

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
**«БЕЛГОРОДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»**
(Н И У « Б е л Г У »)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ

ФАКУЛЬТЕТ ДОШКОЛЬНОГО, НАЧАЛЬНОГО И СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Кафедра дошкольного и специального (дефектологического) образования

**ФОРМИРОВАНИЕ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО
ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ**

Выпускная квалификационная работа
обучающегося по направлению подготовки 44.03.03 Специальное
(дефектологическое) образование, профиль Логопедия
очной формы обучения, группы 02021406
Блохиной Юлии Александровны

Научный руководитель
канд. психол. наук, доцент
К. Е. Панасенко

БЕЛГОРОД 2018

Оглавление

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ	
1.1. Лингвистическая и психолингвистическая характеристика диалога. Онтогенез диалогической речи.....	8
1.2. Особенности формирования диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.....	18
1.3. Методический аспект формирования диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.....	27
ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ	
2.1. Организация и методы исследования.....	39
2.2. Анализ результатов изучения уровня сформированности диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.....	43
2.3. Организационно-методический аспект формирования диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.....	57
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	72
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ	75
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	81

ВВЕДЕНИЕ

Среди большого количества проблем, связанных с развитием детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи, в настоящее время одной из актуальных является проблема формирования у них коммуникативно-речевой деятельности.

В период дошкольного детства ребенок овладевает социальным пространством человеческих отношений, в процессе общения со взрослыми, установления игровых и реальных отношений со сверстниками. В ходе такого взаимодействия у ребенка формируются такие коммуникативно-речевые умения и навыки, как умения вступать в контакт, устанавливать и поддерживать взаимоотношения, понимать и принимать партнера по общению, а также оформляются и развиваются средства вербальной и невербальной коммуникации.

Сформированность диалогической речи определяется уровнем общего интеллектуального и речевого развития, степенью и характером включенности ребенка в различные виды деятельности, а также качеством процесса его взаимодействия с взрослыми и сверстниками. Таким образом, формирование и развитие умений и навыков речевого общения становится одной из важнейших задач развития личности ребенка, реализации заложенного в ней потенциала.

Диалогическая речь является объектом изучения различных областей научного знания. В философии диалог рассматривается как процесс полемики, противоборства двух точек зрения (Д. Лаэртский). Как акт социально-речевого взаимодействия, акт непосредственного общения людей, определяется диалог в лингвистике (М.М. Бахтин, А.К. Соловьева, Э.А. Трофимов, Н.Ю. Шведова, и др.). В психолингвистике диалог исследуется в рамках изучения коммуникативной компетенции, которая рассматривается как общее понятие, охватывающее процессы оперирования значениями языковых знаков и

включающее языковую способность как составную часть (В.В. Казаковская, Н.Б. Одинцова, Н. Хомский и др.).

В современных условиях важное значение приобретает проблема формирования у старших дошкольников с речевым дизонтогенезом умений и навыков речевой коммуникации. Недоразвитие языковых средств снижает коммуникативную активность, способствует возникновению отрицательных психологических особенностей личности (замкнутости, нерешительности, стеснительности и др.); порождает специфические черты общего и речевого поведения: ограниченную контактность в общении со взрослыми и сверстниками, замедленную включаемость в ситуацию общения, неумение поддерживать беседу, вслушиваться в речь собеседника и т.д. (О.Е. Грибова, О.Л. Леханова, Л.Г. Соловьева и др.). Отмечается и обратная зависимость: при недостаточном уровне речевой коммуникации темп развития речи и других психических процессов замедляется (Д.И. Бойков, Л.С. Дмитриевских, Л.Б. Халилова и др.). Трудности общения проявляются у них в несформированности основных форм коммуникации, коммуникативных умений и навыков (С.А. Миронова, О.С. Павлова и др.), снижении потребности в общении, речевой активности (Л.Г. Соловьева, Е.Г. Федосеева, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина и др.). Недостаточность вербальных средств общения, низкий уровень развития полифункциональных (коммуникативных, познавательных и др.) способностей ограничивают возможности старших дошкольников с общим недоразвитием речи продуктивного взаимодействия, затрудняют формирование полноценной игровой деятельности, социально приемлемых форм поведения (Ю.Ф. Гаркуша, О.В. Дыбина, Е.Г. Федосеева, и др.). Несовершенство диалогических умений, низкая речевая активность не обеспечивают процесс свободного общения, что препятствует полноценному развитию речемыслительной и познавательной деятельности детей, их социализации и индивидуализации.

Несмотря на значительный интерес и многочисленные исследования по изучению детей с общим недоразвитием речи в различных аспектах: клиническом (Е.М. Мастюкова), психолингвистическом (В.К. Воробьева, Б.М. Гриншпун, В.А. Ковшиков, Е.Ф. Собонович), психолого-педагогическом (Ю.Ф. Гаркуша, В.П. Глухов, Л.Н. Ефименкова, Н.С. Жукова, Р.Е. Левина, Т.Е. Филичева, Г.В. Чиркина, С.Н. Шаховская и др.), в плане преодоления фонетико-фонематических, лексико-грамматических нарушений, несформированности связной речи и др., проблема развития коммуникативно-речевой деятельности в настоящее время остается одной из актуальных и требует дальнейшего изучения и разработки.

В настоящее время ведется активный поиск наиболее эффективных методов, приемов и средств формирования диалогической речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи. Активизацию речевой деятельности рекомендуют обеспечивать путем целенаправленно организованного речевого общения старших дошкольников в ходе игровой деятельности, с использованием сюжетно-ролевых игр, подвижных и творческих игр; беседы; моделирования проблемных социальных ситуаций; чтения художественных произведений и т.д. (Е.О. Канунникова, Н.Ю. Кузьменкова, О.В. Сафонова, Е.Г. Федосеева и др.)

Проблема исследования: совершенствование коррекционно-педагогической работы по формированию диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Цель исследования: определить организационно-методический аспект формирования диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Объект исследования: процесс формирования диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Предмет исследования: организационно-методический аспект работы учителя-логопеда по формированию диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Гипотеза исследования: коррекционно-педагогическая работа по формированию диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи будет эффективна только при реализации коммуникативно-деятельностного подхода, позволяющего рассматривать речевую активность в соотношении со структурой речевой деятельности, включающую три этапа: побудительно-мотивационный, ориентировочно-исследовательский, исполнительный.

Задачи исследования:

1. Теоретически обосновать проблему формирования диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

2. Подобрать диагностический инструментарий и выявить особенности формирования диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

3. Разработать организационно-методический аспект работы учителя-логопеда по формированию диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Теоретико-методологическая основа исследования: теоретические положения общей, возрастной, специальной психологии и педагогики о связи деятельности и общения, ведущей роли речевого общения в познавательном развитии и формировании личности ребенка (И.А. Зимняя, О.С. Ушакова и др.); концепция о единстве и неразрывности психических процессов и речи, теория речевой деятельности (Л.С. Выготский, И.А. Зимняя и др.); положения о комплексном характере формирования общения детей со взрослыми и сверстниками (М.И. Лисина, Е.О. Смирнова, и др.); теоретические и методические основы речевого и коммуникативного развития детей старшего дошкольного возраста (А.Г. Арушанова, О.С. Ушакова и др.), теоретические

положения о коммуникативном развитии дошкольников с общим недоразвитием речи (С.А. Миронова, Н.В. Новотворцева), в том числе исследования развития диалогической речи у дошкольников с общим недоразвитием речи (Н.В. Нищева, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина), исследования роли игры в развитии диалогической речи у дошкольников (О.А. Бизикова, Л.Г. Соловьева).

Методы исследования: теоретические: анализ психолингвистической, психолого-педагогической и методической литературы по проблеме исследования; эмпирические: наблюдение, беседа, педагогический эксперимент (констатирующий этап); методы количественного и качественного анализа полученных результатов.

Теоретическая значимость: расширены представления о состоянии диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи, дополнено содержание о симптоматике речевого дизонтогенеза, характере общения и использования языковых средств в процессе диалога у детей с нарушением речевого развития, дополнено содержание коррекционно-педагогической работы учителя-логопеда по формированию диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста.

Практическая значимость исследования: разработаны методические рекомендации по организации коррекционно-педагогической работы, направленные на формирование диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Экспериментальная база исследования: Муниципальное бюджетное дошкольное общеобразовательное учреждение Волоконовский детский сад комбинированного вида №1 «Березка» (МБДОУ Волоконовский детский сад комбинированного вида №1 «Березка»).

Структура исследования: выпускная квалификационная работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованной литературы и приложения.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

1.1. Лингвистическая и психолингвистическая характеристика диалога. Онтогенез диалогической речи

В теоретических концепциях речевой деятельности Н.И. Жинкина (21), И.А. Зимней (23) речь как процесс порождения и восприятия речевых высказываний рассматривается одновременно и как совокупность способов осуществления речевой деятельности. В соответствии со способами осуществления речевой деятельности выделяют три формы речи: внешняя устная, внешняя письменная и внутренняя речь. Внешняя (устная и письменная) речь представляет собой внешний способ формирования и формулирования мысли и передачи информации. Основными формами внешней устной речи являются диалогическая, монологическая и полилогическая (групповая) речь.

В рамках нашего исследования остановимся на характеристике диалогической речи. Диалогическая речь представляет собой процесс непосредственного общения, характеризующийся поочередно сменяющимися друг друга и порождающими одна другую репликами двух или более лиц. Продуктом данной формы речевого высказывания является диалог разной степени развёрнутости (20).

В философии (позже в логике и риторике) диалог рассматривается как процесс полемики, противоборства двух точек зрения, доказательства истинности идей, взглядов; как «логико-коммуникативный процесс взаимодействия людей посредством выражения своих смысловых позиций». Так, Диоген Лаэртский определяет диалог как «речь, состоящую из вопросов и ответов» (15, с. 137).

Диалог, как акт социально-речевого взаимодействия, акт непосредственного общения людей, определяется и в лингвистике. Изучением диалога в лингвистике занимались А.К. Соловьева, Э.А. Трофимов, Н.Ю. Шведова, и другие. Значимым для исследования диалога в лингвистике является выявление структурной единицы диалога. Так, например, Л.С. Выготский в качестве единицы диалога рассматривал слово. И.М. Сеченов под единицей диалога понимал предложение. Я. Яноушек занимал позицию лингвистов, которые в качестве структурной единицы диалога выделяют высказывание. Ц. Йотов считал структурной единицей диалога элементарный акт речевого общения, который состоит из двух взаимообусловленных реплик, функционирующих в одном временном отрезке. В работах Д.И. Изаренко за единицу диалога взято речевое действие – «высказывание, имеющее единую цель, оформленное как предложение или сочетание логически связанных предложений (не превышающее по форме и содержанию размера умозаключения), обращенное к собеседнику и вызывающее у него ответную реакцию» (24, с. 117).

