи окружающих и использования активной речи детей как средства общения. Детей учат выражать просьбы и желания словом, отвечать на некоторые вопросы взрослых (Кто это? Что делает? Какой? Какая?) Развивают инициативную речь ребенка, побуждают его обращаться к взрослому и детям по различным поводам, формируют умение задавать вопросы.

В младшем дошкольном возрасте воспитатель создает условия, чтобы каждый малыш легко и свободно вступал в общение со взрослыми и детьми, учить детей выражать свои просьбы словами, понятно отвечать на вопросы

взрослых, подсказывать ребенку поводы для разговоров с другими детьми. Следует воспитывать потребность делиться своими впечатлениями, рассказывать о том, что сделал, как играл, привычку пользоваться простыми формулами речевого этикета (здороваться, прощаться в детском саду и семье), поощрять попытки детей задавать вопросы по поводу ближайшего окружения (Кто? Что? Где? Что делает? Зачем?) [1, с. 262].

В среднем дошкольном возрасте детей приучают охотно вступать в общение со взрослыми и сверстниками; отвечать на вопросы; задавать вопросы по поводу предметов, их качеств, действий с ними, взаимоотношений с окружающими, поддерживать стремление рассказывать о своих наблюдениях, переживаниях.

Воспитатель больше внимания уделяет качеству ответов детей: учит отвечать как в краткой, так и в распространенной форме, не отклоняясь от содержания вопроса. Постепенно он приобщает детей к участию в коллективных беседах, где требуется отвечать только тогда, когда спрашивает воспитатель, слушать высказывания товарищей.

Продолжается воспитание культуры общения: формирование умений приветствовать родных, знакомых, товарищей по группе, с использованием синонимических формул этикета (Здравствуйте! Доброе утро!), отвечать по телефону, не вмешиваться в разговор взрослых, вступать в разговор с незнакомыми людьми, встречать гостя, общаться с ним [1, с. 262].

В старших группах следует учить более точно отвечать на вопросы, объединять в распространенном ответе реплики товарищей, отвечать на один и тот же вопрос по-разному, кратко и распространено. Закреплять умение участвовать в общей беседе, внимательно слушать собеседника, не перебивать его, не отвлекаться. Особое внимание необходимо уделять умениям формулировать и задавать вопросы, в соответствии с услышанным строить ответ, дополнять, исправлять собеседника, сопоставлять свою точку зрения с точкой зрения других людей.

Следует поощрять разговоры по поводу вещей, не находящихся в поле зрения ребенка, содержательное речевое общение детей по поводу игр, прочитанных книг, просмотренных кинофильмов [1, с. 262].

Дети старшего дошкольного возраста должны владеть разнообразными формулами речевого этикета (Сереза, могу я тебя попросить принести одежду из сушилки?; Алеша, помоги, мне, пожалуйста; Лена, будь добра, помоги Саше застегнуть куртку; Благодарю вас; Спасибо за все; Спасибо. Было очень интересно и т. п.), употреблять их без напоминания.

Большое место во всех возрастных группах занимает формирование культуры общения. Детей учат называть взрослых по имени и отчеству, на «вы», называть друг друга ласковыми именами (Таня, Танюша) во время разговора не опускать голову, смотреть в лицо собеседнику; разговаривать без крика, но достаточно громко, чтобы собеседнику было слышно; не вмешиваться в разговор взрослых; быть общительными и приветливыми без навязчивости [1, с. 262].

Таким образом, развитие диалогической речи у детей - это сложный многоуровневый процесс, формирующийся в ходе общения и коммуникативной деятельности на основе биологических и социальных предпосылок. При нормальном развитии у дошкольников к пяти годам совершенствуется диалогическая речь. Ребенок более активно участвует в беседе, разговоре, дает развернутый и достаточно полный анализ предмета или явления. Ребенок может поддержать беседу, задавать вопросы сам, отвечать правильно на вопросы взрослого и сверстника. Учится строить игровые и деловые диалоги, осваивая правила речевого этикета. Пользуется прямой и косвенной речью, в диалогической речи использует как краткую, так и развернутую форму высказывания.

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

У детей с общим недоразвитием речи отмечается отставание в развитии различных видов восприятия, низкий уровень развития внимания, значительно снижена память и продуктивность запоминания, низкий уровень сформированности логических операций, бедный словарный запас, аграмматизмы, в речи используют малоинформативные простые предложения, отмечаются трудности связанные с комплексом речевых и когнитивных нарушений. Все это обуславливает трудности данных детей в развитии диалогической речи.

Овладение диалогической речью, считают В.П. Глухов [11], Р.Е. Левина [26], Л.Ф. Спирина [45], - одна из главных задач речевого развития дошкольников. Ее успешное решение зависит от многих условий (речевой среды, социального окружения, семейного благополучия, индивидуальных особенностей личности, познавательной активности ребенка и т.п.), которые необходимо учитывать в процессе целенаправленного речевого воспитания.

В дошкольном детстве ребенок овладевает, прежде всего, диалогической речью, которая имеет свои особенности, проявляющиеся в использовании языковых средств, допустимых в разговорной речи.

В логопедии как педагогической науке понятие «общее недоразвитие речи» применяется к такой форме патологии речи у детей с нормальным слухом и первично сохранным интеллектом, когда нарушается формирование всех компонентов речевой системы [16].

Общее недоразвитие речи (далее по тексту ОНР) может выражаться в различной степени, поэтому выделяют четыре уровня, далее рассмотрим особенности диалогической речи у детей дошкольного возраста на каждом уровне.



I уровень речевого развития характеризуется отсутствием речи (так называемые «безречевые дети»). Дети этого уровня для общения пользуются главным образом лепетными словами, звукоподражаниями, отдельными существительными и глаголами бытового содержания, обрывками лепетных предложений, звуковое оформление которых смазано, нечетко и крайне неустойчиво. Нередко свои «высказывания» ребенок подкрепляет мимикой и жестами [52, с. 95]. Низким речевым возможностям детей сопутствуют и бедный жизненный опыт, и недостаточно дифференцированные представления об окружающем мире.

Переход к II уровню речевого развития (зачатки общеупотребительной речи) знаменуется тем, что кроме жестов и лепетных слов, появляются хотя и искаженные, но достаточно постоянные общеупотребительные слова [52, с. 96]. Экспрессивная речь изобилует аграмматизмами. Выявляются грубые ошибки в понимании, употреблении предложно-падежных конструкций. Появляются отдельные формы словоизменения, попытки изменять существительные, глаголы, согласовывать их. Способами словообразования не пользуется, существует недостаточность практического усвоения форм словообразования. Фраза короткая. Наблюдаются начатки общеупотребительной речи, простые 2-3-словные нераспространенные предложения, отмечаются ошибки в употреблении грамматических конструкций, смешение падежных форм, отсутствие согласования прилагательных с существительными, предлоги встречаются редко, часто заменяются или опускаются. В связной речи присутствует простое перечисление событий без установления временных причинно-следственных связей.

III уровень речевого развития (обиходная фразовая речь с проблемами лексико-грамматического и фонетического строя) характеризуется наличием развернутой фразовой речи с элементами лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития [52, с. 97]. Свободные высказывания состоят из простых предложений, структура более сложных предложений нарушена (пропуски, перестановки главных и второстепенных членов). В речи

используются короткие малоинформативные фразы. Отмечается неправильное оформление связей слов внутри фразы (нарушение синтаксической связи в предложении). Связное высказывание отмечается отсутствием последовательного изложения, в нем отражается внешняя сторона явлений и не учитываются их существенные признаки. Трудности программирования содержания развернутых высказываний и их языкового оформления характеризуется невозможностью четкого построения целостной композиции текста, бедностью и однообразием используемых языковых средств. В рассказе ребенок испытывает затруднения при построении единой сюжетной линии и в нахождении нужной формы высказывания. Таким образом, наблюдается нарушение связности, последовательности рассказа, смысловые пропуски существенных элементов сюжетной линии, заметная фрагментарность изложения, нарушение временных и причинно-следственных связей (недостаточное понимание связей, отношений, зависимостей между предметами и явлениями). При пересказе - это сокращенный вариант. Пересказ неточен, недостаточно последователен. Отмечается низкая самостоятельная речевая активность детей.

На IV уровне речевого развития диалогическая речь характеризуется тем, что дети испытывают трудности при планировании своих высказываний и отборе соответствующих языковых средств; затрудняются в передаче логической последовательности, «застревание» на второстепенных деталях сюжета, пропуске главных событий, повторы отдельных эпизодов при составлении рассказа на заданную тему, по картине, по серии сюжетных картин. При рассказывании о событиях из своей жизни, при составлении рассказов на свободную тему с элементами творчества дети используют в основном простые малоинформативные предложения.

Р.Е. Левина утверждает: «У ребенка с общим недоразвитием речи, наряду с патологией формирования всех ее сторон, могут отмечаться отклонения в его психическом развитии, темп его психического развития может замедлиться, развитие гностических мыслительных процессов, эмоционально волевой сферы, характера, а иногда и личности в целом может проходить аномально» [26, с. 59].

Владея достаточно большим запасом слов для построения высказываний с целью налаживания общения с окружающими, дети с ОНР фактически лишены возможности словесной коммуникации, т.к. усвоенные речевые средства не рассчитаны на удовлетворение потребности в общении. Тем самым создаются дополнительные трудности для налаживания межличностных отношений.

В современной литературе существует большое количество определений понятия общения. Мы будем придерживаться того определения общения, которое дает М.И. Лисина: «Общение - взаимодействие (двух или более) людей, направленное на согласование их усилий с целью налаживания отношений и достижения общего результата» [31, с. 9].

За короткий период раннего и дошкольного детства ребенок овладевает тремя типами общения: эмоциональное общение-первое полугодие жизни; общение на основе понимания - со второго полугодия жизни; общение на основе речи - с 1,5 до 2 лет [30].

Потребность в общении формируется в жизненной практике взаимодействия ребенка с окружающими людьми. Как было описано в предыдущем подпараграфе 1.2, потребность в общении возникает в первые два месяца жизни ребенка на основе его первичных органических нужд и потребности в новых впечатлениях. Среди средств общения выделяют экспрессивно-мимические, предметно-действенные и речевые. М.И. Лисина выделила последовательные этапы формирования формы общения дошкольников со взрослыми [31]:

1. Ситуативно-личностная (непосредственно-эмоциональная) появляется от 2 до 6 мес., ребенок общается с матерью, родными, которые обеспечивают выживание ребенка и удовлетворяют его первичные потребности. Потребность в доброжелательном и внимательном внимании взрослого, возникает ведущий мотив - личностный, взрослый для ребенка, это ласковый доброжелательный человек. Средством общения служат экспрессивно-мимические реакции: улыбка, взгляд, мимика.
2. Ситуативно-деловая (предметно-действенная) проявляется от 6 мес. до 3 лет, общение происходит в совместной деятельности со взрослым в ходе

предметной деятельности. Ребенок удовлетворяет свою потребность в доброжелательном внимании, сотрудничестве. Ведущий мотив - деловой, взрослый- образец для подражания, эксперт, помощник. Средством общения являются предметно-действенные операции. Вследствие данной формы общения развивается предметная деятельность, происходит подготовка к овладению речью.

3. Внеситуативно-познавательная с 3 до 5 лет, происходит совместная деятельность со взрослым и самостоятельная деятельность ребенка, осуществляется потребность в доброжелательном внимании, сотрудничестве, уважении, ведущий мотив - познавательный, взрослый - источник познания. Партнер по обсуждению причин и связей. В качестве средств общения выступают речевые высказывания. Продуктом общения служит развитие наглядно-образного мышления и воображения.
4. Внеситуативно-личностная проявляется с 5 до 7 лет, общение разворачивается на фоне самостоятельной деятельности ребенка. Проявляется потребность в доброжелательном внимании, сотрудничестве, уважении. Ведущая роль-стремление к взаимопомощи и сопереживанию. Мотив личностный, взрослый рассматривается как целостная личность, обладающая знаниями и умениями. В качестве средства общения выступает речь. Происходит накопление морально-нравственных ценностей, развитие логического мышления, готовность к обучению.

Дети с ОНР малоактивны, инициативы в общении они обычно не проявляют. В исследованиях Ю. Ф. Гаркуши и В. В. Коржевиной [8, с.89] отмечается, что:

- у дошкольников с ОНР имеются нарушения общения, проявляющиеся в незрелости мотивационно-потребностной сферы;
- имеющиеся трудности связаны с комплексом речевых и когнитивных нарушений;
- преобладающая форма общения со взрослыми у детей 4-5 лет ситуативно-деловая, что не соответствует возрастной норме.

Для большинства детей старшего дошкольного возраста с ОНР по наблюдению О.С. Павловой характерна внеситуативно-познавательная форма общения, остальные дети прибегают к еще более элементарной ситуативно-деловой форме. Ни у одного из них не наблюдалась внеситуативно-личностная форма общения, которая является характерной для нормально развивающихся детей того же возраста. Нередко дети с ОНР стараются избежать речевого общения. В тех случаях, когда речевой контакт между ребенком и сверстником или взрослым возникает, он оказывается весьма кратковременным и неполноценным. Это обуславливается рядом причин. Среди них О.С. Павлова выделяет [40]:

- быстрая утомляемость побуждений к высказываниям, что приводит к прекращению беседы;

- отсутствие у ребенка сведений, необходимых для ответа, бедный словарный запас, препятствующий формированию высказывания;

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

Данные, полученные Л.Ф. Спировой в процессе длительного педагогического эксперимента с дошкольниками с ОНР, свидетельствуют, что развитие речи у этой категории детей осуществляется, прежде всего, в русле ведущей деятельности, поскольку именно в ходе овладения ею у ребенка возникает потребность в активном использовании слов, фраз, новых речевых оборотов. Наличие потребности в речевом общении является важнейшим условием для возникновения и развития речи у детей с ОНР.