Ключевым понятием в лингвистике является «диалогическое единство». Под диалогическим единством понимается особый вид связи соседних реплик в диалоге (2).

Характеризуя состав диалогического единства, исследователи также прибегают к различным номинациям: «инициатива» (Т.Г. Винокур), «относительно самостоятельная реплика» (П.С. Пустовалов), «обращение», «акция» (Г.М. Кучинский). Семантическое наполнение номинаций позволяет использовать их как синонимы и не требует выбора какой-либо одной пары. Но более удобным для употребления были сочтены краткие наименования реплик: стимул-реакция. Таким образом, единицей диалога (диалогической речи) можно считать диалогическое единство, состоящее из одной инициативной реплики (стимул) и одной реактивной (реакция).

Для исследований диалога в лингвистике большое значение имеют работы М.М. Бахтина. По М.М. Бахтину, диалог – это более чем композиционная форма речи. Это сфера проявления диалогических, личностных отношений. Определяя единицей диалога отдельное высказывание, которое обладает завершенностью, М.М. Бахтин описывает разнообразные отношения, существующие между репликами, выделяет пары связанных между собой реплик. Он выделял высказывание в контексте диалогического общения на том основании, что всякое понимание живой речи носит активно ответный характер: «всякое понимание чревато ответом и в той или иной форме обязательно его порождает: слушающий становится говорящим» (2, с. 85). Ученый указывал, что существенным признаком всякого высказывания является обращенность к кому-либо, его адресованность. Л.П. Якубинский отмечает, что диалог – это наиболее естественный для человека вид речи. По Л.П. Якубинскому диалог имеет следующие особенности: непосредственность в зрительном и слуховом отношении; перемежающий характер взаимодействия; обусловленность реплик высказываниями партнера, отсутствие предварительного обдумывания, предумышленной связанности, краткость высказываний (61).

Диалогическая речь, по мнению Л.В. Щербы, «состоит из взаимных реакций двух общающихся между собой индивидов, реакций нормально спонтанных, определяемых ситуацией или высказыванием собеседника. Диалог – это в сущности цепь реплик» (55, с. 263). «Сцепление» реплик обеспечивает связность данной формы речи. Полная и законченная информация извлекается из совокупности всех элементов диалога, включая экстралингвистические факторы (паузы, жесты, мимику, интонацию) и особенности его протекания.

В психолингвистике диалог исследуется в рамках изучения коммуникативной компетенции. В работах Н. Хомского «компетенция» рассматривается как скрытый, внутренний (врожденный) механизм, лежащий в

основе порождения базовых синтаксических структур, противопоставляется «исполнению» – реальному функционированию структур языка в речи (52).

В современной психолингвистике коммуникативная компетенция рассматривается как общее понятие, охватывающее процессы оперирования значениями языковых знаков и включающее языковую способность как составную часть. При таком подходе в коммуникативной компетенции выделяют семантический, синтаксический и прагматический уровни, или аспекты. Первые два составляют собственно языковую способность (компетенцию) – особую, иерархически организованную, многокомпонентную и функциональную систему, которая состоит из элементов и правил их функционирования. Отличие коммуникативной компетенции от языковой заключается в добавлении к семантическим и синтаксическим структурам парадигматических условий успешности речевого акта, учитывающих соответствие речевых актов намерениям участников и контексту.

Коммуникативная компетенция, помимо компетенции собственно лингвистической, объединяет компоненты, принадлежащие различным – частично перекрывающимся друг друга – сферам: парадигматические (связанные с использованием языка в более крупных, чем предложение, объединениях, к числу которых относится и беседа-диалог) и социолингвистические (связанные с использованием языка в различных функциях, ситуациях) (54).

Выделяют следующие особенности диалога: в рамках одного речевого акта происходит сочетание приема и воспроизведения; Речевое целое построено двумя (или более) собеседниками; Каждый участник поочередно выступает в качестве слушателя и оратора. Совокупность этих обстоятельств влияет как на процесс потока речевой активности в диалоге, так и на его продукт. Выделяются следующие экстралингвистические особенности диалога, которые являются следствием участия в нем нескольких партнеров: коллективности информации; возможное разнообразие информации; различия в оценке

информации; активное участие в речи, выражение лица, жесты, действия партнеров; влияние объектной среды собеседников (2).

В ходе диалога происходит частичное наложение актов восприятия речи собеседника и внутреннее произношение предстоящего ответа, в связи с чем усиливается работа артикуляторных органов во внутренней речи и происходит разделение внимания. Существенной особенностью диалога является необходимость следить за ходом размышлений собеседника, иногда неожиданным, что приводит к смене тем, следовательно, спонтанности реакций, невозможности заранее спланировать ход диалога.

Диалоговая речь создается в процессе общения между двумя или более партнерами. Невозможно заранее планировать и «программировать», поскольку речевое поведение одного из партнеров в диалоге зависит от речевого поведения (характера реплик) другого. И поскольку каждый из партнеров преследует свою цель в диалогической коммуникации, формирование диалогического текста соответствует стратегии и тактике поведения каждого партнера в диалоге.

Диалог, как продукт взаимодействия участников на основе общей речевой ситуации, отличается от монолога структурными и формальными особенностями. Диалог - это обмен такими заявлениями, которые естественным образом генерируются друг другом в процессе разговора. Эта взаимосвязь не только семантическая, но и лингвистическая: интонационная (всегда) и - в некоторых случаях - фактически формальная (53).

С точки зрения психолингвистики процесс овладения диалогом (структура диалога, диалогические отношения) интерпретируется как движение от прото диалога к диалогу, в результате которого лингвистическая личность приобретает коммуникативные навыки или коммуникативную компетенцию, прежде всего обладающий набором коммуникативных навыков (20).

Изучая лингвистические показатели коммуникативной компетентности и их временные параметры, можно проследить динамику онтогенеза диалога,

проанализировать основные этапы развития диалогической компетенции: от способности быть партнером в диалоге между взрослыми и детьми с равным партнерством в диалоге между детьми и детьми.

На начальных этапах диалога «взрослый ребенок» у ребенка еще нет структуры диалога. Об этом свидетельствует отсутствие коммуникативных актов инициации для взаимодействия с его стороны, невозможность адекватно реагировать на взрослые вопросы, неспособность начать и поддерживать тему (или микротекст) диалога, добавить новую информацию к тому, что присутствует в инициативе реплики взрослого, а также перейти к другой теме (37).

В этих случаях партнер для диалога приходит на помощь ребенку - взрослый, чаще всего мать, которая «исправляет» возникающую структуру диалога. Интуитивная тактика матери в основном интерпретируется. Мать интерпретирует поведение ребенка - его взгляды, жесты, широко использующие в этом процессе повторения для моделирования и фиксации важных для возникающих коммуникационных мероприятий, для расширения их репертуара (30).

Диалог с однолетним ребенком почти в полтора раза не увенчался успехом. На этом этапе мы можем поговорить о некоторых типах ранних сбоев связи. Общими причинами самого первого из них являются отсутствие ответных реакций - может быть когнитивная недоступность или отсутствие диалогической техники (отсутствие каких-либо общих навыков общения). Чуть позже вы можете наблюдать отсутствие ответа, вызванного лексической недостаточностью, неадекватной реакцией (действием), неправильным ответом (36).

Способность инициировать диалог (устно привлечь внимание взрослого) и попытки идентифицировать его тему появляются у ребенка примерно в полтора года. В этот период мать компенсирует коммуникативные неудачи ребенка из-за несовершенной фонетики и ограничений его лексико-грамматического

репертуара. На стадии голофаз (слов, по смыслу эквивалентных предложению) мать предлагает «образец» нормативного произношения и «расширяет» ответ ребенка. Таким образом, она учит ребенка не только реагировать на коммуникационную инициативу партнера, но и выражать новую информацию в отношении этой темы. Часто мать сама реагирует на ребенка, то есть принимает на себя роль как говорящего, так и слушающего, дает образцы реплик своим инициативным репликам, поскольку ребенок не всегда адекватно реагирует или, по разным причинам, отвлекается от тема совместного диалога (45).

Успешная репликация начинается на фазе голофаз. Но в это время, помимо правильных голофразмов, в ответных репликах может быть имитация действия, а в некоторых случаях ребенок выполняет адекватное действие. На этом этапе появляется прототип ответов на два слова, когда в ответ вместе с голофразом появляется указательный жест (42).

Новый этап в развитии диалогической способности ребенка можно рассматривать как переход от диалога «в мире вещей и с помощью вещей» к диалогу «в мире слов и с помощью слов». Это происходит примерно через два года. В это время происходит проявление диалогического взаимодействия, которое определяется появлением в его структуре совместной цели, в качестве которой обмен мнениями и чувствами может быть обменом.

К концу второго года жизни расширяется семантический репертуар ответов: появляется предмет, предикат, прямой объект. Обычно через два года начинается этап двухсловных ответов.

В диалоге с ребенком третьего года мать начинает активно использовать количественные и качественные вопросы, вопросы причинности. Вопросы матери также меняются - переход от вопросов о ситуациях, наблюдаемых к вопросам о ситуациях ненаблюдаемого.

В возрасте 4-5 лет есть реплики и ответы. Появляются реплики-повторные запросы в качестве запроса, чтобы уточнить, что сказал партнер, то есть они служат механизмом для восстановления разговора между собеседниками. Затем

из неспецифических типов запросов на «вопросы-вопросы» развиваются модели «вопрос-и-ответ» (25).

К 5-7 годам дети развивают богатую гамму вопросов-ответов типов диалогических отношений, где один из собеседников пытается получить доступ к знанию другого в целях дальнейшего взаимодействия, как в устной, так и в терминах субъекта.

Диалоговое взаимодействие детей между собой (сверстниками) развивается в ходе совместной деятельности. А.Г. Рузская рассматривает «Развитие совместной деятельности» как основного способа формирования речи и коммуникативного взаимодействия в детстве (45).

В исследованиях, проведенных под руководством М.И. Лисиной показано, что развитие коммуникативной деятельности - это изменение форм общения, а освоение каждой новой формы вызывает сопряженное обогащение речи лингвистическими средствами. На протяжении детства дошкольного возраста последовательно заменяются четыре формы общения со взрослым: ситуационно-личностный, ситуационно-деловой, экстра-ситуационно-познавательный и внелично-личный. В старшем дошкольном возрасте преобладает высшая форма коммуникативной деятельности – внеситуативно-личностная (30).

М.И. Лисина определяет общение как особый вид деятельности. При характеристике общения как деятельности центральным моментом является выявление того главного продукта, который создается в результате коммуникативной деятельности. М.И. Лисина исходит из того, что таким продуктом являются взаимоотношения людей, образ себя и другого. Такой образ соединяет в себе когнитивный компонент (отражение особенностей — своих и партнера, обнаружившихся в ходе взаимодействия) и компонент аффективный (оценку отраженных особенностей или отношение к ним) (30).

В ходе экспериментального исследования диалогической формы речи дошкольников Н.М. Юрьева отметила, что диалог детей между собой является

сложным и неоднородным комплексом нескольких форм диалогического взаимодействия детей, которые формируются не сразу, а не одновременно, а в процессе длительного психического и социального развития (58).

Исследования, проведенные автором диалогического взаимодействия дошкольников друг с другом, позволили участникам различать два типа организаций:

1) сотрудничество (члены пары не прибегают к совместному методу реализации задачи, и каждый стремится самостоятельно выполнять свою работу);

2) Взаимодействие (дети рассматривают общую работу в целом, состоящую из определенных частей - результаты действий отдельных партнеров).

В кооперативном типе есть «диалоги А-І» и монодиалоги, целью которых является вовлечение партнера в свои собственные действия и результаты. Благодаря интерактивному типу совместной деятельности общение напрямую переплетается в процессе решения задачи, стоящей перед детьми, воплощая их движение к результату деятельности (58).

Рассматривая заявления дошкольников, Пиаже выделил две группы высказываний: эгоцентрическую и социализированную речь. Эгоцентрическая речь - речь, произнесенная наедине или в присутствии других людей, не учитывает собеседника. Социализированная речь - это подлинная коммуникативная ориентация, которая учитывает собеседников (38).

Наиболее важные работы Дж. Пиаже посвящены диалоги между детьми. Первый этап в развитии диалога между детьми возникает в некоординированной речевой инициативе среди сверстников, потому что заявления делаются один за другим. Дж. Пиаже назвал эту форму «коллективным монологом». Второй этап развития диалога, по словам Пиаже, - это общение собеседника с его собственным мышлением и действиями. Этот этап был описан румынским исследователем Т. Слама-Казаку в качестве

«псевдиалога», поскольку этот этап является переходным к началу формирования реального диалога. Третий этап Дж. Пиаже назвал «поистине подлинным общением», который появляется в возрасте семи лет. По словам Пиаже, диалог в дошкольном возрасте представляет собой смешанную форму взаимодействия со сверстниками (38).

С расширением сферы социального взаимодействия ребенка коммуникативное взаимодействие детей приобретает более сложный характер, и, как показывают Дж. Пиаже и Т. Слама-Казаку, значительное место в нем занимает вербальная и объективная взаимодействие детей друг с другом: предпосылки для коллективных отношений, сотрудничества и сотрудничества, развивает способность действовать как в речи, так и в терминах субъекта, принимая во внимание не только его позицию и свою точку зрения на ситуацию взаимодействия, но также с учетом интересов и интересов другого лица (46).

Таким образом, диалогическая речь представляет собой процесс непосредственного общения, характеризующийся поочередно сменяющимися друг друга и порождающими одна другую репликами двух или более лиц. Единицей диалога (диалогической речи) выступает диалогическое единство, состоящее из одной инициативной реплики (стимул) и одной реактивной (реакция). Процесс развития диалогической речи – это результат генерализации языковых явлений на основе восприятия речи окружающих людей, собственной речевой активности, включающей заимствование и обобщение речевых форм, их перенос в новые рамки общения. В норме в старшем дошкольном возрасте преобладает высшая форма коммуникативной деятельности – внеситуативно-личностная. Диалогическое взаимодействие в старшем дошкольном возрасте выступает основным способом формирования речи и коммуникативного взаимодействия. Диалог «взрослый – ребенок» к 5-7 годам имеет богатую гамму вопросно-ответных типов диалогических отношений, где один из собеседников пытается получить доступ к состоянию знаний другого с целью

дальнейшего взаимодействия как в речевом, так и в предметном плане. Диалог детей между собой является сложным и неоднородным комплексом нескольких форм диалогического взаимодействия, которое складывается не сразу и не одновременно, а в процессе длительного психического и социального развития.

1.2. Особенности формирования диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи

Проблема изучения развития диалогической речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи не теряет своей актуальности в специальной педагогике и психологии на протяжении многих лет, поскольку речь, являясь средством общения и орудием мышления, возникает и развивается в процессе общения. Как уже отмечалось, потребность в общении возникает в онтогенезе очень рано и стимулирует речевое, познавательное развитие ребёнка, развитие его личности, эмоционально-волевой сферы.

При недостаточной коммуникации скорость развития речи и других психических процессов замедляется (А.В. Брушлинский, И.В. Дубровина, А.В. Запорожец, и мн. др.). Существует также обратная связь, чаще всего наблюдаемая с различными отклонениями в развитии, когда нехватка коммуникативных и коммуникативно-речевых средств приводит к резкому снижению уровня общения, ограничивает социальные контакты и искажает межличностные отношения (7, 18, 22).

В теории и практике логотерапии под общей гипоплазией речи (у детей с нормальным слухом и, прежде всего, с сохранением интеллекта) понимается такая форма речевого нарушения, при которой страдает формирование каждого из компонентов речевой системы. Речевая неудача детей этой группы проявляется как в неспособности работать с языковыми средствами коммуникации (фонетическая, лексическая, грамматическая), так и в выраженных недостатках восприятия, декодирования речи (44).

Наличие общего недоразвития речи у детей искажает процесс естественного коммуникативно-речевого развития, приводит к проявлению различных коммуникативных нарушений – специфические коммуникативные трудности, дефицитарность коммуникативной способности, недостатки в освоении средств общения, запаздывание в формировании его форм (50).

В исследованиях О.Е. Грибовой, О.Л. Лехановой, Л.Г. Соловьевой указывается на наличие у детей с общим недоразвитием речи трудностей установления и поддержания контактов, незрелость средств и форм общения, специфические коммуникативные нарушения. Кроме того, авторы единодушны на тот счет, что у детей с общим недоразвитием речи имеют место повышенная тревожность, замкнутость, нерешительность, робость, стеснительность (13).

Л.Б. Халилова указывает на то, что собственно у дошкольников с общим недоразвитием речи на фоне мозаичной картины речевых и когнитивных нарушений имеются проблемы в развитии коммуникативной деятельности. Вследствие их несовершенства не обеспечивается формирование навыка общения, вероятны затруднения в формировании речемыслительной и познавательной деятельности. Большая часть детей с общим недоразвитием речи испытывают трудности в установлении контакта со сверстниками и со взрослыми, в результате чего, коммуникативная деятельность их оказывается ограниченной (51).

Определяя состояние речемыслительной деятельности дошкольников с общим недоразвитием речи, Л.Б. Халилова отмечает заметную узость их лингвистического кругозора, проблемы программирования речевого выражения на всех стадиях его психолингвистического порождения. Речевая продукция большинства из них бедна по собственному содержанию и очень несовершенна по структуре. Простые синтаксические системы мало информативны, они неточны, порой логичны и последовательны, а содержащаяся в них основная мысль порой не соответствует заданной теме. Скромный словарный запас, аграмматизмы, дефекты произношения и формообразования, проблемы

формирования связного речевого высказывания затрудняют развитие основных функций речи, в том числе, коммуникативной (51).

В исследованиях Д.И. Бойков, Л.С. Дмитриевских отмечается отставание в развитии навыков коммуникации у старших дошкольников с общим недоразвитием речи. Авторы указывают на наличие у детей с нарушением речи сниженной потребности в общении, трудностей в развитии речевых средств общения. Общение ребенка со взрослым носит практический, деловой характер. Общаясь со взрослым и сверстниками, дети не могут выразить свои чувства, выслушать другого, попросить о помощи и не знают, как отказать другим (5, 16).

Анализ результатов изучения навыка речевого общения у детей с речевым дизонтогенезом, проведенное Ю.Ф. Гаркушей, Е.Г. Федосеевой, показал, что у большинства старших дошкольников преобладающей формой общения является ситуативно-деловая (по М.И. Лисиной), что характерно для нормально развивающихся детей 2-4-летнего возраста. Даже в ситуациях познавательного, личностного общения преобладающее число контактов со взрослыми носит ситуативный характер, что обусловлено бедностью знаний, недостаточным уровнем сформированности саморегуляции, произвольности и контекстной речи (12, 50).

У небольшой части детей с речевым нарушением преобладает внеситуативно-познавательная форма общения. Они откликаются на предложение взрослого почитать книги, слушают несложные тексты, однако по окончании чтения беседу организовать бывает достаточно трудно. Дети не проявляют активность, не задают вопросы почти не задают вопросов по содержанию прочитанного, не могут самостоятельно пересказать услышанное в силу несформированности репродуцирующей фазы монологической речи. Даже при наличии интереса к общению со взрослым ребенок в процессе беседы часто перекакивает с одной темы на другую, познавательный интерес у него кратковременен, и беседа длится не более 5-7 минут (50).

Ряд исследований, опирающихся на показатели межличностных отношений в дошкольной группе, позволили выявить, что среди «непринятых» и «изолированных» детей чаще всего оказываются те дети, которые плохо владеют коммуникативными средствами. Так, по данным Л.Г. Соловьевой, коммуникативная некомпетентность детей с общим недоразвитием речи выражается в снижении потребности в общении, несформированности форм коммуникации (диалогическая и монологическая речь), а также незаинтересованность в контакте, неумение ориентироваться в ситуации общения, негативизм (11).

Данные особенности, по мнению автора, обусловлены собственно речевой симптоматикой – бедность и недифференцированность словарного запаса, явная недостаточность глагольного словаря, своеобразие связного высказывания (38).

Л.Г. Соловьева, выделила три уровня развития коммуникативного взаимодействия у дошкольников с нарушениями речевого развития.

1. Первый уровень характеризуется высокой степенью овладения универсальными средствами коммуникации. Во взаимодействии проявляются организационные умения дошкольников. Присущи кинематические операции, т.е. внешнее проявление внимания к партнеру, открытый взгляд, улыбка, оперативные реакции на высказывание партнера. Единое позитивно-личностное отношение к сверстнику. Мимика и жесты применяются в соответствии с содержанием и общей тональностью беседы, сопровождающую деятельность, направленной на выполнение задания.