Л.Ф. Спирова отмечает, что игровая деятельность как ведущая в дошкольном возрасте может служить одним из эффективных путей развития вербального общения детей с ОНР. Эта деятельность должна быть специально организована с учетом своеобразия психической деятельности воспитанников и их потенциальных возможностей [45].

Таким образом, недостатки в формировании диалогической речи у детей с общим недоразвитием речи в основном проявляются, в нарушении средств общения (простые предложения, ограниченный словарный запас, полиморфное нарушение звуков, аграмматизмы в экспрессивной речи, грубые ошибки в понимании речи), что приводит к нарушениям деятельности общения. При этом затрудняется процесс межличностного взаимодействия детей. и создаются серьезные проблемы на пути их развития и обучения. Освоение разных сторон речи является необходимым условием развития диалогической речи, и в то же время развитие диалогической речи способствует самостоятельному использованию ребенком отдельных слов и синтаксических конструкций. Полноценное развитие диалогической речи у детей с ОНР возможно только при создании самых благоприятных условий для совместной деятельности ребенка и взрослого.

### 1.3 Анализ существующих подходов к проблеме диагностики и коррекции диалогической речи старших дошкольников с ОНР II уровнем

Одним из условий развития диалогической речи, по исследованиям А. Г. Рузской [42], является организация речевой среды, взаимодействия взрослых между собой, взрослых и детей, детей друг с другом.

Обучение диалогической речи протекает в двух формах: в свободном речевом общении и на специальных занятиях. В свободном речевом общении средством обучения диалогической речи служит неподготовленная беседа. Она может проводиться во время режимных моментов: на прогулке, во время игры и т.д. Неподготовленной беседа является для детей спонтанной, педагог же должен быть обязательно подготовлен к любому виду общения. Подготовленность педагога состоит в том, что, являясь носителем грамотной разговорной речи, он в

каждой стихийно возникающей ситуации общения своей речью показывает пример, дает образец правильной речи, обучает детей языку.

А. Г. Ружская предлагает на специальных занятиях по развитию диалогической речи использовать прием подготовленной беседы и прием театрализации (имитации и пересказа). Подготовленная беседа направлена на то, чтобы, во-первых, научить детей беседовать: выслушивать речь собеседника, говорить понятно для собеседника, во-вторых, отрабатывать произносительные и грамматические навыки, уточнять смысл известных малышам слов [42, с. 117].

Т.Б. Филичева [51] выдвигает в качестве основных направлений коррекционной работы с детьми следующие:

- развитие понимания речи;
- активизация речевой деятельности и развитие лексико-грамматических средств языка;
- развитие произносительной стороны речи;
- развитие диалогической речи.

На индивидуальных занятиях автор предлагает проводить работу по постановке и автоматизации отсутствующих звуков, заучивание коротких двусирий, закреплять навыки составления простых предложений. Затем продолжать работу на подгрупповых занятиях по следующим направлениям:

- формированию словарного запаса;
- грамматически правильной речи;
- связной речи;
- звукопроизношения, развитию фонематического слуха и слоговой структуры слова.

Т.Б. Филичева рекомендует проводить работу по развитию умения выслушать вопрос, понять его содержание, адекватно ответить на заданный вопрос, переадресовать вопрос сверстнику, учить самостоятельному формулированию вопросов, учить составлять первые рассказы из 2-3 предложений (по вопросному плану).

Последовательность и сроки изучения автор предлагает определять в соответствии с индивидуальными возможностями детей.

Далее предлагается расширять объем предложений за счет введения однородных подлежащих, сказуемых, дополнений. Продолжать составлять рассказы их двух-трех-четырёх простых предложений. Совершенствовать умения заканчивать одним-двумя словами предложение начатое логопедом. В течение всего обучения дети учатся адекватно отвечать на вопросы и самостоятельно их формулировать, переадресовывать собеседнику. Вся эта работа должна проводиться в игровой форме.

Т.Б. Филичева при работе рекомендует соблюдать принципы последовательности, дифференцированного подхода, а также учитывать зону ближайшего и актуального развития каждого ребенка [51].

Развитие диалогической речи у детей с общим недоразвитием речи заключается в освоении следующих знаний, умений и навыков [36]:

- системы языка как средства общения;
- лексико-грамматических возможностей диалога;
- логической организации диалогического общения;
- установление социальных контактов друг с другом и со взрослым;
- закрепления практических навыков коммуникативной деятельности.

И.С. Назметдинова [37] предлагает знакомить детей с рядом диалоговых понятий и правилами диалогического общения. Автор выделяет следующие этапы развития диалогической речи:

Первый этап: вопросно-ответная форма речи. Сначала необходимо развить у детей умения отвечать на вопросы и задавать их. Основное внимание уделяется формированию умению слушать и слышать собеседника, используя для этого различные игры. Вопросно-ответная форма диалогического общения наиболее типичная и методически разработана. Умение и желание ребенка задавать вопросы свидетельствуют о его активном восприятии и сознательным усвоением знаний. Чтобы спросить о чем-то дети должны выделить главное, осознать проблему и верно сформулировать ее. Таким образом, обучение умению отвечать



на вопросы помогает развитию умения лексико-синтаксически оформлять результаты мыслительной деятельности.

Второй этап - общение. Здесь на первый план выходит общение детей друг с другом. С помощью наводящих вопросов детям дают неверную динамическую характеристику изображаемых предметов (Самолет пашет? Утюг поет? Магнитофон прыгает?) Это направляет мышление детей на выделение главного функционального признака понятия-образа, помогает сформировать динамическую психолингвистическую модель «подлежащее-сказуемое». Одновременно расширяется и уточняется словарный запас, развиваются грамматический строй и произносительная сторона речи.

Третий этап-совершенствование усвоенных навыков. На этом этапе обучения при решении проблемной коммуникативной задачи используются диалоги, сюжетно-ролевые игры, диалоги с незнакомыми взрослыми и сверстниками. Сюжетно-ролевая игра отвечает потребностям детей воплотить в жизнь собственные замыслы, выразить свои переживания. В процессе игры они переходят от реализации хорошо усвоенных сюжетов к самостоятельному построению навыков. Кроме того, в совместной игре неизбежно сталкиваются индивидуальные замыслы, которые потом необходимо согласовать для создания единого, общего плана. Наиболее эффективным способом согласования замыслов можно назвать попеременное пошаговое планирование. Причем дети обязательно должны осознать расхождение собственных замыслов с замыслами партнеров. В сюжетно-ролевых отношениях такой игры актуализируется ролевая и комментирующая речь. А в отношениях, возникающих по поводу ее организации, - оценивающая, корректирующая и планирующая функция речи. Такие особенности позволяют использовать сюжетно-ролевую игру как средство для закрепления навыков диалогического общения. Естественная речь порождается не необходимостью, а потребностью ребенка. Развитию навыков диалога способствует и организованный детский театр. При подготовке тематических представлений ребята в неформальной обстановке активно общаются друг с другом, и со взрослыми. При соблюдении правил диалогического общения

создаются условия совершенствования коммуникативных умений и навыков детей [44].

Н.В. Нищева [39] в примерной адаптированной программе коррекционно-развивающей работы в группе компенсирующей направленности ДОО для детей с тяжелыми нарушениями речи (ОНР) с 3 до 7 лет, выделяет основные направления коррекционно-развивающей работы с детьми:

- развитие импрессивной речи;

- развитие экспрессивной речи.

В направлении развития экспрессивной речи особое внимание уделяет развитию речевого общения и разговорной диалогической речи:

- воспитывать потребность в речевом общении;

- формировать умение заканчивать фразу, учить договаривать за взрослым слова и словосочетания в потешках, упражнениях, стихотворениях;

- формировать умение отвечать на вопросы по послушанным сказкам;

- учить отвечать на вопросы по предметной, сюжетной картинкам, по демонстрации действий;

- развивать умение передавать содержание знакомой сказки по серии картинок с помощью логопеда;

- заучивать небольшие песенки, потешки, стихотворения с опорой на картинки, развивать эмоционально-выразительные жесты и мимику.

Комаров К.В. [19] выделяет следующие задачи и соответственно направления в работе по обучению диалогической речи:

- уточнение, пополнение, систематизация представлений, знаний, понятий об окружающем мире;

- развития понимания диалогической речи;

- развитие активной речи: овладения лексикой, навыками сочетания и изменения слов при построении предложений, участие в диалоге, беседе.

Свою методику он разработал для школьников с тяжелыми нарушениями речи, некоторые понятия сложны для дошкольников, тем не менее, для общего знакомства мы используем разработки Комарова.

Основным методом формирования диалогической речи в повседневном общении, по мнению О. Я. Гойхман [13], является разговор педагога с детьми (неподготовленный диалог). Это наиболее распространенная, общедоступная и универсальная форма речевого общения с детьми в повседневной жизни. Данный метод является самым естественным методом приобщения детей к диалогу, поскольку стимулом к участию в разговоре служат коммуникативные мотивы. Аналогичными по степени коммуникативности можно считать и правильно организованные беседы с детьми (подготовленные разговоры). Именно поэтому беседы и разговоры с детьми рассматриваются как традиционные способы постоянного, каждодневного речевого взаимодействия педагога с детьми. Как методические приемы они универсальны, поскольку возможность продемонстрировать образцы различных реплик и выполнение правил ведения диалога в них сочетается с привлечением воспитанников к воспроизведению этих образцов [13, с. 78].

О. Я. Гойхман в своих работах отмечает, что с беседой тесно связано совместное рассказывание, совместное словесное творчество как метод развития диалогической речи (совместный рассказ со взрослым и совместный рассказ детей) [13, с. 88].

В совместном со взрослыми рассказывании используется следующий прием: взрослый начинает предложение, а ребенок его завершает. Получается своеобразный диалог. Этот прием широко используется и при описании предметов и игрушек, и при составлении рассказов по картине, по игрушке, по серии картин, по набору игрушек, по потешке, по чистоговорке и прочие.

Опыт работы по развитию диалогического общения детей со сверстниками говорит о том, что на разных возрастных этапах первостепенное значение приобретает та или иная задача, и в зависимости от этого педагог отбирает содержание, форму, метод обучения. М. М. Алексеева указывает, что в дошкольном возрасте можно применять игру как на занятиях, так и во внеучебное время [1, с. 194].

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

По мнению Г. М. Ляминой [34], литературные произведения дают детям наилучшие образцы диалогического взаимодействия. Заученные литературные диалоги, передаваемые детьми в инсценировании стихов (чтение стихов по ролям), в театрализованных представлениях, в подвижных играх, формируют в их сознании образ «участника» диалога, обобщают формы диалогических реплик и правил ведения диалога. Народная педагогика создала множество потешек, песенок, игр, построенных именно в форме диалогов. Подвижные игры с текстом нередко содержат диалоги. Правила игры способствуют приучению детей к соблюдению очередности реплик, к внимательному выслушиванию реплик своих партнеров. Но непроизвольно дети усваивают в игровом диалоге формы разных реплик и его правила. Словесные игры. Богатый материал для развития диалогической речи дают словесные игры.

Г. М. Кучинский [24] в своих работах отмечает, что диалогическому общению со сверстником служит также прием совместного составления детьми рассказа: один ребенок начинает рассказ, второй его продолжает, а третий завершает. Дети сами выбирают партнеров, договариваются о содержании, об очередности рассказывания. Это может быть сочинение по картине, по серии картин, по набору игрушек, по потешке. Рассказы можно записать и оформить альбом детского словесного творчества. Замечательным приемом, создающим почву для диалога детей, является совместное рисование иллюстраций к рассказам.

Ю. А. Вакуленко отмечает, что игра-драматизация является благодатным полем для закрепления и формирования диалогических умений. Ролевые диалоги в игре-драматизации являются показателем не только развития диалога детей, но

и показателем развития самой игры-драматизации. Чем богаче, разнообразнее диалог в игре, тем выше уровень игрового творчества детей. Развивая игровое взаимодействие детей в игре (ролевые диалоги), педагог не только целенаправленно обогащает игру детей, но и формирует все стороны диалога. И наоборот, развивая у детей умения пользоваться всеми функциональными видами диалогических реплик и соблюдать существующие правила поведения в диалоге, воспитатель содействует развитию игры-драматизации [4, с. 68].

Л. П. Якубинский отмечает, что многие традиционно проводимые формы работы с детьми, могут целенаправленно использоваться для развития диалога ребенка. В совокупности с другими методами они обеспечат решение задач развития у дошкольников с общим недоразвитием речи II уровня диалогической речи [55, с. 51].

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

К современным технологическим приемам формирования диалога можно отнести тризовские игры. Например, тризовская игра «Хорошо - плохо» построена по типу: сообщение - возражение. Она замечательным образом упражняет детей в умениях поддерживать тему разговора и слышать собеседника, понимать его высказывания.

Таким образом, анализ рассмотренных методик по развитию диалогической речи позволяет достичь благоприятных результатов, при соблюдении ряда условий, таких как поэтапность в подаче материала, учет индивидуальных возможностей детей, осуществление дифференцированного подхода, учет ведущего вида деятельности.

## ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ

1. Развитие диалогической речи у детей - это сложный многоуровневый процесс, формирующийся в ходе общения и коммуникативной деятельности на основе биологических и социальных предпосылок. При нормальном развитии у дошкольников к пяти годам совершенствуется диалогическая речь. Ребенок более активно участвует в беседе, разговоре, дает развернутый и достаточно полный анализ предмета или явления. Ребенок может поддержать беседу, задавать вопросы сам, отвечать правильно на вопросы взрослого и сверстника. Учится строить игровые и деловые диалоги, осваивая правила речевого этикета. Пользуется прямой и косвенной речью, в диалогической речи использует как краткую, так и развернутую форму высказывания.