2. На втором уровне у детей отмечаются проявления безучастности и равнодушия как относительно к выполнению задания, так и к товарищу, быстрая утрата интереса, истощаемость в деятельности. Приступив к деятельности, дети не заботятся о партнере, рвутся сделать задание самостоятельно, независимо, забывая либо умышленно пренебрегая установкой на совместное решение поставленной задачи. Восприятие информации

характеризуется торопливостью. Дети перебивают собеседника, проявляя нетерпение. Это позволяет говорить о недостаточности самоконтроля, что и приводит к рассогласованию, распаду совместной деятельности.

3. Характерной особенностью третьего уровня считается наличие во многих вариантах устойчивой недоброжелательности, негативизма относительно детей (11).

На несформированность средств общения, как причину неблагоприятных отношений в группе сверстников указывала в своих исследованиях О.А. Слинко. Задержка появления речевого общения, бедный словарный запас и другие нарушения отражаются на формировании самосознания и самооценки. Несформированность средств общения может быть главной причиной неблагоприятных отношений в группе сверстников. Личность детей с речевым дизонтогенезом формируется в условиях своеобразного развития вследствие имеющегося дефекта (47).

Изучение межличностных отношений в группе старших дошкольников с общим недоразвитием речи, проведенное О.А. Слинко, показало, что хотя в ней действуют социально-психологические закономерности, общие для нормально развивающихся детей и их сверстников с речевым дизонтогенезом, проявляющиеся в структуре групп, тем не менее, на межличностные отношения детей данного контингента в большей степени влияет выраженность речевого нарушения. Так, среди отверженных, непринятых часто оказываются дети с тяжелой формой речевого нарушения, несмотря на то, что они обладают положительными чертами, в том числе и стремлением к обращению (47).

О.Е. Грибова, описывая трудности речевого общения детей с нарушениями речевого развития, обращает внимание на замену инициальной цели диалога (инициальная цель диалога – обращение за помощью заменяется общей целью – сообщением о потребности). Автор выделяет следующие особенности коммуникации при речевом недоразвитии:

1) дети игнорируют собеседника - для них важно не говорить, а высказываться;

2) дети не считают себя участниками коммуникативной ситуации, пока все не получают прямых указаний;

3) диалог с детьми этой категории распадается, превращаясь в формализованный вопрос-ответ «разговор»;

4) во взаимодействии детей доминирует деятельность одного из партнеров, в то время как инициативные заявления не стимулируют собеседника к общению (13).

Кроме того, одной из специфических черт взаимоотношений дошкольников с общим недоразвитием речи является несформированность устойчивых навыков и привычек дружеского общения с другими детьми (13).

У детей с общим недоразвитием речи, наряду с основными (речевыми) трудностями, отмечается крайне низкий уровень вербальной коммуникативной активности в общении. Так у детей с речевым дизонтогенезом, указывает С.А. Миронова, часто имеются затруднения в понимании обращенной речи, вследствие чего процесс их ознакомления с окружающим предметным миром оказывается обедненным, поверхностным (3).

С.Л. Белых и И.А. Гришанов также отмечают значительные трудности в общении у детей с нарушениями речи, которые можно объединить в две группы:

1) объективные (само проявление речевых недостатков),

2) субъективные (чувство неполноценности).

Они указывают также на особенности личности таких детей, которые проявляются в неуверенности своих поступках, страхе самовыражения, чувстве неполноценности, депрессивности, низкой сопротивляемости стрессу (3).

Исследование взаимосвязи личностного развития и коммуникации дошкольников с общим недоразвитием речи позволило в зависимости от

уровня коммуникативных нарушений и степени переживания речевого дефекта авторам выделить три группы:

1. Дети первой группы не продемонстрировали опыт речевого дефекта, трудности речевого контакта. Они активно общались со взрослыми и сверстниками, широко используемые невербальные средства коммуникации.

2. Дети второй группы сталкивались с трудностями в установлении контактов с другими людьми, не искали связи, они старались отвечать на вопросы односложно, избегали ситуаций, требующих использования речи, демонстрировали умеренный опыт дефекта, игра прибегала к невербальным средствам коммуникации.

3. Были записаны дети третьей группы - репрессивный негативизм, выраженный в отказе от общения, изоляции, агрессии, недооцененной самооценки. Дети избегали общения со взрослыми и сверстниками, они не использовали словесных средств в игре, они не использовали словесные средства для речевого контакта только после продолжительной стимуляции (27).

Изучая проблему формирования коммуникативных умений у детей 6-7 лет с общим недоразвитием речи, О.В. Дыбина указывает, что дети данной категории подвергаются трудностям в организации своего речевого поведения, у них выявлен низкий уровень словесной коммуникативной активности: лексические преграды, нехватка в грамматическом оформлении фразы и связного высказывания, большое смущение и страх перед партнером по общению, скованность, немногословные ответы, отсутствие инициативы в высказываниях (19).

Недоразвитие речевых средств снижает уровень общения, содействует становлению психологических особенностей, вызывает особые черты общего и речевого поведения и ведет к пассивному общению. Недостаточное развитие коммуникативных умений, наличие речевой пассивности не

способствуют развитию общения и негативно сказываются на общем развитии дошкольника (19).

Длительные наблюдения О.С. Павловой за воспитанниками группы компенсирующей направленности показало, что в ситуации неорганизованной игровой деятельности они стараются избегать речевого общения. В тех случаях, когда речевой контакт между ребенком и сверстником или взрослым возникает, он оказывается весьма кратковременным и неполноценным. Это обусловлено рядом причин, среди которых:

1) быстрота мотивации высказываний, что приводит к прекращению разговора;

2) отсутствие у ребенка информации, необходимой для ответа, плохая лексика, которая препятствует формированию высказывания;

3) непонимание собеседника - дети дошкольного возраста не пытаются понять, что им говорят, поэтому их речевые реакции неадекватны и не способствуют продолжению общения (41).

У детей с общим недоразвитием речи нет культуры общения: они знакомы со взрослыми, у них нет чувства дистанции, интонации часто кричат, режут, навязчивы в своих требованиях. Исследователи отмечают, что дети используют речевое производство менее структурно и структурно меньше в общении со взрослыми, чем при общении со сверстниками, что соответствует нормальному онтогенезу средств коммуникации.

Изучение межличностных отношений показало, что для детей с недостаточной развитостью речи характерны неадекватный уровень общения и невозможность сотрудничать с другими. В качестве партнеров в общении дети выбирают привлекательных для детей детей и детей, которые отличаются физической силой. Между тем, дети с общей отсталостью речи, как правило, затрудняются дать ответ о мотивах выбора товарища («Я не знаю», «Он ведет себя хорошо», «Я с ним дружу, я играть », « Он восхваляется учителем »и т. д.),

то есть нередко они руководствуются не своим личным отношением к своему партнеру в игре, а выбором и оценкой его учителя.

Ю.Ф. Гаркуша и В.В. Коржевина определили четыре группы детей с различными мотивами для выбора партнеров для общения:

Группа 1 - дети без обоснованного выбора мотива, которые не могут объяснить причины своего позитивного отношения к партнеру.

2 группа - дети, которые различают общее положительное отношение к своим сверстникам.

3 группы - дети, которые, выбирая партнера для общения. Они полагаются на свое позитивное поведение в группе.

Группа 4 - дети, которые объясняют свой выбор интересом к совместной деятельности или подчеркивают положительные качества сверстников, проявляющиеся в совместных действиях (14).

По особенностям отношения детей к взрослому, авторы определяют три основные группы:

Группа 1 - эмоционально чувствительные дети. Эти дети характеризуются выраженной позитивной ориентацией на взрослых, уверенностью в любви родителей и педагогов. Они адекватно оценивают отношение взрослых к себе, но очень чувствительны к изменениям в поведении взрослого, что приводит к эмоциональным переживаниям.

2 группа - эмоционально невосприимчивые дети, эти дети характеризуются негативным отношением к влиянию взрослого, в частности, на педагогическое воздействие. Эти дошкольники часто нарушают порядок, дисциплину, не соблюдают установленные нормы. Родители жалуются на непослушание таких детей. Постигая укоризненное отношение к себе, дети отвечают безразличием или негативизмом.

3 группа детей - дети с нейтральным отношением к взрослым и их требования. Эти дети практически не проявляют активности и инициативы в общении со взрослыми (за исключением матери), играют пассивную роль в

жизни группы детского сада. Внешне они почти не выражают личного опыта, что указывает на то, что у них нет опыта внешнего выражения эмоций (12).

Таким образом, анализ психолого-педагогической литературы показал, что развитие диалогической речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи осуществляется в особых условиях и с учетом имеющейся у данной категории речевой и неречевой симптоматики в структуре речевого дизонтогенеза.

Для детей с общим недоразвитием речи характерны следующие особенности диалогической речи: трудности в установлении контакта с окружающими; преобладание низкого уровня выраженности потребности в общении; незаинтересованность в контакте, неумение ориентироваться в ситуации общения, негативизм; малообщительность, неразговорчивость, наличие страхов и тревожность.

1.3. Методический аспект формирования диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи

В современный период развития специальной педагогики и психологии особую актуальность приобретает проблема развития речевой коммуникации у дошкольников с общим недоразвитием речи, выявления потенциальных возможностей к развитию диалогической речи и установлению речевого контакта с собеседниками. Овладение диалогической речью – одна из главных задач речевого развития дошкольников (О.В. Дыбина, С.А. Миронова, Н.В. Новотровцева, Н.В. Нищева, Е.Г. Федосеева и др.). Его успешное решение зависит от многих условий (речевая среда, социальная среда, индивидуальные особенности, познавательная активность ребенка и т.д.), которые необходимо учитывать в процессе целенаправленной речи развития (19,34, 36, 50).

Анализ примерных адаптированных основных образовательных программ дошкольного образования для детей с тяжелыми нарушениями речи

Л.В. Лопатиной, Н.В. Нищевой, комплексной программы логопедической работы по преодолению общего недоразвития речи у детей под реакцией Т.Б. Филичевой и Г.В. Чиркиной, рекомендуемой к использованию Ученым советом ГНУ «Институт коррекционной педагогики Российской академии образования», показал, что в них находят отражение задачи развития диалогической речи детей старшего дошкольного возраста.