2. Недостатки в формировании диалогической речи у детей с общим недоразвитием речи в основном проявляются, в нарушении средств общения (простые предложения, ограниченный словарный запас, полиморфное нарушение звуков, аграмматизмы в экспрессивной речи, грубые ошибки в понимании речи), что приводит к нарушениям деятельности общения. При этом затрудняется процесс межличностного взаимодействия детей. и создаются серьезные проблемы на пути их развития и обучения. Освоение разных сторон речи является необходимым условием развития диалогической речи, и в то же время развитие диалогической речи способствует самостоятельному использованию ребенком отдельных слов и синтаксических конструкций. Полноценное развитие диалогической речи у детей с ОНР возможно только при создании самых благоприятных условий для совместной деятельности ребенка и взрослого.

3. Анализ рассмотренных методик по развитию диалогической речи позволяет достичь благоприятных результатов, при соблюдении ряда условий, таких как поэтапность в подаче материала, учет индивидуальных возможностей детей, осуществление дифференцированного подхода, учет ведущего вида деятельности.

## **ГЛАВА II. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ 5-6 ЛЕТ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ**

### 2.1 Организация и методика констатирующего эксперимента

Целью констатирующего эксперимента являлось выявление особенности и уровень сформированности диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи II уровня.

Констатирующий эксперимент проводился с 17.04.17 по 30.04.17 на базе МБДОУ «Детский сад комбинированного вида №27» г. Ачинска.

Непосредственная образовательная деятельность осуществляется по «Адаптированной основной образовательной программе для детей с тяжелыми нарушениями речи», разработанной на основе вариативной примерной адаптированной основной образовательной программы для детей от 3 до 7 лет с тяжелыми нарушениями речи (общим недоразвитием речи) под редакцией Н.В. Нищевой [39]. Зачисление в старшую группу компенсирующей направленности осуществляется по решению ТПМПК.

В эксперименте принимали участие 6 детей 5-6 летнего возраста, посещающих старшую группу компенсирующей направленности, обучающихся первый год по АООП для детей с ТНР.

При комплектовании экспериментальной группы учитывались следующие критерии:

1. Одинаковая возрастная категория (все дети, участвовавшие в экспериментальной работе, достигли возраста 5-6 лет);
2. Характер дефекта (общее недоразвитие речи II уровня).



При проведении эксперимента была сформирована экспериментальная группа. На основании наблюдения за детьми, изучения психолого-педагогической и медицинской документации, бесед с педагогами ДООУ и родителями, были получены следующие данные:

Экспериментальную группу составили 6 детей, из них 100 % имеют заключение ОНР II-уровень; у 67 % - дизартрия (4 испытуемых), 33% не осложненное общее недоразвитие речи (2 испытуемых); 50 % девочек (3 испытуемых) и 50 % мальчиков (3 испытуемых); возраст детей от 5 до 5,5 составил 67% (4 испытуемых), возраст детей от 5,5 до 6 лет составил 33% (2 испытуемых). Подробные данные об испытуемых представлены в таблице 1, (прил. 1).

При проведении констатирующего эксперимента нами использовалась методика, предложенная Р.Е. Левиной, для обследования особенности диалогической речи у дошкольников [26], дополненная бальной системой Е.Г. Федосеевой [48], с использованием авторского вклада, который заключался в организации процедуры обследования (использование микрофона) и методика, предложенной М.И. Лисиной [31], апробированная на детях с нормальным речевым развитием, для определения ведущей формы общения у дошкольников со взрослыми,

Констатирующий эксперимент включал в себя две серии задания.

I серия задания «Определения особенности сформированности диалогической речи в форме беседы», которая предусматривала выявление умений детей вступать в разговор с незнакомым человеком, поддерживать его на элементарном уровне, давая ответы на вопросы.

Материалы: микрофон.

Процедура обследования: Педагог предлагает ребенку поиграть в увлекательную игру «Интервью», в ходе которой ребенок отвечает на вопросы (Как тебя зовут? С кем ты пришел в детский сад? Где ты живешь? Чем ты любишь заниматься? Какие у тебя любимые игрушки? Во что ты любишь играть? У тебя есть друзья? Что ты сегодня делал? Что ты будешь делать вечером? С кем ты

дружишь в группе? Почему? О чем ты любишь разговаривать с ребятами в группе? Какие мультфильмы любишь смотреть?). Далее педагог передает микрофон ребенку и предлагает сформулировать вопросы к педагогу на любую тему. Инструкция: А теперь давай поиграем наоборот. Теперь ты будешь задавать мне вопросы, о чем хочешь, а я буду отвечать. Ты можешь задавать мне любые вопросы. Подумай, что тебе интересно узнать?

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

Основное внимание уделялось смысловому соответствию воспроизводимого материала заданному образцу, связность и логичность высказывания.

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

Оценка:

3 балла – полное, самостоятельное, логическое изложение материала, точность, полнота использования лексики, наличие правильно оформленных предложений, интонационная выразительность (высокий уровень).

2 балла - отдельные неточности, единичные аграмматизмы, незначительная помощь в виде подсказок (средний уровень).

1 балла - нарушение в структурировании высказываний, необходимость помощи со стороны экспериментатора, бедность, неточность лексики, грубые аграмматизмы (низкий уровень).

0 балла - неумение реализовать поставленную задачу, отказ от выполнения заданий (низкий уровень).

II серия задания «Определения ведущий формы общения у детей старшего возраста с ОНР II уровня» исследует три формы общения: ситуативно-деловую, внеситуативно-познавательную и внеситуативно-личностную.

Материал: игрушки, книги.

Процедура обследования: Диагностика форм общения проводится следующим образом. Педагог приводит ребенка в кабинет, где на столе расположены игрушки (деревянный счетный материал, конструктор, логопедическое лото «Профессии. Кому что нужно») и книжки (С.Маршак «Двенадцать месяцев», К.Ушинский «Слепая лошадь», детская энциклопедия). Затем педагог спрашивает у ребенка, что бы он хотел: поиграть с игрушками (I ситуация); почитать книгу (II ситуация) или поговорить (III ситуация). Затем педагог организует ту деятельность, которую предпочел ребенок. После этого ребенку предлагается на выбор один из двух оставшихся типов деятельности. В случае если ребенок постоянно выбирает одну и ту же ситуацию, не проявляя интереса к другим видам, взрослый после самостоятельного выбора ребенка мягко, но настойчиво предлагает ему отдать предпочтение оставшимся двум ситуациям общения. Каждая ситуация длится не более 15 мин.

Во время обследования педагог заполняет протокол обследования, в котором фиксируются шесть показателей поведения детей:

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

Типы общения выделяют по предпочтению одной из трех ситуаций:

- 1 ситуация (совместная игра) - ситуативно-деловое общение;
- 2 ситуация (чтение книг) - внеситуативно-познавательное общение;
- 3 ситуация (беседа) – внеситуативно-личностное общение.

#### Обработка результатов

Показатели действий детей оцениваются в бальной системе. Особое внимание уделяется тематике и содержанию речевых высказываний. Наибольшее количество баллов выставляется за внеситуативные, социально-значимые,

оценочные высказывания, свидетельствующие о способности ребенка к внеситуативно-личностному общению со взрослыми.

Оценка ведущей формы общения ребенка со взрослым:

-порядок выбора ситуаций: игры-занятия-1баллов, чтение книги -2 балла, беседы на личные темы-3 балла;

-основной объект внимания в первые минуты эксперимента: игрушки-1баллов, книги-2 балла, взрослый 3 балла;

-характер активности по отношению к объекту внимания: не смотрит-0, беглый взгляд-1балл, приближение-2балла, прикосновение-3балла, речевые высказывания-4балла;

-уровень комфортности во время эксперимента: напряжен, скован- 0 баллов, озабочен-1, смущен-2балла, спокоен-3 балла, раскован-4 балла, весел-5 баллов;

-анализ речевых высказываний: по форме - ситуативные - 1 балл, внеситуативные - 2 балла; по теме - несоциальные (животные, игрушки, предметы) - 1 балл, социальные (я, другие дети, экспериментатор, родители)- 2 балла; по функции – просьбы о помощи- 1 балл, вопросы-2 балла, высказывания-3 балла; по содержанию - констатирующие высказывания - 1 балл, высказывания о принадлежности- 2 балла, оценка мнения-3 балла;

-продолжительность деятельности: минимальная до 3 мин.-1 балл, средняя до 5 мин. - 2 балла, максимальная до 10 минут-3 балла.

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

Нами было проведено две серии заданий - беседа с ребенком по методике Р.Е. Левиной (для определения средств общения, которыми дети старшего дошкольного возраста могут вступать в разговор с незнакомым человеком, поддерживать его на элементарном уровне, давая ответы на вопросы), и методика М.И. Лисиной (направленная на обследование ведущей формы общения дошкольников со взрослыми).

## 2.2 Анализ результатов констатирующего эксперимента

Нами проведен количественный и качественный анализ по каждой серии констатирующего эксперимента. В ходе проведения констатирующего эксперимента по всем выше перечисленным методикам результаты фиксировались в таблицах 2 (Прил. Б).

Далее представим подробный анализ по каждой из вышеописанных и проведенных методик.

Результаты выполнения первой серии констатирующего эксперимента. Методика определения особенностей диалогической речи Р.Е. Левиной в форме беседы показала, что высокий уровень не показал ни один из испытуемых. Средний уровень сформированности диалогической речи был выявлен у одного ребенка (25%), в его речи отмечены отдельные неточности, затруднения в воспроизведении текста, единичные аграмматизмы, незначительная помощь в виде подсказок, ребенок участвует в общении чаще по инициативе взрослого, редко пользуется невербальными средствами общения. Наконец, 5 детей (83,3%) показали низкий уровень: в их речи отмечается нарушение в структурировании текста, необходимость помощи со стороны экспериментатора, бедность, неточность лексики, грубые аграмматизмы, ребенок не проявляет активности и инициативности при общении. Отсутствие интереса к заданию, невнимателен, речь интонационно невыразительна (Рисунок 2.1).

Как видно из гистограммы (Рисунок 2.2, таблица 3 (Прил. В)), при выполнении первой серии задания качественный анализ показал, что в экспериментальной группе большая часть испытуемых (Степа Г., Карина Р., Ариана Л., Егор Р., Лиза Ч.) показали низкий уровень речевого общения. Им потребовалось много времени для ответов, постоянная помощь педагога, в контакт вступают избирательно, бедность, неточность лексики, аграмматизмы, также они не смогли сформулировать вопросы к педагогу. Егор Р. повторял окончание вопросов, на половину вопросов затруднился ответить, либо ответил,

но не точно (На танте добилаюсь, ломака, мути сотлеть, ать (пять лет)), отмечаются сопутствующие движения; вопрос сформулировать не смог, отсутствует дистанция в общении со взрослыми.

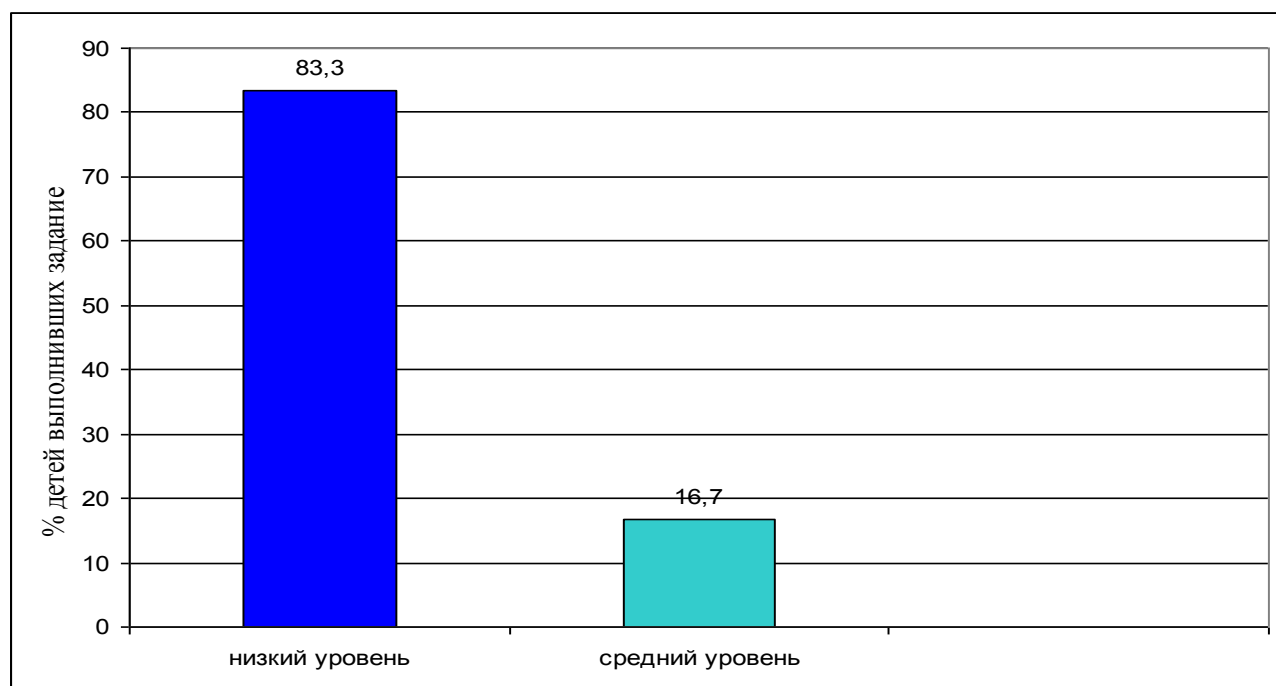


Рисунок 2.1 Особенности развития диалогической речи у анализируемых детей в беседе по методике Р.Е. Левиной, %

Карина Р. легко вступила в контакт, но ответы односложные, часто переводила беседу на побочные темы, в речи присутствуют грубые аграмматизмы (*Я плицел мама (родовые ошибки) Коко тебе лет?*).

Артемий К. сформулировал вопросы педагогу (*Как вы дома живете? А вы ходите садик занимаете? А вы можете покупать игрушки и приносить? А когда отдыхаете, ходите прыгать?*), в них отсутствует логика и последовательность, в контакт вступает охотно.

Ариана Л вступает в контакт избирательно. допускает ошибки в грамматическом строи речи, в синтаксическом оформлении высказывания, монотонность и однообразие при ответах на вопросы. Сформулировала вопрос с помощью наводящих вопросов педагога (*Какой тебя цвет?*)

Лиза Ч. Легко вступает в контакт избирательно, чаще по инициативе других. При проведении констатирующего эксперимента требовалось повторение вопросов, отмечались паузы, разборчивость речи затруднена, аграмматизмы (*а масинки, анаму хожу а улицу*).

Таким образом, можно сделать вывод о том, что у дошкольников экспериментальной группы отмечается недостаточное развитие диалогического высказывания, выражающееся в трудности вступить в контакт со взрослыми, сформулировать вопрос, не точность употребления некоторых слов и понятий, речь характеризуется обилием аграмматизмов, также интонационно не выражена, низкая способность использования речевых средств.

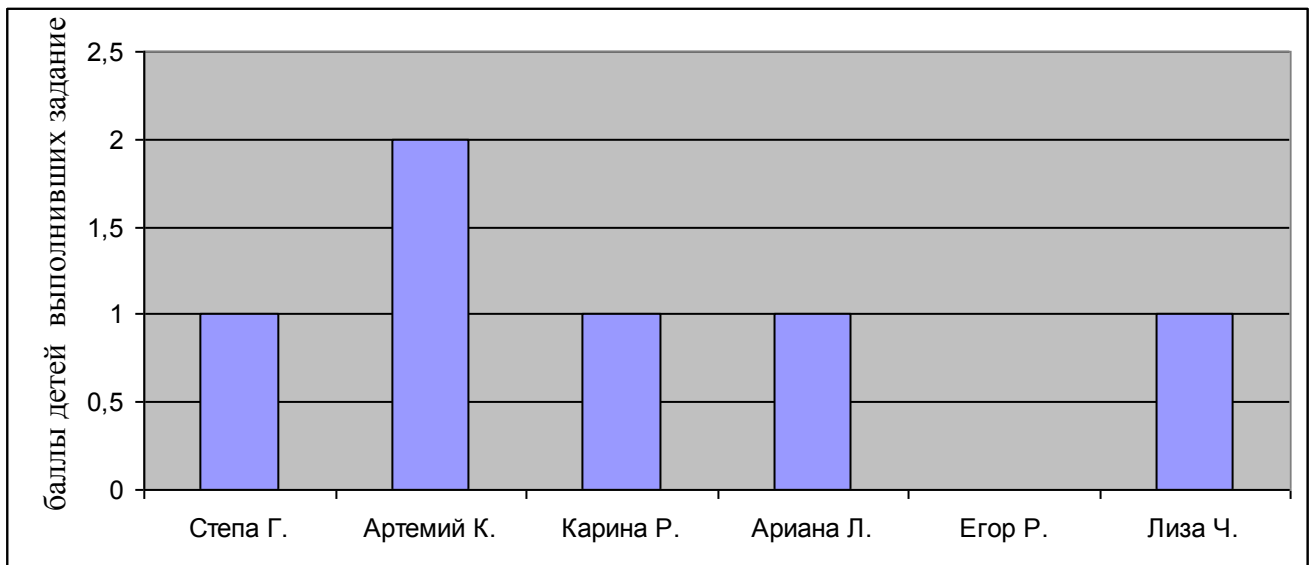


Рисунок 2.2. Сравнительные результаты испытуемых в зависимости от сформированности средств общения

Результаты выполнения второй серии задания констатирующего эксперимента (определения ведущей формы общения дошкольников со взрослыми) представлены на рисунки 2.3, таблица 6 (Прил. Е).

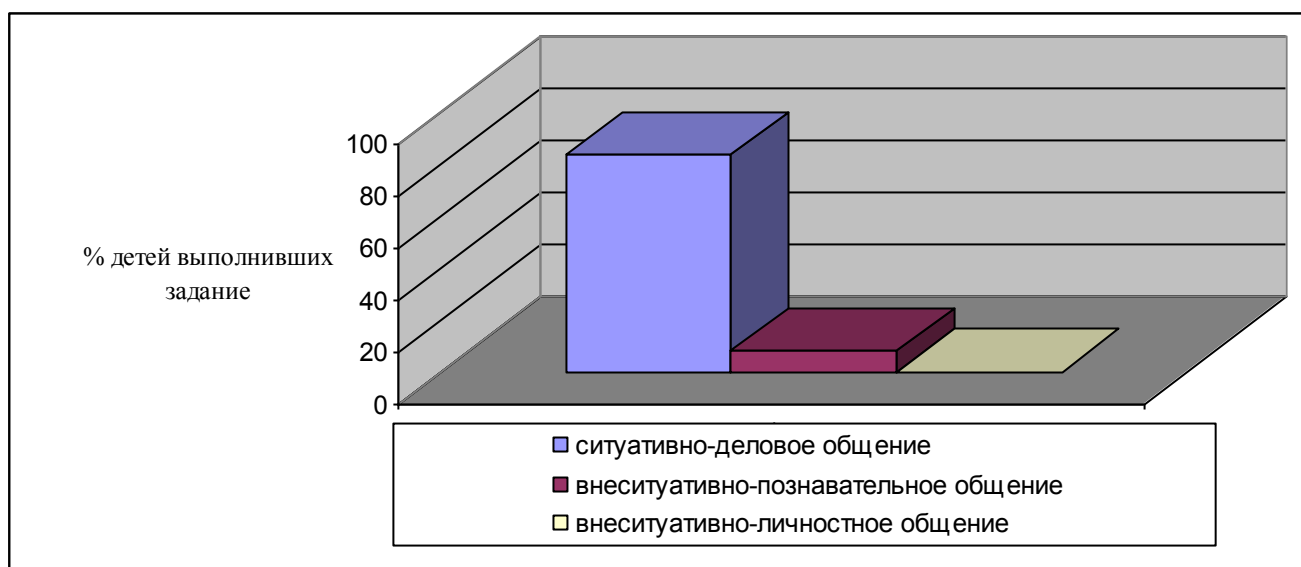


Рисунок 2.3 Результаты испытуемых, в зависимости от форм общения

Как видно из гистограммы (Рис.2.3) у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи преобладает ситуативно-деловая форма общения (86%), внеситуативно-познавательную форму общения показал один ребенок (16%). Никто из испытуемых констатирующего эксперимента не показал ведущую форму общения внеситуативно-личностную.

Качественный анализ результатов свидетельствует о том, что: Как видно из гистограммы (рис.2.4) 86% испытуемых (Степа Г., Артемий К., Карина Р., Ариана Л., Егор Р.) выбрали ситуативно-деловое общение со взрослым, в этой ситуации общение детей со взрослым протекало на фоне практических действий с игрушками. Чтение и обсуждение книг выбрали в первые минуты эксперимента двое детей, Артем и Карина, но затем обратили внимание на игры. Ариана долго сомневалась, чем ей заняться, бегло смотрела на книгу, но в итоге выбрала конструктор. Егор при конструировании неохотно вступал в беседу, комментарии носили односторонний характер (*буду строить стены, а здесь ходить нельзя*). У детей отмечалось содержательная бедность, ограниченность использования речевых средств, не проявляли никакого интереса к беседе на познавательные темы и не были готовы к познавательному общению, трудности вступления в контакт со взрослым, стремились избежать вопросы, смущались.



Разговор с педагогом (о машинах, о животных) был для них слишком сложен и утомителен.

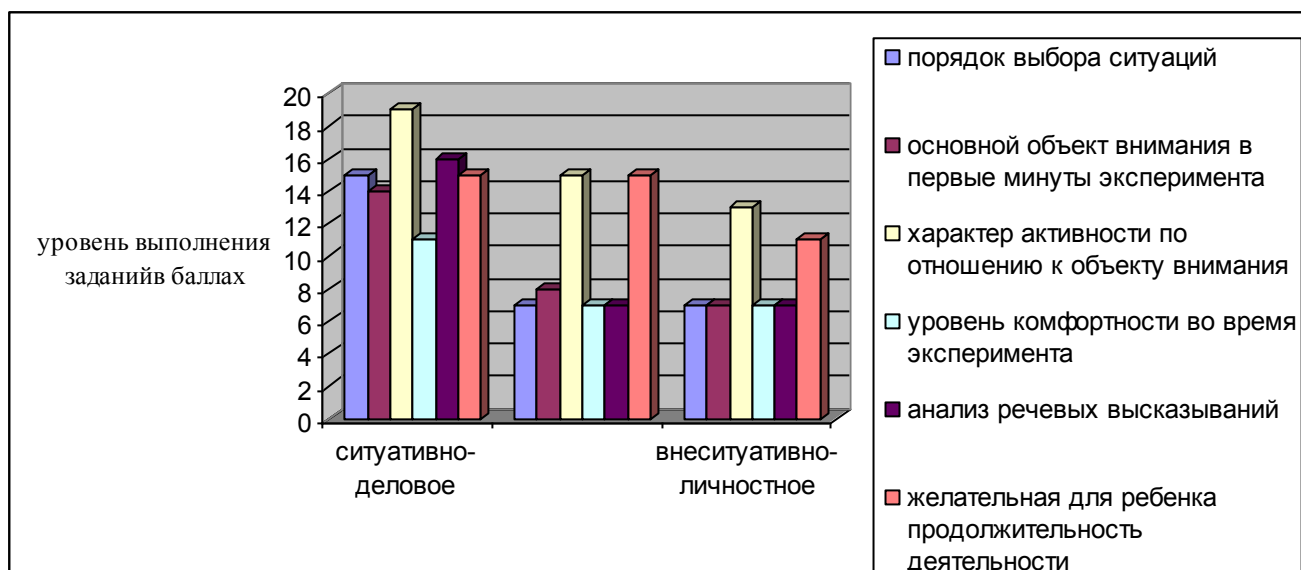


Рисунок 2.4. Сравнительные результаты испытуемых в зависимости от формы общения

16% испытуемых (Лиза Ч.) показала пограничный уровень между ситуативно-деловым общением и внеситуативно-познавательным. Лиза показала огромный интерес к книжкам, рассматривала их, внимательно слушала взрослого, однако на вопросы отвечала не охотно, односложно, в речевых высказываниях отмечались аграмматизмы.

В связи с тем, что целью констатирующего эксперимента является выделение особенностей диалогической речи, рассмотрим более детально речевые высказывания испытуемых, по всем ситуациям второй серии задания констатирующего эксперимента.

Как видно из линейчатой диаграммы (рис. 2.5.1) при выполнении первой ситуации, а именно совместной игры, речевые высказывания носили ситуационный характер.

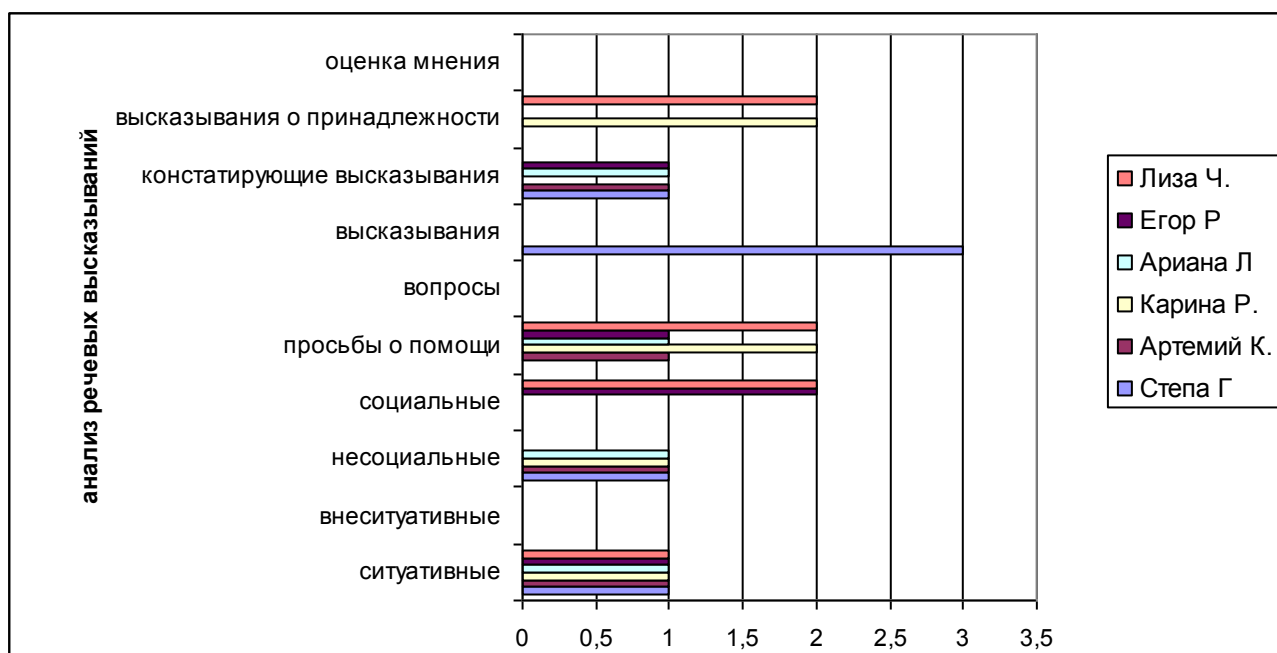


Рисунок 2.5.1 Анализ речевых высказываний по - первой ситуации (совместная игра)

Все испытуемые (Степа Г., Артемий К., Карина Р., Ариана Л., Егор Р., Лиза Ч.) во время игры продолжительное время не обращали внимания на педагога, высказывания детей носило односторонний характер. В основном звукокомплексы падающих башен, визг машины, такие слова как *там, сюда, вот, ту*. Дети играли с выбранной игрой, не обращая внимания на совместную игру взрослого, у них была своя сюжетная линия. Егор Р. комментировал свои действия (*А так тавлю. Это таки дома*). Лиза Ч. выбрала лото, собирая его, рассказала, что ей купили новую куклу (*Мама купила кукла. Я люблю*). Степа Г. строил робота, самостоятельно предложил экспериментатору поиграть вместе. Задавал вопросы (*А ты так? Тебя лобат?*)

При проведении ситуации совместного ознакомления с книгой и обсуждения прочитанного большинство детей молчали, затруднились поделиться впечатлением об только что услышанном и увиденном. Из диаграммы (рис. 2.5.2) видно, что Лиза Ч. высказала свое мнение о книге, также она рассказала о том, как они с мамой ходили в цирк. Она с удовольствием просматривала иллюстрации, попросила еще почитать. Остальные испытуемые отвечали короткими восклицаниями, либо кивали головой, им был не интересен этот вид

деятельности, ориентировались на высказывания педагога, соглашались с ними, самостоятельной инициативы не проявляли.