В комплексной программе логопедической работы по преодолению общего недоразвития речи у детей (Т.Б. Филичева и Г.В. Чиркина) указано, что работу по развитию диалогической речи следует начинать с I периода логопедической работы с детьми с любым уровнем речевого развития. Так, с детьми с I уровнем речевого развития работа проводится по закреплению навыка ведения одностороннего диалога (логопед задает вопрос по содержанию сюжетной картинки, а ребенок жестом отвечает на него). С детьми со II уровнем речевого развития проводится подготовка к овладению диалогической и монологической речи (I период), закрепляются навыки ведения диалога: умение адекватно отвечать на вопросы и самостоятельно их формулировать, переадресовывать вопрос товарищу (II период). Логопедическая работа по развитию диалога с детьми III уровня речевого развития заключается в развитии умения вслушиваться в обращенную речь, совершенствовании навыка ведения подготовительного диалога (просьба, беседа) (40).

В основе примерной адаптированной основной образовательной программы дошкольного образования для детей с тяжелыми нарушениями речи (общим недоразвитием речи) под редакцией профессора Л.В. Лопатиной, соответствующей Федеральному государственному образовательному стандарту дошкольного образования (ФГОС ДО) лежит психолингвистический подход к речевой деятельности как к многокомпонентной структуре, включающей семантический, синтаксический, лексический, морфологический и фонетический компоненты, предполагающей

интенсивный и экстенсивный пути развития и формирование «чувства языка» (39).

На третьей ступени обучения, которая соответствует старшему дошкольному возрасту, ведущим направлением работы в рамках образовательной области «Речевое развитие» является формирование связной речи дошкольников. Основное внимание уделяется стимулированию речевой активности. В рамках работы по развитию и совершенствованию диалогической речи рекомендуется поддерживать инициативные диалоги между детьми, стимулировать их, создавать коммуникативные ситуации, вовлекая детей в беседу. Например, используя для этого сюжетно-дидактические игры, когда дети вовлекаются в диалог от имени персонажей (39).

Для организации работы с детьми по развитию диалогической речи в Программе рекомендуется использовать и возможности коммуникативно-игровой среды, т.е. игрового пространства, смоделированного таким образом, чтобы стимулировать потребность дошкольников вступать в общение со взрослыми и сверстниками. Сначала педагоги учат ребенка использовать материалы коммуникативно-игровой среды, обучают их определенным совместным действиям, что способствует активизации общения.

Примерная адаптированная основная образовательная программа дошкольного образования для детей с тяжелыми нарушениями речи (общим недоразвитием речи) с 3 до 7 лет Н.В. Нищевой построена на принципе гуманно-личностного отношения к ребенку и позволяет обеспечить развивающее обучение дошкольников, формирование базовых основ культуры личности детей, всестороннее развитие интеллектуально-волевых качеств, дает возможность сформировать у детей все психические процессы (34).

В Программе отмечается, что доминирующее значение приобретает развитие у детей умения устанавливать при помощи речи личностные контакты, налаживать взаимопонимание и взаимодействие со взрослыми и

сверстниками. Диалог рассматривается в качестве основной формы общения. Задача формирования диалогического общения выступает как приоритетная, определяющая постановку задач языкового развития, отбор познавательного содержания, методов и форм организации обучения родной речи, а также стиль общения педагога с детьми (34).

В коррекционно-образовательную деятельность в старшей группе, в рамках развития диалогической речи, входит совершенствование умения отвечать на вопросы кратко и полностью, задавать вопросы, вести диалог, слушать друг друга до конца. Используются следующие методы и формы работы с дошкольниками: игры-соревнования, игры-драматизации, подвижные игры, творческие игры, игры-инсценировки, сюжетно-ролевые игры, беседы, инсценировки, свободное и тематическое рисование, чтение художественных произведений и обсуждение стихов; импровизация; рассказы детей; мини-конкурсы, литературные викторины и др.

В подготовительной к школе группе работа по развитию диалогической речи проводится посредством развития стремления обсуждать увиденное, рассказывать о переживаниях и впечатлениях; совершенствования навыков ведения диалога, умения задавать вопросы, отвечать на них полно и кратко. Эта задача решается в ходе режимных моментов, в процессе непосредственной образовательной деятельности с интеграцией таких образовательных областей, как «Познавательное развитие», «Речевое развитие», «Социально-коммуникативное развитие», «Художественно-эстетическое развитие», «Физическое развитие» (34).

На основе анализа адаптированных основных образовательных программ дошкольного образования для детей с тяжелыми нарушениями мы увидели, что одним их средств развития диалогической речи является игра. Рассмотрим особенности игры как ведущего вида деятельности дошкольника.

Игра – особая форма овладения реальностью посредством ее воспроизведения, моделирования. Д.Б. Эльконин подчеркнул, что игра

относится к типу символического моделирования, в котором операционная и техническая сторона минимальна, операции сокращены, условные элементы (56).

Рассматривая в основе классификации игр представление о том, что по чьей инициативе возникают игры (ребенка или взрослого), С.Л. Новоселова выделяет три класса игр:

1. Игры, которые возникают по инициативе ребенка, - это независимые игры, игровые эксперименты; независимые сюжетные игры, сюжетная картинка, сюжетная (креативная), режиссерская, театральная;

2. Игры, возникающие по инициативе взрослого, который внедряет их с образовательными и воспитательными целями:

а) игры обучения - дидактические, историко-дидактические, мобильные;

б) досуговые игры - игры-развлечения, игры-развлечения, интеллектуальные, праздничные карнавальные, театральные постановки.

3. Игры, происходящие из исторически сложившихся традиций, этносов (народных), которые могут происходить по инициативе как взрослых, так и старших детей: традиционных или популярных (исторически они лежат в основе многих игр, связанных с обучением и отдыхом) (35).

Исследованием роли игры в развитии диалогической речи занимались О.А. Бизинова, О.В. Дыбина, С.А. Миронова, Н.В. Новотровцева и др. Интерес для нашего исследования представляет работа О.А. Бизиновой, которая указывает на необходимость использования игр и игровых приемов в развитии диалогической речи. Она подчеркивает, что в игре трудности преодолеваются легче и без напряжения. Особенно значимы для диалога правила очередности реплик, без выполнения которых диалог разрушается, поэтому привычку их соблюдать необходимо формировать с дошкольного детства. О.А. Бизинова отмечает, что инсценировки, режиссерские, дидактические и подвижные игры с готовыми диалогическими текстами, а также игры, в ходе которых эти тексты

создаются самими детьми, могут стать действенными методами обучения диалогу (4).

Игры для развития диалогической речи рассчитаны на то, чтобы:

1) формировать у детей умение пользоваться в диалоге различными видами инициативных реплик (вопросы, сообщения, побуждения) и соответствующими им ответными реакциями, а также умение соблюдать элементарные правила поведения в диалоге (очередность и тематическое единство реплик);

2) отражают естественную логику формирования речевых навыков: восприятие и заимствование образцов диалогических реплик, их использование в сочетании репродуктивной и продуктивной речи и творческая передача освоенных шаблонов в самостоятельную речевую практику (22).

По мнению С.А. Мироновой, дети с общей гипоплазией речи, в силу своих характеристик, требуют гораздо большего участия взрослых в своей игровой деятельности, чем обычно развивающиеся сверстники. Они бескомпромиссны, поэтому они не могут играть коллективно. Интерес к игре неустойчив.

Сюжетная ролевая игра оказывает положительное влияние на развитие речи. Во время игры ребенок говорит вслух с игрушкой, говорит сам за себя и за нее, имитирует жужжание самолета, голоса животных и т. Д. В играх с сюжетными ролями дети берут на себя роли взрослых и в игровая форма воспроизводит их действия, отношения между ними. Персонажи в игре появляются через роль реинкарнации в том или ином образе самого ребенка, игрушки или окружающих детей и взрослых (33).

Наряду с сюжетной-ролевой игрой, как эффективным средством развития диалогической речи, ряд авторов (О.В. Дыбина, Н.В. Новотворцева, Т.Ю. Щербакова и т.д.) выделяют и другие средства и приемы, положительно влияющие на развитие диалогической речи старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

Основным методом формирования диалогической речи в повседневной жизни, как считает Н.В. Новотровцева, является разговор педагога с детьми (неподготовленный диалог). Это наиболее распространенная, общедоступная и универсальная форма речевого общения между учителем и детьми. Этот метод является наиболее естественным методом вовлечения детей в диалог, поскольку мотивация общения - это коммуникативные мотивы (36).

Аналогично с точки зрения коммуникабельности мы можем также правильно рассмотреть организованные беседы с детьми (подготовленные беседы). Вот почему разговоры и беседы с детьми рассматриваются как традиционные способы постоянного, повседневного общения учителя с детьми. В качестве методических устройств они универсальны, поскольку возможность демонстрации образцов различных реплик и реализации правил диалога в них сочетается с вовлечением учеников в воспроизведение этих образцов (36).

Важнейшим условием формирования диалогической речи у детей с общим недоразвитием речи является обеспечение речевой активности. Речевая активность старших дошкольников, по мнению О.В. Дыбиной, обеспечивается путем создания двигательно-коммуникативной среды. Двигательно-коммуникативная среда предполагает правильный выбор и рациональное размещение оборудования, материалов и руководств. Опираясь на исследования Т.Ю. Щербаковой о том, что в процесс работы с моторным оборудованием от детей требует согласованности не только моторных, но и речевых действий, а также соглашения между собой, О.В. Дыбина отмечает, что моторно-коммуникативная среда, наполненная нетрадиционным моторным оборудованием, поощряет детей с общим недоразвитием речи к двигательной и коммуникативно-речевой деятельности (19).

Активности дошкольников с речевым нарушением в играх способствуют частые обращения педагога к ребенку, использование несложных диалогов, приглашение сказочных персонажей, приемы эмоционального воздействия, что вызывает у детей сопереживание, готовность помочь сверстникам в

достижении результатов. В состав комплекта нетрадиционного двигательного оборудования могут входить двигательный конструктор, подвесные и сквозные мишени, кольцобросы, вертикальные и горизонтальные мишени, вертушки и др. (19).

Коррекционная работа, по мнению Е.Г. Федосеевой, должна иметь воспитывающий характер и быть направленной о всестороннем развитии речи, личности ребенка и активизации процесса общения, тем самым обеспечивая всестороннее влияние на его речь, познавательную, эмоциональную, личную и коммуникативную сферу. Преодоление отставания в разработке диалогической речи может осуществляться путем активного включения детей с общим недоразвитием речи в деятельность общения, подбора речевого материала с учетом актуальной для детей тематики, интеллектуальных и речевых возможностей, возрастных и индивидуальных функций, разнообразных коммуникативных задач, а также создания благоприятной эмоциональной атмосферы в классе (50).

Для формирования практического владения средствами общения необходимо развивать у детей эмоциональное восприятие окружающей среды посредством когнитивной деятельности: во-первых, это способность понимать и распознавать состояние собеседника, а затем - выражать и передавать свои эмоции с помощью выразительных средств. Одним из основных направлений обучения является создание и моделирование проблемных и игровых ситуаций, возникающих в процессе вербального общения и близких к реальности. Это обеспечивает потребность и мотивацию в общении, является активирующим условием для самостоятельной речевой деятельности детей, обогащает их социальный опыт, способствует формированию более высокого уровня общения с другими людьми (50).

Ведущая роль в формировании диалогических и этикетировочных навыков у детей старшего дошкольного возраста с общей отсталостью речи осуществляется коммуникативно-активным подходом, реализуемым в

соответствии с принципами сознательного и активного, а также практического и корректирующего обучения. Наиболее подходящий Н.Ю. Кузьменкова представляет реализацию этого подхода следующим образом: целенаправленная организация речевого общения детей в классе, актуализация приобретенных знаний в индивидуальной работе, применение навыков этикета в реальном повседневном общении. Основным средством реализации этого подхода является моделирование различных поэтапных осложнений речевых ситуаций, а также использование ролевых игр в сочетании с различными вербальными и визуальными методами обучения (создание проблемных, игровых ситуаций, применяя шаблонную модель структуры ситуации этикета и т. д.), направленную на мотивированное и сознательное использование средств речевого этикета в разговоре (28).

Учитывая, что активация речевой связи невозможна без развития основных компонентов речевой деятельности, О.В. Сафонов занимает большое место в лингвистических играх. Когда они проводятся, поощряется скорость речевых реакций, разнообразие вариантов речи, расширение объема речи, способность действовать сообща, отслеживать заявления партнера, дополнять их. Использование речевых игр направлено на обогащение словарного запаса, формирование грамматической корректности речи, интонационную выразительность и, самое главное, возможность использования уже доступных средств в речевом сообщении. Ценность таких игр заключается в том, что дети не только получают и анализируют информацию о языках, но и действуют на нее, что, несомненно, стимулирует их собственную речевую деятельность (44).

В коррекционно-педагогической работе с детьми О.В. Сафонова рекомендует использовать упражнения, основанные на моделировании различных проблемных и игровых ситуаций, возникающих в процессе речевого общения. Такие ситуации могут создаваться путем использования наглядности, выполнения старшими дошкольниками с общим недоразвитием речи различных ролей, постановкой проблемы. Выполнение ролей в процессе игры и

общения психологически настраивает детей на речевые действия, ожидаемые от него в определенной ситуации (44).

Важное значение в формировании диалогической речи имеет усиление коммуникативной ориентированности обучения и воспитания учителей через специальные классы, дифференцированное использование специальных заданий, игр и упражнений, которые способствуют нормализации коммуникативно-речевой деятельности старших дошкольников с общим недоразвитием речи, развитием их умственных процессов, положительными личностными качествами, необходимыми для успеха в школе, Комплекс педагогических мероприятий по построению у детей позитивного мотивационного восприятия собеседника, развития партнерских отношений и кооперативных навыков, овладения вербальными и невербальными средствами общения, форм общения осуществляется в различных видах деятельности детей (игра, обучение, работа), в режиме моментов (прогулка, часы и тд), в специально смоделированных ситуациях общения и т. д. (27).

Воспитание позитивной мотивации общения и обучения способствует сотрудничеству учителей и детей в процессе организации различных мероприятий, атмосферы доверия, доброжелательности; организация помощи для взрослых, формирование адекватной самооценки у детей. Для этого используйте такие методические методы, как эмоциональность речи учителя; увлекательная, необычная форма представления материала, большое количество яркой видимости, сюрпризов, игр и игровых приемов в работе, умелое использование учителем методов поощрения и стимулирования деятельности детей (27).

Таким образом, диалог рассматривается, в качестве основной формы общения и подчеркивается, что старший дошкольный возраст – важный период освоения диалогической речи. Авторы выделяют ряд средств и приемов развития диалогической речи, среди которых важное место отводится сюжетно-ролевой игре, неподготовленному и подготовленному диалогу. Ведущую роль

при формировании диалогической речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи занимает создание и моделирование проблемных и игровых ситуаций, использование ролевых игр в сочетании с разнообразными словесными и наглядными приемами. Активизация речевой деятельности обеспечивается также путем проектирования развивающей предметно-пространственной среды.

Выводы по первой главе

Анализ психолого-педагогических исследований, посвященных вопросам формирования диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи позволяет нам сделать следующие выводы.

Диалогическая речь – это процесс непосредственного общения, характеризующийся поочередно сменяющимися друг друга и порождающими одна другую репликами двух или более лиц. Единицей диалога (диалогической речи) выступает диалогическое единство, состоящее из одной инициативной реплики (стимул) и одной реактивной (реакция). Процесс развития диалогической речи – результат генерализации языковых явлений на основе восприятия речи окружающих людей, собственной речевой активности, включающей заимствование и обобщение речевых форм, их перенос в новые рамки общения.

Диалогическое взаимодействие в старшем дошкольном возрасте выступает основным способом формирования речи и коммуникативного взаимодействия. Диалог «взрослый – ребенок» к 5-7 годам имеет богатую гамму вопросно-ответных типов диалогических отношений, где один из собеседников пытается получить доступ к состоянию знаний другого с целью дальнейшего взаимодействия как в речевом, так и в предметном плане. Диалог детей между собой является сложным и неоднородным комплексом нескольких форм

диалогического взаимодействия детей, которое складывается не сразу и не одновременно, а в процессе длительного психического и социального развития.

Для детей с общим недоразвитием речи характерны следующие особенности диалогической речи: трудности в установлении контакта с окружающими; преобладание низкого уровня выраженности потребности в общении; незаинтересованность в контакте, неумение ориентироваться в ситуации общения, негативизм; малообщительность, неразговорчивость, наличие страхов и тревожность.

Важное значение организации работы по формированию диалогической речи в старшем дошкольном возрасте отмечается в работах педагогов и психологов классиков, современных инициативных исследованиях, а также в комплексных программах Л.В. Лопатиной, Н.В. Нищевой, Т.Б. Филичевой и Г.В. Чиркиной. Среди основных средств и приемов развития диалогической речи выделяют сюжетно-ролевую игру, неподготовленный и подготовленный диалог. Активизация речевой деятельности обеспечивается в ходе создания развивающей предметно-пространственной среды. Формированию диалогической речи способствует и создание проблемных ситуаций, использование ролевых игр в сочетании со словесными и наглядными приемами.

ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

2.1. Организация и методы исследования

Цель констатирующего этапа экспериментальной работы: выявить уровень и особенности формирования диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Констатирующий этап экспериментальной работы был направлен на решение следующих задач:

1) подобрать диагностический инструментарий для выявления особенностей диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи;

2) определить показатели, уровни и критерии оценки сформированности диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи;

3) изучить особенности сформированности компонентов диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи;

4) проанализировать уровень сформированности диалогической речи детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Базой для констатирующего эксперимента выступало Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение Волоконовский детский сад комбинированного вида №1 «Берёзка» Волоконовского района Белгородской области. В экспериментальной работе участвовали 15 детей старшего дошкольного возраста, имеющих общее недоразвитие речи (III уровень речевого развития). (Приложение 1)

Для оценки уровня сформированности диалогической речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи мы использовали критерии и показатели, выделенные О.А. Бизиковой (4):

1. **Общительность:** наличие инициативы в речевом взаимодействии. Активное ответное отношение, желание поддержать и продолжить речевое общение.

2. **Умение адекватно реагировать на любое обращение:** коммуникативно целесообразно отвечать на вопросы. Толерантно реагировать на разнообразные

сообщения, вежливо выражать несогласие с мнением собеседников. Выразить словесно готовность выполнить какие-либо побуждения или в социально принятых формах отказать от выполнения.

3. Умения вступить в диалог с окружающими людьми:

а) четко и ясно ставить вопросы (запрашивать информации);

б) делиться впечатлениями, чувствами, мнениями, суждениями, своей точкой зрения;

в) вежливо выражать просьбы, советы, предложения, приглашения и другие побуждения.

4. Культура диалога:

а) соблюдение правил ведения диалога (поддерживать тему, не перебивать собеседника, говорить по очереди, смотреть на собеседника);

б) овладение речевым этикетом (выполнять правила, осознанно пользоваться формулами речевого этикета, доброжелательность тона).

Определение уровня сформированности диалогических умений осуществлялось по качественным и количественным показателям:

5 баллов – высокая выраженность показателя;

4 балла – достаточная выраженность показателя;

3 балла – средняя выраженность показателя;

2 балла – слабая выраженность показателя.

С учетом данных критериев и показателей были определены уровни сформированности диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Высокий уровень развития диалогической речи (60-54 балла): дети активны в общении, умеют слушать и понимать обращенную к ним речь, строить общение с учетом ситуации, легко входить в контакт по собственной инициативе со сверстниками и взрослыми. При этом дошкольник умеет вступать в общение при помощи разнообразных обращений (задавать вопросы, делиться впечатлениями, мнениями, вежливо выражать просьбы и

предложения). Ребенок умеет поддерживать общение, адекватно реагируя на обращения собеседника. Соблюдает правила ведения диалога, уместно пользуется средствами речевого этикета, сохраняет доброжелательность тона в общении с педагогом и сверстниками.

Достаточный уровень развития диалогической речи (от 53 до 43 баллов): речевая активность детей проявляется наиболее ярко в инициативных репликах. В ответной позиции дошкольники не всегда проявляют стремление «развивать» предложенную тему, могут менять ее либо же просто уйти от общения. Фиксируется наличие способностей более или менее легко вступать в диалог и поддерживать его. Дети данной категории пользуются формами речевого этикета адресовано, правила ведения иногда не выполняют (могут перебить собеседника, не выслушав до конца).

Средний уровень (от 42 до 31 балла): дети поддерживают разговор, начатый по инициативе другого. Часто дошкольники не стремятся поддержать диалог, редко инициативны в организации беседы. Так дети не проявляют желания делиться впечатлениями, реакция на адресованную ему речь не всегда является адекватной. Стоит отметить, что ребенок владеет отдельными формами инициативных и реактивных реплик. Правила ведения диалога знает, но выполняет их ситуативно, употребляет некоторые формы речевого этикета. В ходе общения со сверстниками отмечается ситуативное проявление доброжелательности.