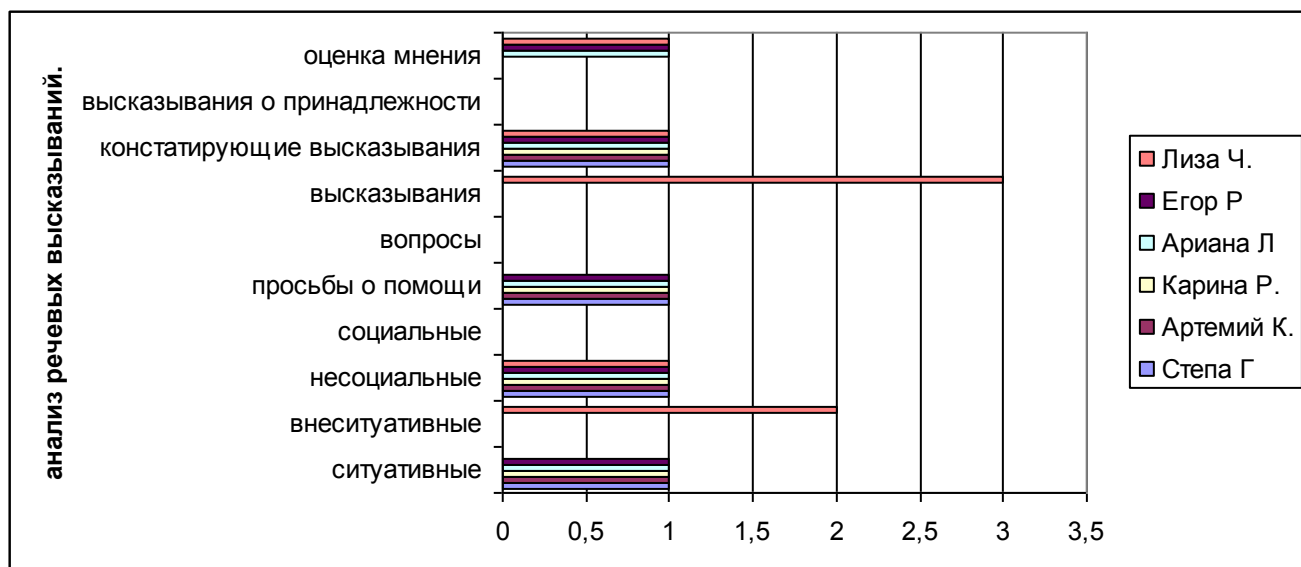


Рисунок 2.5.2 Анализ речевых высказываний по - второй ситуации (чтение книг)

При проведении третьей ситуации беседы на личностные темы все испытуемые не приняли активного участия. Как видно из диаграммы (рис. 2.5.3) показатели результатов проведения эксперимента значительно ниже. Дошкольники не испытывали интереса к данной форме общения, смущались, продолжительное время молчали.

Таким образом, результаты определения ведущей формы общения со взрослыми у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи показали, что большинство дошкольников находятся на уровне ситуативно-деловой формы общения, что говорит об отсутствии познавательных интересов и о неспособности детей к внеситуативной беседе. Речь дошкольника носит ситуативный характер, у детей нет навыков и умений связно излагать свои мысли, для них характерны односложные высказывания

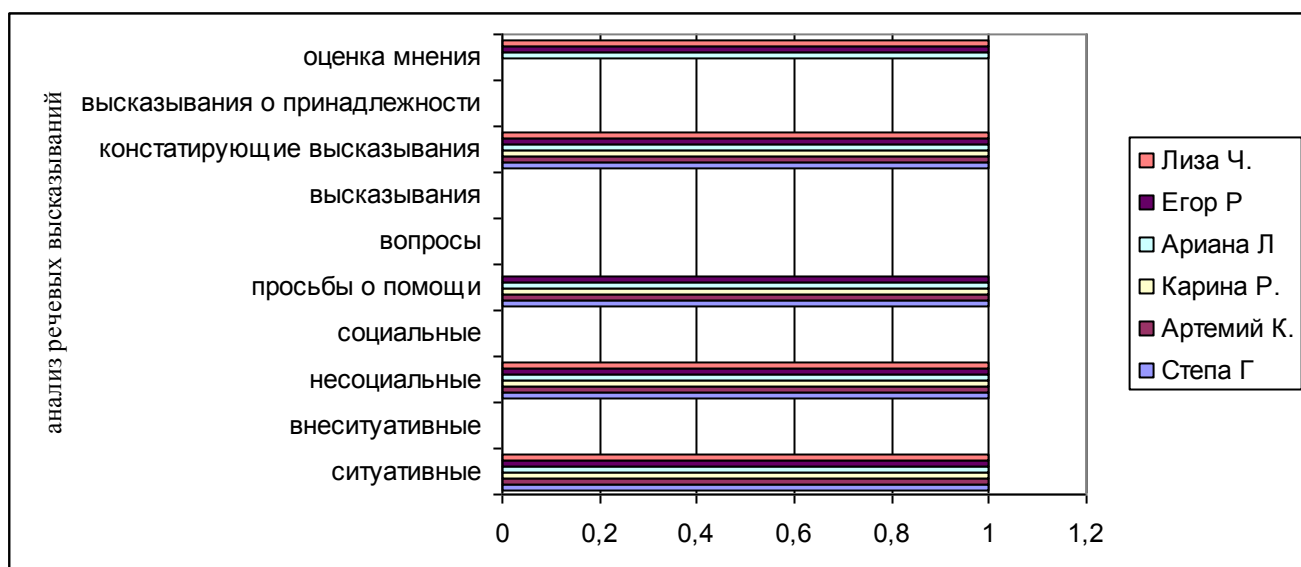


Рисунок 2.5.3 Анализ речевых высказываний по - третьей ситуации (беседа).

Результаты констатирующего эксперимента позволили выделить следующие особенности диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи II уровня:

- словарный запас качественно не полноценен;
- затруднения в построении речевых высказываний;
- ошибки при согласовании существительных с глаголами;
- не использование предлогов;
- ошибки в изменении существительных по падежам;
- смещение родовых понятий.

Основные затруднения связаны с избирательным вступлением в контакт со взрослыми, испытуемые с нежеланием участвовали в беседе, инициатива общения в большинстве случаев исходила от экспериментатора. Большинство дошкольников затруднились сформулировать вопрос, возможно, это связано с недостаточно развитым словесно-логическим мышлением, не достаточной концентрацией внимания на вопросе, использования речевых средств не в полном объеме. Недостаточное развитие психических неречевых функций приводит к тому, что воспринимаемая детьми информация неполноценна по объему и качеству, слабо стимулирует дальнейшее развитие и приводит к недостаточному уровню

сформированности представлений об окружающей действительности. В свою очередь, чтоб овладеть словом, ребенок должен научиться обобщать полученную информацию. Полиморфное нарушение в произношении, нарушения слоговой структуры слова, отражалось на высказываниях испытуемых в труднодоступности, малоразборчивости, общее звучание речи малопонятно для окружающих. Можно также предположить, что причины, лежащие в основе психического и речевого недоразвития детей с ОНР, связаны с нарушением их раннего развития. Анализ анамнестических данных позволил определить характерные для данной категории дошкольников патологические факторы, которые приводят к отклонениям психоречевого развития. Это нарушение у матери протекания беременности и родов (токсикозы первой половины беременности, применения стимуляции во время родов, угроза выкидыша), кесарево сечение, ранняя госпитализация детей (связанная с травмами шейного отдела, перенесенными заболеваниями), неблагоприятное влияние социально-психологических факторов.

По результатам исследования мы выделили две типологические группы испытуемых, с неоднородностью развития, как неречевых психических функций, так и диалогической речи:

I типогруппа – испытуемых с выраженными недостатками диалогической речи, составили 67% (Степа Г., Ариана Л., Егор Р., Лиза Ч.) детей с ОНР, обусловлено дизартрией. Анамнезы детей этой группы характеризовались наличием разнообразных патологий в период раннего развития. При выявлении особенностей диалогической речи были отмечены трудности актуализации словаря, трудности при построении предложений, синтаксические ошибки, не использование предлогов, замены родовых понятий, использования речевых средств не в полном объеме, речь интонационно не выразительна, недостаточно развита мимика, при беседе отмечались сопутствующие движения, избирательно вступали в контакт со взрослыми.

Во II типогруппу испытуемых вошли 33% (Артемий К., Карина Р.) детей с неосложненной формой ОНР. Анализ анамнезов и данных медицинских

обследований детей, составивших данную группу, показал, что эти испытуемые не имели выраженных нервно-психических нарушений и поражений ЦНС. У детей второй типогруппы наблюдалось значительное расхождение между пассивным и активным словарем, нет грубых нарушений в слоговой структуре слова. Используют в речи, помимо существительных и глаголов, прилагательные. При исследовании были выявлены незначительные недостатки диалогической речи, испытуемые пользуются средствами общения, но в речи присутствуют грубые аграмматизмы, их предложения малоинформативные, при формулировке предложений были отмечены синтаксические ошибки, на контакт со взрослыми идут достаточно легко и охотно, но при этом не проявляют инициативу, их высказывания сами по себе, о своем, часто не относящиеся к теме беседы.

Результаты исследования свидетельствуют о том, что особенности диалогической речи взаимосвязаны с недоразвитием у детей неречевых психических функций, недостаточным уровнем развития мыслительных операций и мышления в целом. Логопедическая работа по развитию диалогической речи у детей с ОНР должна осуществляться параллельно с совершенствованием у них неречевых психических функций, познавательных способностей. Иначе говоря, результаты констатирующего эксперимента определяют необходимость целенаправленной работы по развитию диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи II уровня. Необходимость комплексного подхода с участием смежных специалистов (педагога-психолога, музыкального руководителя, инструктора по физической культуре).

## 2.3 Методические рекомендации по развитию диалогической речи детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи II уровень

При подборе методических рекомендаций мы опирались на общие дидактические и специальные логопедические принципы:

Активно должен применяться принцип наглядности, поскольку активизация зрительного анализатора позволяет ребенку лучше понять задание, сконцентрироваться на определенном предмете, удержать свое внимание на нем. Применение наглядности способствует развитию речевой активности, повышает интерес детей к предлагаемой работе. Каждое логопедическое занятие должно сопровождаться красочной наглядностью.

Кроме того, коррекционная работа должна строиться по принципу систематичности и последовательности. Занятия необходимо проводить регулярно, с соблюдением определенной последовательности. Материал располагать по принципу от простого к сложному. Постепенное усложнение предъявляемых заданий, в свою очередь, ведет к расширению зоны актуального развития, активизации различных психических процессов, а также к удержанию интереса к выполняемой работе. Материал занятий должен соответствовать лексическим темам недели, согласно тематическому планированию, предусмотренному программой.

Принцип коммуникативно-деятельного подхода к развитию речи. Данный принцип основывается на понимании речи как деятельности, заключающейся в использовании языка для коммуникации. Он вытекает из цели развития речи детей в дошкольном учреждении – развития речи как средство общения и познания - и указывает на практическую направленность процесса обучения родному языку.

Необходимо использовать индивидуальный и дифференцированный подход к дошкольникам. Занятия строить с учетом интересов, способностей и потенциальных возможностей каждого ребенка. Учитывать характерологические

особенности детей. На всех видах занятий (индивидуальном, подгрупповом) уделять внимание каждому ребенку, подбирать максимально адекватные задания для конкретных детей с целью достижения наибольшей эффективности работы.

Учитывая личностные особенности детей, их уровень развития, испытуемых необходимо условно разделить на соответствующие типогруппы. Дифференцированный подход должен осуществляться при отборе детей на подгрупповые занятия (когда предлагается работа в группах, либо самостоятельная работа).

Например, во время использования театрализованных игр детям нужно предлагать роли, соответствующие их темпераменту, особенностям характера. Раскованным детям (Карина Р., Артемий К, Степа Г.) необходимо предлагать достаточно яркие роли, в основном главные, где ребята смогли бы раскрыться. Сквозанным же детям (Егор Р., Ариана Л., Лиза Ч.) предлагать спокойные роли, чаще всего второстепенные. Но при этом, в процессе проведения коррекционной работы роли для таких детей постепенно усложнять. Предлагать более яркие, более эмоциональные образы.

При разработке занятий необходимо учитывать принцип развития, который предполагает изучение зоны ближайшего развития детей, позволяет сделать прогноз о дальнейшем развитии, помогает предусмотреть ход дальнейших действий, установить первостепенные задачи, продумать пути их решения. Реализацию данного принципа необходимо осуществлять в результате тщательного изучения детей, выявления их зоны ближайшего развития и на основе этого прогнозировать дальнейшую коррекционную работу.

Например, игровые задания для занятий подбирать с учетом возможностей детей и постепенно усложнять, учитывая динамику развития речи дошкольников.

Диалогическая речь представляет собой сложную речевую деятельность, в которой речь одного из участников зависит от речевого поведения другого.

При обучении диалогической речи детей с ОНР II уровня нужно развивать следующие умения:

- 1 Развитие лексико-грамматических конструкций



2 Работа с предложно-падежными конструкциями

3 Работа над распространением предложений

4. Работа над развитием лексической полноты предложения.

5. Развитие активизации и актуализации словаря.

По мнению В. Гербовой, трудности выполнения упражнений в диалогической речи у детей с ОНР II уровня определены следующими факторами [10, с.79]:

1. Необходимость распределения внимания между слушанием реплики собеседника и подготовкой собственной реплики;

2. Ограниченность времени (при долгом обдумывании ответа диалог нарушается);

3. Преодоление языковых трудностей при слушании высказывания собеседника и при построении собственного ответа;

4. Необходимость догадываться о том, что может сказать собеседник;

5. Упражнение собственной реплики (выбор слов, грамматических структур и т. п.).

Для развития умений диалогической речи большое значение имеют условно-речевые упражнения с разными опорами.

Условно речевые упражнения - упражнения, которые формируют и развивают речевые навыки; имеющие коммуникативную задачу. Основным признаком этих упражнений - грамматические действия в них совершаются под управлением учащихся, с помощью подсказок (план, вопрос).

А) имитативные - многократное прослушивание и проговаривание предъявленных грамматических образцов (например, краткие ответы на вопрос, согласие, подтверждение).

Б) подстановочные - предполагают другое лексическое наполнение предложенной грамматической конструкции (возразить, помочь вспомнить).

В) трансформационные – учащиеся должны вспомнить и использовать названные в исходной грамматической структуре лексические единицы в нужной форме (высказывание по аналогии, расспрос).

Г) репродуктивные – ученики сами выбирают, какую лексическую единицу употребить (свободный ответ на вопрос).

Основная цель условно-речевых упражнений применительно к обучению диалогу - овладение структурами вопроса, ответа, необходимых клише и умением переносить их в другие ситуации.

Упражнения с подсказкой педагога [10, с. 8]:

1. Расширение и сужение высказывания. Цель этого упражнения - умение различать ключевые слова, «смысловые вехи» от второстепенных элементов, от деталей. Сужение высказывания имеет целью научить выделять основные факты, главное в высказывании - излагать мысль без лишних деталей.

2. Комбинирование двух речевых образцов. Цель упражнения - овладевать умениями комбинирования языкового материала.

3. Формулировка вопроса при помощи картинки и с подсказкой.

4. Упражнения с опорой на образец:

5. Микробеседа. Это упражнение создает ситуацию естественного общения и, приближаясь к «скрытым» приемам, дает возможность запомнить аутентичную речь, а также помогает автоматизировать навыки грамматически правильной речи.

Упражнения с эквивалентными заменами.

Наша мысль может выражаться различными средствами языка. Умение выражать по-разному одну и ту же мысль очень важно при овладении речевой деятельностью.

1. Упражнения с опорой на наглядность:

- Ответы на вопросы по картинкам;
- Составление диалога, пользуясь картинкой или серией картин.

2. С опорой на ситуацию:

- С ограниченным языковым материалом;
- Без ограничения материала;
- Созданную при помощи изображения на фланелеграфе (или рисунка, эпифильма, диафильма).

С точки зрения Е. Горшковой, хорошим переходом к подлинно речевым упражнениям будет управляемый воспитателем диалог. Подлинно речевые упражнения сводятся в основном к следующему:

1. Диалог в парах, подготовленный в группе по ситуации, по плану;
2. Драматизация прослушанного или прочитанного текста;
3. Выполнение роли персонажа фильма при: выключенном звуке;
4. Беседа по обсуждению прочитанного текста (подгрупповая работа) с подготовкой и без нее; это упражнение подразумевает умения задавать вопросы, отвечать развернутыми репликами, выражать согласие или несогласие с мнением товарища [12, с. 93].

Все эти упражнения направлены на развитие умения переносить в новую ситуацию выученные слова и речевые образцы, что связано с осознанным конструированием, но не лишает речевое общение его коммуникативного характера, так как осознанные действия протекают в свернутом виде. Следует широко использовать естественные ситуации общения, связанные с жизнью и интересами дошкольников.

Как отмечает Ю.В. Миклякова, основное условие при формировании диалогической речи у детей с ОНР II уровня - на любое речевое высказывание необходимо реагировать, и реакция должна быть только положительной. Впоследствии, когда к речи будут предъявляться более высокие требования, поощрение ребенка будет связано с его старанием, усвоением чего-то нового, а не с тем, что уже усвоено [36].

### **Содержание логопедической работы для детей старшего дошкольного возраста с ОНР II уровня**

Для группы испытуемых с выраженными недостатками диалогической речи (типогруппа I) мы подобрали задания на формирования умения вступать в беседу,

умению задавать вопросы, поддерживать диалог, развивать эмоционально выразительность речи, развитию мимики. Воспитателем необходимо выполнять по заданию логопеда, помимо основных упражнений артикуляционной гимнастики, комплекс упражнений по развитию мимической мускулатуры, развития силы и темпа голоса ежедневно. Проводить беседы по принципу «А что интересного у вас произошло?», когда все дети сидят на индивидуальных подушках полукругом, взрослый предлагает поговорить о том, что произошло у них интересного, что запомнилось больше всего. Давая пример своим рассказом педагог, в таких ежедневных беседах, способствует развитию диалогической речи, показывает пример введения диалога, раскрепощает детей, формирует умение делиться впечатлениями, сопереживать сверстникам. Для данной категории детей мы предлагаем выбирать наглядность более натуральную, использование предметов, минимизировать использования картинок.

Для развития диалогической речи мы выбрали задания:

#### 1. Игра «Как грузовичок искал друга» [2]

Цель: Правильно протяжно произносить звуки [с] и [з] (можно использовать любые звуки, согласно плану коррекционно-образовательной работы), различать их на слух, произносить слова, интонационно выделяя эти звуки. Включаться в сочинение сказки совместно с воспитателем (логопедом) (по набору игрушек).

Материал: Кузовок с игрушками, в названиях которых есть звуки [с] и [з]: самосвал, грузовичок, лиса, коза, заяц, салфетка.

Дети получают письмо от Старика Годовика и «волшебный кузовок». Воспитатель (логопед) объясняет, что Старик Годовик сказочник и волшебник, сочинитель сказок и загадок. Предлагает детям сесть на стулья, стоящие полукругом.

Читает письмо: «Здравствуйте, ребята. Я приготовил вам сюрприз: волшебный кузовок. Этот кузовок необыкновенный: в нем живут звуки, слова, загадки и сказки. Чтобы кузовок показал свое волшебство, нужно очень внимательно слушать и сидеть тихо-тихо. А то из волшебных звуков не сложится ни слов, ни

сказок. Все зависит от вас. Желаю вам найти в кузовке все его чудеса. Старик Годовик»

Воспитатель предлагает детям отгадать на ощупь, что лежит в волшебном кузовке. Подносит накрытый салфеткой кузовок к детям, сидящим в разных местах (выборочно: слева, справа, посередине). Ребенок ощупывает игрушку под салфеткой. Отвечает на вопросы воспитателя.

- Кто это? (Лиса)

Лис-с-са - какой звук слышится в этом слове? Произнеси слово так, чтобы слышался звук [с].

Названная игрушка выставляется на стол воспитателя (логопеда). Аналогично рассматриваются остальные игрушки. Каждое слово проговаривается с выделением звука [с] или [з]. Определяется, какой звук выделили.

На столе организуется ситуация: в центре стола грузовичок; поодаль стоят коза, лиса, заяц и самосвал.

Ребята, наши игрушки из сказки, которая называется «Как грузовичок искал друга». Эту сказку будем сочинять вместе: я буду начинать, а вы мне подсказывайте, как дальше сказать. Далее воспитатель (логопед) начинает рассказывать сказку, сопровождая рассказ действиями с игрушками и интонацией незавершенности и паузами приглашая детей включиться в сочинение.

«Жил-был на свете... (грузовичок). (Воспитатель берет игрушку в руки и показывает детям.) Он был очень одинок, у него не было... (друга). Поехал грузовичок друга... (искать). Едет, едет по дороге, а навстречу ему... (коза).

Остановился грузовичок и спрашивает:

- Вам не нужен друг?

- А что ты умеешь делать?

- Я умею... (катать).

-Прокати.

Залезла коза в кузов, а тут лиса дорогу... (перебегает).

- Вам не нужен... (друг)?

-А что... (ты умеешь делать)?

-Я... (умею катать).

-Прокати.

Стало их уже двое в грузовичке. Катятся... (звери на грузовичке), а навстречу... (заяц).

-Вам не нужен... (друг)?

А что... (ты умеешь делать)! Я умею... (катать).

-Прокати.

Стало их трое в грузовичке. Катятся звери, а навстречу... (самосвал).

-Вам... (не нужен друг)?

- А... (что ты умеешь делать)?

-Я... (умею катать).

- А я умею грузы перевозить и сваливать их в кучу. Как же все мы будем дружить?

-А вот как,— говорит лиса. (Она, как вы знаете, очень умная.) Вы – грузовичок и самосвал – будете работать на стройке, грузы возить. А мы будем помогать: коза будет молоко... (давать), заяц – в барабан... (бить), а я, лиса, сказки... (рассказывать)».

-Вот какая у нас сказка получилась. Кто хочет рассказать и показать ее еще раз?

Вызывает двоих детей и предлагает договориться, кто рассказывает начало, а кто –конец. Игрушки следует оставить в свободное пользование, чтобы дети могли самостоятельно поиграть ими и пообщаться.

## 2. Пособие «Говорящий лабиринт»

Материал изготовления: ковролин, тесьма, швейная липучка, пластик, ламинированный картон.

Цель:

-Развитие игровой деятельности.

-Развитие коммуникативных качеств личности.

-Развитие познавательно–исследовательской деятельности.

-Развитие сенсорного и зрительного восприятия.

-Развитие фонетико–фонематического восприятия у детей.

- Активизация словаря по текущим лексическим темам.
- Автоматизация звуков в словах и предложениях, формирование навыка самоконтроля.
- Развитие диалогической речи, составление предложений с опорой на графическое изображение.
- Развитие речемыслительных процессов: классификация и обобщение с учётом лексических тем.
- Развитие сообразительности и самостоятельности в организации своей деятельности.

К дидактическому пособию прилагается:

- Набор предметных картинок по лексическим темам.
- Набор предметных картинок по звукам.
- Карточки для схемы предложения (символы: предмет, признак, действие, предлог).

Учитель-логопед (воспитатель) предварительно расставляет на панно картинки с определённым звуком или по определённой теме. Затем предлагается детям составить предложение с опорой на графическое изображение по лабиринту определённого цвета. Ребёнок проговаривает предложение, отслеживая картинки взглядом.

Учитель-логопед (воспитатель) выдаёт детям набор картинок и предлагает каждому ребёнку выбрать картинки на определённую тему (например: дикие животные, домашние животные и т.д.) и предлагает разместить их на панно по своей цветовой дорожке. А затем, следуя по лабиринту взглядом назвать, что он выбрал.

3. Игра «Веселый зайка» (аналогичную игру можно проводить с другим животным).

Цель: составление предложений с предлогами по следам демонстрируемых действий, уточнение ориентировки в пространстве (слева, справа, перед, на, в, за).

В руках логопеда фигурка зайчика, на панно вывешивается пенек.

1 вариант: Логопед демонстрирует действия с зайчиком и задает вопросы:

«Куда запрыгнул зайчик?»

-«Зайчик запрыгнул на пенек»,

-«А сейчас, где спрятался зайчик?»

-«Зайчик спрятался за пеньком»,

-«От кого спрятался зайчик за пеньком?»

- «Зайчик за пеньком спрятался от волка (лисы, охотника)».

- Откуда выглядывает зайчик?»

- «Зайчик выглядывает из-за пенька (березы)»

- «Какой зайчик выглядывает из-за пенька?». Серенький (беленький, маленький) зайчик выглядывает из-за пенька».

« Где прыгает зайчик?» - «Зайчик прыгает по снегу (по траве)».

-« А кто живет в норке под пеньком». «Под пеньком в норке живет ежик».

2 вариант. Дети демонстрируют действия и составляют схемы предложений (либо по готовой схеме демонстрируют действие и составляют предложение).

3 вариант. « Где стоит зайчик?»

-«Зайчик стоит перед елкой».

-«А сейчас, где зайчик находится от елки?».

-«Зайчик находится справа от елки».

-«А теперь, где он стоит?».

-«Зайчик стоит слева от елки» (составить схему предложений).

Для II типогруппы испытуемых с незначительными недостатками диалогической речи мы подобрали задания на усвоение грамматических и лексических форм, для совершенствования диалогической речи, более самостоятельному высказыванию и вступлению в диалог. В работе с данной категорией детей рекомендуем использовать картинный материал, проводить беседы, составлять диалог по картинкам. Учитывая рекомендации в ФГОС ДО и опираясь на приоритетное развитие у дошкольников таких качеств как самостоятельность, вариативность, инициативность мы подобрали следующие игры:

1.Игра «Времена города»



Предложить в соответствии с текущим временем года развешать на березе листочки, расположить облака, солнце, тучи, дождевые капельки, снежинки, землю.

Цель: Закреплять знания о сезонных изменениях в природе, умение отвечать на вопросы предложениями разной конструкции, активизировать и уточнять словарь по теме.

Вопросы: «Почему на березе желтые листочки? (зеленые, нет листочков)

Какого цвета тучи (облака) на небе? Какие осадки бывают осенью? (зимой, весной, летом)

Каких животных можно увидеть в лесу? (предложить выбрать картинки из конверта животных).

Почему зимой нельзя в лесу встретить медведя, ежика?

«Четвертый лишний» (из банка картинок выложить 3 картинки диких, а 1 картинку домашнее животное).

Кто лишний и почему?

Игра « Один - много»

Цель: Упражнять в употреблении множественного числа имен существительных.