Низкий уровень (от 30 баллов и ниже): дошкольник слабо ориентируется на собеседника, не всегда отвечает на его обращения словесно, часто отвечает на обращение действием (жестом). У детей не отмечается желания в поддержании темы разговора. Дошкольники редко выступают инициатором общения. Правила ведения диалога выполняются в основном при общении со взрослыми, в общении со сверстниками правила часто не учитываются. Во время беседы дети отвлекаются, смотрят по сторонам, перебивают, не

выслушивая собеседника до конца. Ответная реакция недостаточно активная и адекватная. Отмечается недоброжелательный тон общения.

Изучение диалогической речи детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи проводилось с помощью следующих методов – наблюдение (включенное и невключенное) и тестирование в форме игровых заданий.

Включенное наблюдение – индивидуальный диалог экспериментатора с ребенком. В ходе диалога экспериментатор обращался к каждому дошкольнику с различными видами стимулов: вопросы, побуждения и сообщения. В протоколах фиксировалась готовность детей поддержать общение, реплики-реакции записывались дословно.

Невключенное наблюдение проводилось индивидуально за каждым ребенком в ходе его участия в сюжетно-ролевой игре. Продолжительность наблюдения за каждым дошкольником составила 30 минут. Фиксировались все реплики детей, невербальные формы поведения, их эмоциональный окрас.

Игровые задания предполагали общение старшего дошкольника с общим недоразвитием речи по телефону. Ребенку предлагалось позвонить другу, сказочному персонажу, выполнив ряд заданий:

1) узнать какую-либо информацию – «Узнай о погоде в сказочной стране», «Спроси о его здоровье»;

2) рассказать о предстоящем событии – «Расскажи о том, как прошел утренник в детском саду», «Скажи, что ты делал сегодня в детском саду»;

3) предложить совместную деятельность – «Позови героя на концерт в детском саду», «Позови поиграть в театр».

2.2. Анализ результатов изучения уровня сформированности диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи

Полученные данные в ходе констатирующего этапа экспериментальной работы позволили нам выявить уровень сформированности компонентов диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

1. **Общительность.** Любое проявление диалогической речи вне взаимодействия детей с другими людьми невозможно. Стимулом к активному диалогу дошкольников выступает их общительность. Данный критерий предполагает легкость вступления детей в общение, желание и стремление вести диалог, интерес к содержанию беседы. Вышеуказанные проявления изучались в ходе общения старших дошкольников с общим недоразвитием речи с воспитателем, учителем-логопедом, экспериментатором (малознакомый взрослый), со сверстниками. Количественный анализ полученных результатов по первому показателю представлен в Таблице 2.1 и на Рис. 2.1.

Таблица 2.1.

Уровень сформированности общительности у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи

Уровень сформированности общительности	Количество детей (в %)
Высокий	6,7
Достаточный	13,3
Средний	46,7
Низкий	33,3



Рис.2.1. Уровень общительности детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Как видно из Таблицы 2.1 и Рис. 2.1: у 6,7% дошкольников отмечается ярко выраженная потребность в речевом взаимодействии. Дети с готовностью

отвечали на вопросы педагога, малознакомого взрослого, сверстников; легко вступали в диалог с окружающими:

«Арина Г.: Смотри, а я балуюсь.

Экспериментатор: Арина, а разве можно баловаться?

Арина Г: А ты так не делаешь? А мне мама разрешает. Только когда не устает. А бабушка Галя всегда разрешает».

У 13,3% старших дошкольников выявлен достаточный уровень общительности. Дети проявляли активность и желание поделиться своими впечатлениями, запрашивали информацию, отвечающую их уровню коммуникативной потребности. При общении с экспериментатором дошкольники могли поменять тему беседы, уйти от общения (Приложение 2):

«Экспериментатор: Смотри, все очень просто. Видишь рисунки на пластинке? А стрелку надо поставить на букву, с которой изображенное слово начинается. Ну-ка, выбери любую картинку.

Анастасия Ч.: Кошка! (Берет игру в руки, указывает на картинку)

Экспериментатор: Верно, Настя. А с какой буквы начинается слово кошка?

Анастасия Ч.: У меня есть кошка! Только она там! (Машет рукой в сторону окна). Там, дома! Сначала она маленькая была... такая. (Показывает размеры кошки)».

У 46,7% старших дошкольников диалоги выполняли только сопроводительную функцию при организации и в процессе какой-либо совместной деятельности со взрослыми и сверстниками. Дети были безынициативны в развитии диалога. Большую склонность к речевому взаимодействию дошкольники проявляли к сверстникам. Общения с педагогом не избегали. Стабильного желания продолжать и поддерживать диалог у детей данной группы не наблюдалось.

«Экспериментатор: Саша, это твоя игрушка?

Александр К.: Моя.

Экспериментатор: Какая красивая. А кто тебе ее подарил?

Александр К: Папа.

Экспериментатор: Будешь со мной играть?

Александр К.: Я играю с Аришей».

В ходе эксперимента были выявлены дошкольники, которые старались избежать общения как со сверстниками, так и со взрослыми (33,3%). Эти дети были застенчивыми, неуверенно или нехотя отвечали на обращения, редко вступали в диалог по собственной инициативе (Приложение 2).

«*Экспериментатор:* Саша, посмотри, у меня есть игра и книга с рассказом. Выбери сам, что мы с тобой будем делать: играть, читать или просто разговаривать?

Александр П.: (Молчит, смущен).

Экспериментатор: Саша, ты совсем ничего не хочешь? Ты ведь можешь выбрать что угодно.

Александр П.:(Молча, указывает рукой на игру).

Экспериментатор: Вот видишь, тебе понравилась игра. Ну что, давай поиграем?

Александр П.: Да. (Кивает головой)».

Дети данной группы слабо ориентировались на собеседника. Редко отвечали на его обращения словесно, зачастую используя действия, жесты. Желания в развитии диалога не наблюдалось.

Таким образом, можно отметить, что уровень сформированности общительности (легкость вступления детей в речевой акт, желание и стремление поддерживать диалог) у большинства (46,7%) старших дошкольников с общим недоразвитием речи находится на среднем уровне. 33,3% (низкий уровень) дошкольники демонстрировали отсутствие инициативы в речевом взаимодействии. У них отсутствует или недостаточно сформировано активное ответное отношение, желание поддержать и продолжить речевое общение.

2. Умение вступать в диалог с окружающими людьми. Речевая сторона диалогической формы речи наиболее ярко отражена в способности детей поддерживать диалог со сверстниками и взрослыми, адекватность реакций на любые обращения, и в умениях вступать в диалог. Инициативные реплики – стимулы, являются более сложными, чем реакции на них. Объяснения тому можно найти в том, что в младшем дошкольном возрасте детей обучают сначала отвечать на вопросы, а со следующей группы – задавать их.

Следует отметить, что у старших дошкольников с общим недоразвитием речи лучше сформированы умения задавать вопросы, выражать советы и просьбы. А умения делиться впечатлениями, суждениями, чувствами у дошкольников сформировано недостаточно. Обобщив полученные результаты, представим их в Таблице. 2.2. и на Рис. 2.2.

Таблица 2.2.

Оценка умений вступать в диалог с окружающими у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи

Диалогические умения	Кол-во детей (в %)			
	Высокий	Достаточный	Средний	Низкий
Задавать вопросы	13,3	20	40	26,6
Сообщать о впечатлениях, мыслях и т.д.	6,7	6,7	26,6	60
Выражать побуждения (просьбы, советы и т.д.)	13,3	20	40	26,6



Рис.2.2. Уровень умений вступать в диалог с окружающими у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

У 6,7% детей была выявлена готовность и умения делиться впечатлениями. Старшие дошкольники сообщали: о событиях в своей жизни («Мне папа купил альбом. Там наклейки», «А я видел рысь! В зоопарке! Она там живет» и т.д.); о намерениях («Буду забор делать», «Буду выступать на концерте. Петь» и т.д.).

Стоит отметить, что стимульные реплики сообщающего типа начинались с таких слов как: «Знаете...», «А мне зато...». Как стимул-побуждение дошкольниками были использованы следующие предложения: «А давайте не будем его ругать», «Отдадим его в ясли». Советы: «Желтым тут рисуй», «Так нельзя называть». Запреты: «Ты сиди тут. Нет. Тут!», Просьбы: «Хочу ту книгу, пожалуйста», «Дай посмотреть», «Я тоже хочу. Дай мне». В диалогах со сверстниками отмечался не вежливый, грубые отказ от совместной деятельности. Речевые стимулы взрослых дошкольники игнорировали.

Отмечались следующие вопросы старших дошкольников к педагогу: «И.В., а я себя хорошо веду?», «А я правильно сделал?», «И.В. можно взять?». К сверстникам: «Я тоже хочу. Дашь мне?», «Будешь мне помогать?», «Будешь играть?», «Ты умеешь так?».

Дети обращались к взрослому в процессе различных видов деятельности, в ходе выполнения режимных моментов – «Заплетите меня!», «А можно не одевать рукавички?», в игровой деятельности – «А как тут строить?», «Можно взять книжку?», в самообслуживании – «И.В. помогите надеть».

Вопросы старших дошкольников с общим недоразвитием можно было разделить на следующие группы: вопросы, запрашивающие информация – «Это что (кто)?», «Почему?»; вопросы, которые требуют подтверждения – «Это мой папа поехал?», «Это красный?»; альтернативные вопросы – «Это желтый или оранжевый?»; удостоверительные вопросы – «Мама за Олей пришла, да?».

Можно сделать вывод, что у 40% старших дошкольников с общим недоразвитием речи умения задавать вопросы сформированы на среднем уровне. Задаваемые вопросы детей можно разделить на следующие группы: вопросы, запрашивающие информацию; вопросы, требующие подтверждения; альтернативные вопросы. Умения выражать советы и просьбы на достаточном уровне сформированы у 40% дошкольников. Делиться впечатлениями, суждениями и чувствами в достаточной мере не могут 60% дошкольников (низкий уровень).

3. Умение адекватно реагировать на любое обращение. Сформированность диалогической речи, по мнению А.М. Шахнаровича, следует оценивать не как изолированные высказывания, а как взаимосвязанные и взаимодействующие речевые акты субъектов коммуникации. Любой диалог состоит из инициативной и реагирующей реплик. Поэтому степень освоения диалогической речью детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи важно оценивать по уровню умения адекватно реагировать на обращения разных видов.