«Сколько елок?» - «Одна елка», «А если было бы много, то как надо сказать? Много... «Много елок».

«Береза одна, а много как сказать?» «Заяц один, много...? «Белка одна, а много...? И т.д.

2 Игра «Длинный нос»

Цель: актуализация словаря, развитие диалогических умений.

Материал: пластиковые разноцветные колпачки, очки, без стекол с выемкой для вставления колпачков.

Игра проводится парами. Дети надевают очки и поочередно задают друг другу вопросы. Кто сформулировал верно, вопрос, тот надевает на нос колпачок. Выигрывает тот дошкольник, у кого наберется больше количество колпачков и следовательно он задал больше количество вопросов и получил на них ответ.

3. Игра «Секрет».

Материал: картонная коробка, оформленная красочной, яркой упаковкой; ламинированные цветные картинки с изображений предметов, согласно лексическим темам, изображением действий (глагольный словарь), картинки на определенный звук, в зависимости от этапа логопедической работы.

Игра проводится парами, либо с группой детей. Дети по очереди выбирают предложенные картинки из коробки, изображение на картинке, является секретом, дети должны рассказать о своем секрете так, чтобы избежать названия предмета, изображенного на картинке, необходимо подобрать различные средства речи при описании, передачи действий изображенного предмета.

## ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ

Констатирующий эксперимент проводился на базе МБДОУ «Детский сад комбинированного вида №27» г. Ачинска.

В эксперименте приняли участие 6 детей 5-6 летнего возраста, посещающих старшую группу компенсирующей направленности, обучающихся первый год по АООП для детей с ТНР; из них 100 % имеют заключение ОНР II-уровень; у 67 % - дизартрия (4 испытуемых), 33% не осложненное общее недоразвитие речи (2 испытуемых); 50 % девочек (3 испытуемых) и 50 % мальчиков (3 испытуемых); возраст детей от 5 до 5,5 составил 67% (4 испытуемых), возраст детей от 5,5 до 6 лет составил 33% (2 испытуемых).

При проведении констатирующего эксперимента нами использовалась методика, предложенная Р.Е. Левиной, для обследования особенности диалогической речи у дошкольников, дополненная бальной системой Е.Г. Федосеевой, с использованием авторского вклада, который заключался в организации процедуры обследования (использование микрофона) и методика, предложенной М.И. Лисиной, апробированная на детях с нормальным речевым развитием, для определения ведущей формы общения у дошкольников со взрослыми.

При обследовании особенностей диалогической речи низкий уровень развития речевых средств показали 83,3% (5 испытуемых), средний уровень продемонстрировали 16,7% (один испытуемый). Высокий уровень развития речевых средств не был выявлен у испытуемых. При проведении второй серии задания выявлены были следующие формы общения: у 83,3% (5 испытуемых) ситуативно-деловая и у 16,7% (один испытуемый) внеситуативно-познавательная.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что у дошкольников экспериментальной группы отмечается недостаточное развитие диалогического высказывания, выражающееся в трудности вступить в контакт со взрослыми,

сформулировать вопрос, не точность употребления некоторых слов и понятий, речь характеризуется обилием аграмматизмов, также интонационно не выражена, низкая способность использования речевых средств, результаты определения ведущей формы общения со взрослыми у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи показали, что большинство дошкольников находятся на уровне ситуативно-деловой формы общения, что говорит об отсутствии познавательных интересов и о неспособности детей к внеситуативной беседе. Речь дошкольника носит ситуативный характер, у детей нет навыков и умений связно излагать свои мысли, для них характерны односложные высказывания.

Для развития умений диалогической речи большое значение имеют условно-речевые упражнения с разными опорами. Все эти упражнения имеют целью развитие умения переносить в новую ситуацию выученные слова и речевые образцы, что связано с осознанным конструированием, но не лишает речевое общение его коммуникативного характера, так как осознанные действия протекают в свернутом виде. Следует широко использовать естественные ситуации общения, связанные с жизнью и интересами дошкольников.

По результатам исследования мы выделили две типологические группы испытуемых, с неоднородностью развития, как неречевых психических функций, так и диалогической речи:

I типогруппа – испытуемых составили 67% (Степа Г., Ариана Л., Егор Р., Лиза Ч.) детей с ОНР, обусловлено дизартрией. Анамнезы детей этой группы характеризовались наличием разнообразных патологий в период раннего развития. При выявлении особенностей диалогической речи были отмечены трудности актуализации словаря, трудности при построении предложений, синтаксические ошибки, не использование предлогов, замены родовых понятий, использования речевых средств не в полном объеме, не интонационно выразительной окраски речи, недостаточно развитой мимикой, при беседе отмечались сопутствующие движения, с избирательно вступали в контакт со взрослыми.

Во II типогруппу испытуемых вошли 33 % (Артеми́й К., Ка́рина Р.) детей с неосложненной формой ОНР. Анализ анамнезов и данных медицинских обследований детей, составивших вторую группу, показал, что эти испытуемые не имели выраженных нервно-психических нарушений и поражений ЦНС. У детей второй типогруппы наблюдалось значительное расхождение между пассивным и активным словарем, нет грубых нарушений в слоговой структуре слова. Используют в речи, помимо существительных и глаголов, прилагательные. При исследовании были выявлены незначительные недостатки диалогической речи, испытуемые пользуются средствами общения, но в речи присутствуют грубые аграмматизмы, их предложения малоинформативные, чаще при рассказе просто перечисляют события, при формулировки предложений были отмечены синтаксические ошибки, на контакт со взрослыми идут достаточно легко и охотно, но при этом не проявляют инициативу, их высказывания сами по себе, о своем, часто не относящиеся к теме беседы.

На основании результатов констатирующего эксперимента нами были выделены основные направления работы :

- 1 Развитие лексико-грамматических конструкций;
- 2 Работа с предложно-падежными конструкциями;
- 3 Работа над распространением предложений;
4. Работа над развитием лексической полноты предложения.
5. Активизация и актуализация словаря.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В ходе решения первой задачи мы проанализировали психолого-педагогическую, логопедическую, лингвистическую литературу и определили степень изученности развития диалогической речи в онтогенезе, особенности развития диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи II уровня, а также проанализировали методики обследования и логопедической работы по развитию диалогической речи у детей. В результате анализа литературы по проблеме исследования мы выяснили, что формирование диалогической речи происходит постепенно и поэтапно в своем развитии. Использование различных методик по развитию диалогической речи позволит добиться положительных результатов при соблюдении ряда условий, таких как поэтапность в подаче материала, учета индивидуальных возможностей детей, осуществление дифференцированного подхода, учета ведущей формы деятельности.

Решая вторую задачу с целью выявления особенности использования речевых средств в диалоге у детей старшего дошкольного возраста с ОНР II уровня и выявления ведущей формы общения, нами был проведен констатирующий эксперимент. При выборе приемов обследования диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста нами были определены две серии задания, в которых использовались следующие методики:

Первая серия задания. Методика определения уровня сформированности речевых средств Р.Е. Левиной в форме беседы.

Вторая серия задания. Методика М.И. Лисиной выявления ведущей формы общения у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. При обследовании особенностей диалогической речи низкий уровень развития речевых средств показали 83,3% (5 испытуемых), средний уровень продемонстрировали 16,7% (один испытуемый). Высокий уровень развития речевых средств не был выявлен у испытуемых. При проведении второй серии

задания выявлены были следующие формы общения: у 83,3% (5 испытуемых) ситуативно-деловая и у 16,7% (один испытуемый) внеситуативно-познавательная. Речь дошкольника носит ситуативных характер, у детей нет навыков и умений связно излагать свои мысли, для них характерны односложные высказывания

Результаты констатирующего эксперимента позволили выделить следующие особенности диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР II уровня:

- словарный запас качественно не полноценен;
- затруднения в построении речевых высказываний;
- ошибки при согласовании существительных с глаголами;
- не использование предлогов;
- ошибки в изменении существительных по падежам;
- смешение родовых понятий.

По результатам исследования мы выделили две типологические группы испытуемых, с неоднородностью развития, как неречевых психических функций, так и диалогической речи:

I типогруппа - испытуемых с выраженными недостатками диалогической речи составили 67% (Степа Г., Ариана Л., Егор Р., Лиза Ч.) детей с ОНР, обусловлено дизартрией.

Во II типогруппу испытуемых с незначительными недостатками диалогической речи вошли 33 % (Артемий К., Карина Р.) детей с неосложненной формой ОНР.

Решая третью задачу, на основании результатов констатирующего эксперимента нами были выделены основные направления работ:

- 1 Развитие лексико-грамматических конструкций;
- 2 Работа с предложно-падежными конструкциями;
- 3 Работа по распространению предложений;
4. Работа над развитием лексической полноты предложения.
5. Активизация и актуализация словаря.

Таким образом, в рамках настоящей работы нами были решены все, поставленные во введении задачи. Цель исследования достигнута, а гипотеза, а

том, что у детей старшего дошкольного возраста с ОНР II уровня не сформирована диалогическая речь, как средство общения и формы общения ( При нормальном развитии у дошкольников к пяти годам совершенствуется диалогическая речь. Ребенок более активно участвует в беседе, разговоре, дает развернутый и достаточно полный анализ предмета или явления. Ребенок может поддержать беседу, задавать вопросы сам, отвечать правильно на вопросы взрослого и сверстника. Учится строить игровые и деловые диалоги, осваивая правила речевого этикета. Пользуется прямой и косвенной речью, в диалогической речи использует как краткую, так и развернутую форму высказывания. Ведущая форма общения внеситуативно - личностная. У дошкольников с ОНР II уровня могут отмечаться следующие особенности диалогической речи: словарный запас качественно не полноценен; затруднения в построении речевых высказываний; ошибки при согласовании существительных с глаголами; не использование предлогов; ошибки в изменении существительных по падежам; смешение родовых понятий; большинство дошкольников находятся на уровне ситуативно-деловой формы общения, что говорит об отсутствии познавательных интересов и о неспособности детей к внеситуативной беседе), требуют целенаправленной логопедической работы, получила свое подтверждение.



**СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Алексеева М.М., Яшина Б.И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников: учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / М.М. Алексеева, Б.И. Яшина. - 3-е изд., стереотип. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 400 с.
2. Арушанова А.Г. Речь и речевое общение. Развитие диалогического общения: методическое пособие для воспитателей / А.Г. Арушанова.-2-е изд.-М.: Мозайка-Синтез, 2005.-120с.
3. Барменкова Т.Д. Характеристика нарушений связного речевого высказывания у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи: автореф. дис.... на соиск. учен. степ. канд. пед. наук: 13.00.03 / Барменкова Татьяна Даниловна.- М., 1996. - 17 с.
4. Вакуленко Ю. А. Театрализованные инсценировки сказок в детском саду/ Ю.А. Вакуленко. - М.: Педагогика, 2008. - 153 с.
5. Воробьева В. К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи/ В.К. Воробьева. - М.: Астрель, 2006. - 158 с.
6. Выготский Л.С. Детская речь: введение в методологические основы психологии/ Л.С. Выготский.-3-е изд., стер. - М.: Педагогика, 2006. - 420 с.
7. Галигузова Л.Н. Смирнова Е.О. Ступени общения: от года до семи лет/ Л.Н. Галигузова, Е.О. Смирнова.- М.: Просвещение, 1992. - 143 с.
8. Гаркуша Ю.Ф., Коржевина В.В. Формирование вербальных средств общения у дошкольников/ Б.Ф. Гаркуша, В.В. Коржевина. - М.: Наука, 2006. - 138 с.
9. Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи: монография/ А.Н. Гвоздев. - Спб.: ООО «Издательство «ДЕТСТВО-ПРЕСС»,2007, - 459с.
- 10.Гербова В. Занятия по развитию речи в старшей группе // Дошкольное воспитание. - 2009. - №3. - с. 78-80.

11. Глухов В. П. Из опыта логопедической работы по формированию связной речи детей с ОНР дошкольного возраста на занятиях по обучению рассказыванию // Дефектология. – 2008 - № 4. – С. 8–10.
12. Глухов В.П., Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием: биб-ка практикующего логопеда / В.П. Глухов.-2-е изд., испр. и доп.-М.: АРТИ, 2005.-168с.
13. Гойхман О. Я. Основы речевой коммуникации: учеб. для вузов / О. Я. Гойхман, Т. М. Надеина. - М.: ИНФРА-М, 1997. - 272 с.
14. Горшкова Е. Учите детей общаться // Дошкольное воспитание. - 2007. - №12. - С. 91-93.
15. Ефименкова Л.Н. Формирование речи у дошкольников / Л.Н. Ефименкова. - М.: Просвещение, 1985. - 263 с.
16. Жукова Н.С. Преодоление ОНР у детей: кн. для логопеда / Н.С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т.Б. Филочева.-5-е изд. перераб. - М.: КнигоМир, 2011. - 320с.
17. Запорожец А. В. Психология/ А.В. Запорожец. - М.: Учпедгиз, 1953. - 561 с.
18. Козина И.Б., Ворончихина В.М., Гущина С.Ю., Кузьминых Л.М., Обухова Л.Р., Охотникова Э.В. Учите детей говорить. Пособие по формированию связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР.// Дошкольное образование. - 2007. - №13-14.
19. Комаров К.В. Методика обучения русскому языку в школе для детей с тяжелыми нарушениями речи: учебное пособие для студентов-заочников дефектологического факультета педагогических вузов / К.В. Комаров.-М.: Просвещение, 1982.-143 с.
20. Кольцова М.М. Ребенок учится говорить/ М.М. Кольцова. – М.: Сов. Россия, 1979. – 160 с.
21. Короткова Э. Л. Обеспечение речевой практики при взаимосвязи работы над развитием диалогической и монологической речи // Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста / Сост. М. М. Алексеева.- М.: Академия, 2009. - с.201-202.

22. Корнев А.Н., Старосельская Н.Е. Говорить, читать и думать учим в диалоге: пособие для воспитателей, логопедов и внимательных родителей / А.Н. Корнев, Н.Е. Старосельская. - СПб.: КАРО, 2007. - 32с+80с. цв.вкл.
23. Коротовских Т. В. Особенности диалогической речи у детей с общим недоразвитием речи // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: сб. ст. по матер. XLVIII междунар. науч.-практ. конф. № 1(48). - Новосибирск: СибАК, 2015.
24. Кучинский Г. М. Диалог и мышление / Г. М. Кучинский. - Минск.: Университетское, 2012. - 120 с.
25. Лалаева Р. И. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников / Р.И. Лалаева. - СПб.: КАРО, 2014. - 160 с.
26. Левина Р. Е. Характеристика общего недоразвития речи у детей / Р.Е. Левина, Н.А. Никашина. - М.: Просвещение. - 2009. - 159 с.
27. Левина Р.Е. Нарушения речи и письма у детей: избранные труды / Р.Е. Левина. - М.: издательство Аркти, 2005. - 222 с.
28. Левина Р.Е. Педагогические вопросы патологии речи у детей // Специальная школа, 1967, вып. 2 (122). - 32 с.
29. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность / А.А. Леонтьев. - М.: Просвещение, 1969. - 214 с.
30. Лепская Н.И. Язык ребенка: онтогенез речевой коммуникации / Н. И. Лепская. - М.: РГГУ, 2013. - 311с.
31. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения / М.И. Лисина. - М.: ВЛАДОС, 2006. - 144 с.
32. Логопедия. Методическое наследие: пособие для логопедов и студ. дефектол. фак. пед. вузов / Л.С. Волковой: В 5 кн. - М.: Гуманитар. Изд. Центр ВЛАДОС, 2007. - Кн. V: Фонетико-фонематическое и общее недоразвитие речи: Нарушения речи у детей с сенсорной и интеллектуальной недостаточностью. - 479 с.

33. Логопедия: учебник для студентов дефектол. фак. пед. вуз. выс. учеб. заведений / Л.С. Волковой.-5-е изд., перераб. и доп.- М.: Гуманитар. изд. центр Владос, 2008. - 703 с.ил.- (коррекционная педагогика).
34. Лямина Г. М. Особенности развития речи детей дошкольного возраста // Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста / сост. М. М. Алексеева. - М.: Академия, 2009. - с.49-52.
35. Маклаков А. Г. Общая психология / А.Г. Маклаков. - СПб: Питер, 2001. - 592 с.
36. Микляева Ю.В. Рекомендации по развитию речи у детей с ОНР 2-го уровня // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития, 2003 - №4
37. Назметдинова И. С. Диалоги в младшем школьном возрасте: типы, варианты реплик / И. С. Низаметдинова, Е. А. Кисть // Начальная школа плюс до и после: Научно-методический и психолого-педагогический журнал. - 2012. - N 11. - С. 39-45
38. Нищева Н.В. Вариативная основная образовательная программа для детей с тяжелыми нарушениями речи [Электронный ресурс].-М.:ФИРО,2015.- Режим доступа: <http://www.firo.ru/wp-content/uploads/2014/02/Nisheva.pdf>
39. Нищева Н.В. Примерная адаптированная программа коррекционно-развивающей работы в группе компенсирующей направленности ДОО для детей с тяжелыми нарушениями речи (общим недоразвитием речи) с 3 до 7 лет/ Н.В. Нищева.-3-е изд.,перераб. и доп. В соответствии с ФГОС ДО.- СПб.: ООО «Издательство «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2015.-240с.
40. Павлова О.С. Нарушение коммуникативного акта у детей с ОНР / О.С. Павлова // Психолингвистика и современная логопедия / под.ред. Л.Б. Халиповой.- М.: Экономика, 2007.-304 с.
41. Розенгард-Пупко Г.Л. Формирование речи у детей раннего возраста / Г. Л. Розенгард-Пупко. - М.: АПН РСФСР, 1963. – 272 с.
42. Рузская А. Г. Развитие общения дошкольников со сверстниками / А.Г. Рузская. - СПб.: Питер, 2008. – 315 с.

- 43.Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн.-СПб.:Изд-во Питер, 2000-712с.
- 44.Савина Е.А. Развитие связной диалогической речи у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи // Логопед. - 2004. - №3. - С. 24-31.
- 45.Спирова Л.Ф. Особенности речевого развития детей с тяжелыми нарушениями речи /Л.Ф. Спирова.-науч.- исслед. ин-т дефектологии АПН СССР.-М.: Педагогика, 1980.- 192 с.
- 46.Телегин М.В.Теория и практика диалогического воспитания детей старшего дошкольного и школьного возраста [Электронный ресурс] / М.В.Телегин // Электронная библиотека МГППУ.-2006.-272с.-Режим доступа:  
[http://psychlib.ru/mgppu/TTP/TTP-001.NTM#\\$p1](http://psychlib.ru/mgppu/TTP/TTP-001.NTM#$p1)
- 47.Тихеева Е.И. Развитие речи детей (раннего и дошкольного возраста) / Е.И. Тихеева. - М.: Просвещение, 1981.- 111 с.
- 48.Ушакова О.С. Занятия по развитию речи в детском саду / О. С. Ушаковой. - М.: Современность, 2009. – 363с.
- 49.Федосеева Е.Г. Формирование коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи: дис.... канд. пед. наук:13.00.03/Федосеева Елена Геннадьевна-Москва.-1999.-191с.
- 50.Филичева Т. Б. Дети с общим недоразвитием речи. Воспитание и обучение. – М.: Изд.-во ГНОМ и Д, 2010. – 128 с.
- 51.Филичева Т.Б. Коррекция нарушений речи. Программы для дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида / Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, Т.В. Туманова - М.: Просвещение, 2016. -207 с.
- 52.Филичева Т.Б. Основы логопедии: учебное пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Педагогика и психология (дош)» / Т.Б. Филичева, Н.А. Чевелева, Г.В. Чиркина.- М.: Просвещение, 1989.-223с.
- 53.Филлипович Е.И. Методика формирования диалогической речи у детей с ОНР [Электронный ресурс] / Е. И. Филлипович // Корпоративная

информационная система на платформе АСУ УЗ Universys WS 5.-2014.-  
Режим доступа: <http://asu.msgi.info/>

- 54.Шурыгина И.Г. Особенности мышления у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи [Электронный ресурс] /И.Г. Шурыгина // Фестиваль педагогических идей «Открытый урок».-2012.-  
Режим доступа: <http://festival.1september.ru/articles/616930/>
- 55.Якубинский Л. П. О диалогической речи / под ред. Л. В. Щербы. – Спб., 2007. – 259 с.
- 56.Ястребова А.В. Коррекция нарушений речи у учащихся общеобразовательной школы/ А. В. Ястребова. - М.: Просвещение, 1984. - 238 с.

## ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение А - Анамнестические сведения на участников констатирующего  
эксперимента

Таблица 1 Анамнестические данные дошкольников

№	Фамилия, Имя дошкольн ика	Дата рождения, возраст на момент исследова ния (лет)	Протокол ПМПК	Логопеди ческое заключен.	Особенности
<b>Экспериментальная группа</b>					
1	Степа Г.	22.11.2011 5,5	№ 17 от 08.06.2016	ОНР II уровень, дизартрия	Бронхиальная астма атопическая, ЗРР, аденоиды III степени, кесарево сечение, нарушение мелкой моторики данные экспериментального психологического обследования свидетельствуют о нарушении речевого развития при сохранности невербального интеллекта
2	Артемий К.	27.01.2012 5,3	№ 13 от 27.04.2016	ОНР II уровень	Гипертрофия нервных миндалей I степени, ЗРР, данные экспериментального психологического обследования свидетельствуют о нарушении речевого развития при сохранности невербального интеллекта
3	Карина Р.	06.06.2011 5,10	№ 2 от 19.01.2016	ОНР II уровень	Гнойный отит, ларингофарингит, ЗРР данные экспериментального психологического

					обследования свидетельствуют о нарушении речевого развития при сохранности невербального интеллекта
4	Ариана Л.	27.12.2011 5,4	№ 14 от 18.05.2016	ОНР II уровень, дизартрия, ТРНР	Кесарево сечение, ППЦНС, нарушение мелкой моторики, уровень психического развития ниже возрастной нормы
5	Егор Р.	10.11.2011 5,5	№ 23 от 07.09.2016	ОНР II уровень, дизартрия	Травмирован шейный отдел при родах, ЗРР, двигательная заторможенность, нарушение мелкой моторики, уровень психического развития ниже возрастной нормы, но данных за стойкое нарушение психической деятельности нет.
6	Лиза Ч.	29.10.2011 5,6	№ 16 от 01.06.2016	ОНР II уровень, дизартрия	Двигательная заторможенность, вагинит, анурез, трахеобронхит, плоскостопие стоп. нарушение мелкой моторики



## Приложение Б - Результаты констатирующего эксперимента

Таблица 2 Результаты выполнений серий задания

И.Ф. ребенка	Методики					
	Методика Е.Р. Левиной, направленная на выявления особенностей диалогической речи в форме беседы		Методика М.И. Лисиной для выявления ведущей формы общения ребенка со взрослым			
	Количество баллов	уровень	Количество баллов			Форма общения
			Д	П	Л	
1. Степа Г.	1	Низкий	15	7	7	ситуативно- деловое общение
2. Артемий К.	2	Средний	14	8	7	ситуативно- деловое общение
3. Карина Р.	1	Низкий	19	15	13	внеситуативн о- познавательн о- е общение
4. Ариана Л.	1	Низкий	11	7	7	ситуативно- деловое общение
5. Егор Р.	0	Низкий	16	7	7	ситуативно- деловое общение
6. Лиза Ч.	1	Низкий	15	15	11	ситуативно-

						деловое общение
--	--	--	--	--	--	--------------------

## Приложение В - Результаты первой серии задания

Таблица 3 Результаты первой серии задания

Фамилия, Имя ребенка	Баллы	Особенности
Степа Г.	1	На контакт идет легко, затруднена разборчивость речи, голос маломодулирован, на вопросы ответил односложно, бедность, не точность лексики, грамматическая правильность фразы нарушена, аграмматизмы, испытывает трудности в формировании вопросов.
Артемий К.	2	Ребенок достаточно контактен, эмоционально активен, на вопросы ответил односложно, сформулировал несколько вопросов с помощью побуждающих, наводящих подсказок.
Карина Р.	1	Охотно вступила в контакт, речь интонационно выразительна, но мало понятна окружающим, на вопросы частично ответила односложно, не умеет слушать, соскальзывает на побочные темы, ошибки в родовых окончаниях, сформулировать вопрос не смогла.
Ариана Л.	1	На контакт идет с трудом, требуется значительная активизация, побуждение, малоактивна и малоразговорчива, отвечает на вопросы односложно, нарушение слоговой структуры слова, часть вопросов проигнорировала. Затрудняется сформулировать вопрос.
Егор Р.	0	Вступает в контакт легко, эмоционально реагирует, требуется повторение вопросов, отвечает на отвлеченные темы, преобладает лепетная фраза, больше половины вопросов проигнорировал, сформулировать вопрос затруднился.
Лиза Ч.	1	Избирательно вступает в контакт, требовалось повторение вопросов, ответы односложные, разборчивость речи затруднена, аграмматизмы,

		сформулировать вопрос затруднилась.
--	--	-------------------------------------

## Приложение Г – Итоговые результаты первой серии задания

Таблица 4. Итоговые результаты первой серии задания

№	Фамилия, Имя ребенка	Баллы	Уровни
Экспериментальная группа	Степа Г.	1	Низкий уровень речевого общения
	Артемий К.	2	Средний уровень общения
	Карина Р.	1	Низкий уровень речевого общения
	Ариана Л.	1	Низкий уровень речевого общения
	Егор Р.	0	Низкий уровень речевого общения
	Лиза Ч.	1	Низкий уровень речевого общения

## Приложение Д.- Результаты второй серии задания

Таблица 5. Результаты второй серии задания.

Фамилия, Имя ребенка	Критерии оценивания																		Общее количество баллов		
	порядок выбора ситуаций			основной объект внимания в первые минуты			характер активности по отношению к			уровень комфорта во время эксперимента			анализ речевых высказываний			желательная для ребенка продолжительность					
	Формы общения, Д-ситуативно-деловое; П- внеситуативно-познавательное; Л- внеситуативно-личностное.																				
	Д	П	Л	Д	П	Л	Д	П	Л	Д	П	Л	Д	П	Л	Д	П	Л			
Степа Г.	1	1	1	1	1	1	3	0	0	1	0	0	6	4	4	3	1	1	15	7	7
Артемий К.	1	1	1	1	1	1	2	1	0	3	0	0	4	4	4	3	1	1	14	8	7
Карина Р.	2	2	1	1	2	1	3	1	3	5	3	3	6	4	4	2	3	1	19	15	13
Ариана Л.	1	1	1	1	1	1	2	0	0	0	0	0	4	4	4	3	1	1	11	7	7
Егор Р.	1	1	1	1	1	1	3	0	0	4	0	0	4	4	4	3	1	1	16	7	7
Лиза Ч.	1	1	1	1	1	1	3	0	0	3	4	2	4	4	4	3	1	1	15	15	11

## Приложение Е – Итоговые результаты второй серии задания

Таблица 6. Итоговые результаты второй серии задания

№	Фамилия, Имя ребенка	Баллы			Типы общения
		Д	П	Л	
Экспериментальная группа	Степа Г.	15	7	7	ситуативно-деловое общение
	Артемий К.	14	8	7	ситуативно-деловое общение
	Карина Р.	19	15	13	ситуативно-деловое общение
	Ариана Л.	11	7	7	ситуативно-деловое общение
	Егор Р.	16	7	7	ситуативно-деловое общение
	Лиза Ч.	15	15	11	ситуативно-деловое общение / внеситуативно-познавательное общение