Анализ реактивных реплик дошкольников показал, что относительно адекватно дети реагируют на вопросы. Очевидно, что наибольшее внимание педагогов к усвоению детьми этого вида диалогических реплик явилось причиной таких результатов.

Количественный анализ полученных результатов по первому показателю представим в Таблице 2.3 и на Рис. 2.3.

Таблица 2.3.

Оценка умений адекватно реагировать на обращения окружающих у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи

Диалогические умения	Кол-во детей (в %)			
	Высокий	Достаточный	Средний	Низкий
Коммуникативно целесообразно отвечать на вопросы	13,3	13,3	33,4	40
Адекватно реагировать на сообщения	-	20	33,4	46,6
Вежливо реагировать на побуждения	6,7	13,3	33,4	46,6

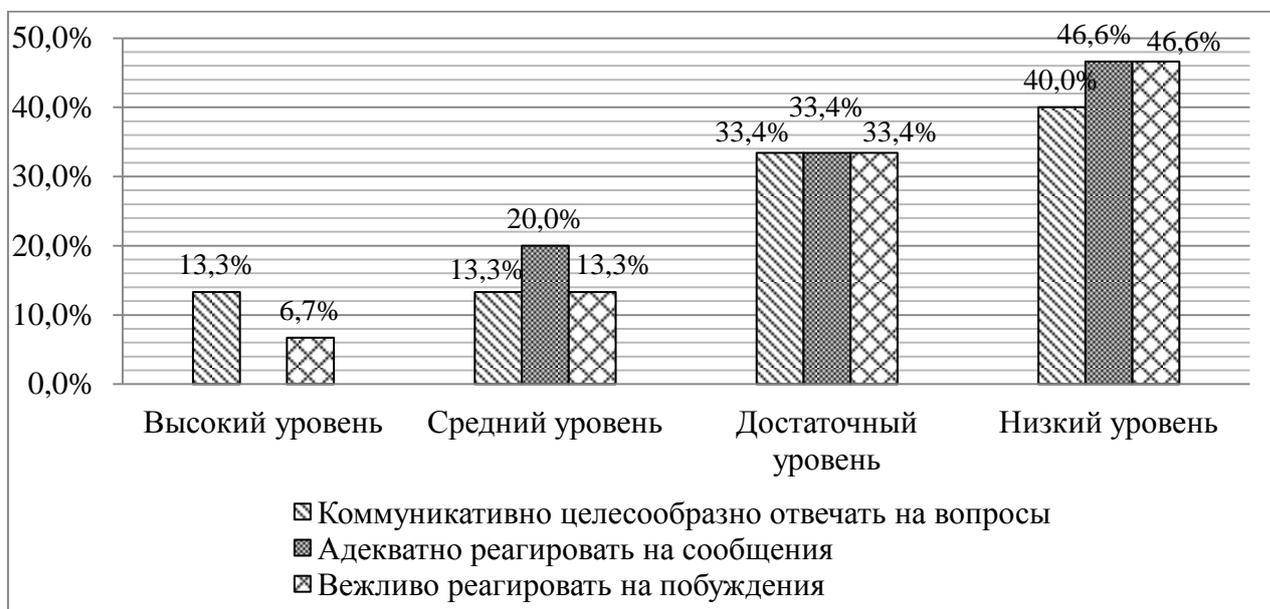


Рис.2.3. Уровень умений адекватно реагировать на обращения окружающих у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Из Таблицы 2.3 и Рис. 2.3 видно, что наименьшей степени у детей старшего дошкольного возраста с речевым нарушением сформированы умения реагировать на сообщения и побуждения. В социально принятых формах вежливо выражали свои реакции на побуждение лишь 6,7% дошкольников.

Не вежливо и зачастую в грубой форме (унизительно) звучали отказы старших дошкольников от выполнения побуждений. Например, Андрей Р.

отказал Ольге И. поиграть в лото следующим образом: «Уходи! Не мешайся тут!». Можно было услышать и более грубые по форме словесные реакции детей на различные побуждения сверстников. На побуждения педагогов дошкольники реагировали более корректно и сдержанно. Стоит отметить, что нежелательные и неинтересные для себя побуждения дети нередко игнорировали, оставляя без словесного ответа и соответствующих поступков. Подобную ситуацию наблюдали и с реакциями на сообщения. Нередко испытуемые реагировали на сообщения сверстников и педагогов, употребляя начальную фразу «А у меня...». В качестве иллюстрации приведем разговор старших дошкольников в ходе игры в машинки:

«Данила П.: А у меня Оптимус Прайм! Он главный!

Алексей О.: У меня это автобот. Он летает... еще тут стрелять может».

Подобные примеры диалогов старших дошкольников с общим недоразвитием речи наблюдались часто. Их анализ говорит о том, что дети обменивались репликами, говорили по очереди. Отметим, что редко прослеживалась тематическая взаимосвязь между репликами детей:

«Арина Г.: Он не ест яблоки (указывает на иллюстрацию волка в книге).

Мирослава Д.: Мне папа подарит альбом еще больше...

Максим Г.: Тут нельзя рисовать!»

Дети не выражали ни положительного, ни отрицательного отношения к репликам сверстников. Каждый из дошкольников говорил о своих мыслях, не развивая темы сообщения товарищей. Подобный взаимообмен репликами был определен Ж. Пиаже как «псевдиалог».

В ходе наблюдения был выявлен и другой тип поведения детей, характерный для большинства дошкольников. Они выслушивали сообщения молча, не выражая своего отношения к нему словесно, хотя явно понимали товарища. Например, Арина Г. на реплику педагога «Это туман, дым идет из труб дымоходов, от костра. А это туман» промолчала, хотя во взгляде ребенка читалось явное удивление и интерес к полученному факту. Но она словесно не

выразила его в ответ на это сообщение взрослого. Можно предположить, что дошкольники не знают и не владеют способами речевого поведения в подобных ситуациях.

Таким образом, можно заключить, что умение не только понять обращение как взрослого, так и сверстника, но и адекватно на него среагировать для старших дошкольников с общим недоразвитием речи является более сложным диалогическим умением. Данное умение требует от детей децентрации, способности переключаться со своей волны на волну собеседника, умение подхватить его мысль, развить ее. Выполнить это, как выяснилось, не могу в достаточном объеме 44% дошкольников.

4. Культура диалога. Умение адекватно реагировать на любое обращение напрямую связано с одним из правил культурного ведения диалога, предписывающего поддержать тему разговора. Соблюдение этого правила характерно для «истинного диалога», а нарушение правила – для «псевдодиалога». Лишь немногие дети всегда или часто проявляли умение поддержать тему разговора, т.е. умение вести «истинный диалог» (13,3%). Значительная группа дошкольников проявила низкий уровень усвоения правила культурного ведения диалога.

Количественный анализ полученных результатов по первому показателю представим в Таблице 2.4 и на Рис. 2.4.

Таблица 2.4.

Оценка умений правильного ведения у детей старшего дошкольного
возраста с общим недоразвитием речи

Диалогические умения	Кол-во детей (в %)			
	Высокий	Средний	Достаточный	Низкий
Поддержать тему разговора	-	13,3	33,3	53,4
Не перебивать собеседников, говорить по очереди	6,7	20	46,6	26,7
Смотреть во время разговора на собеседника	6,6	13,5	26,5	53,4
Осознанно пользоваться формулами речевого этикета (вариативный отбор, их	-	6,7	33,3	60

адресованность, уместность)				
Доброжелательность тона, мимики, поз, жестов	6,7	26,7	46,6	20



Рис.2.4. Уровень умений правильного ведения диалога у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Количественный анализ показал, что отсутствие внимания к мнению, мыслям или чувствам собеседника сказывалось не только на разрушение темы диалога, но и на очередность реплик. В силу доминирования у детей желания высказать свои мысли, намерения, в их разговорах наблюдались нарушения и других основных правил ведения диалога: дошкольники демонстрировали нетерпеливость в общих разговорах, они не дослушивали как педагогов, так и сверстников, перебивали. Эти данные во многом объясняются психологическими особенностями старших дошкольников: преобладанием возбуждения над торможением. Тем не менее, произвольные формы поведения уже становятся новообразованием детей старшего дошкольного возраста.

53,4% дошкольников нарушали и такое простое правило, как смотреть в глаза собеседнику во время разговора. Нарушения этого правила «мешали»

элементам внеситуативного общения, включаемым детьми в общение по поводу деятельности.

Анализ выполнения детьми правил речевого выявил, что разные ситуации стандартизованных диалогов освоены детьми не в одинаковой степени. Дети старшего дошкольного возраста с речевым нарушением достаточно свободно ориентировались в ситуациях приветствия, прощания, благодарности. В ситуациях просьб, извинения отмечались некоторые затруднения. Дошкольники проявляли недостаточный уровень развития умений пользоваться существенными формулами речевого этикета. Особо остро это проявлялось в ответных репликах:

1. *Данила П.*: Дай мне.

Арина Г.: Уйди, еще я смотрю!

2. *Мирослава Д.*: Твоя? (указывает на робота) Можно?

Максим Г.: Не трогай! Ты не понимаешь что ли?! (вырывает робота из рук девочки)

Несогласие с предложением, нетерпимость в распределении ролей приводили к возникновению конфликтных ситуаций. В случае возникновения споров дети повышали голос, начинали кричать, иногда прибегали к агрессивным жестам, драке. Всё это можно расценивать как следствие нарушения правил речевого этикета, существующего в культуре для облагораживания взаимоотношений людей.

Несколько хуже дело обстояло с таким показателем, как умение осознанно пользоваться формулами речевого этикета. Данное умение предполагало вариативность использования общепринятых фраз, их адресованность и мотивированность. Собранный материал показал, что 60% детей имеют недостаточный опыт в употреблении вариантов формул и выражений речевого этикета. Кроме того, вежливые фразы использовались часто формально, неосознанно. Нечасто фразы были адресованы конкретному лицу (Спасибо, Валентина Ивановна), а мотивировки «Извини, я нечаянно сломала»

встречались еще реже. По мнению лингвистов именно разнообразие, адресованность и мотивированность формул речевого этикета свидетельствует об их осознанном использовании. Собранный материал не содержал данных о наличии высокого уровня проявлений данного умения у кого-либо из дошкольников, а допустимый уровень был зафиксирован только у 6,7%. Третья часть испытуемых продемонстрировала среднюю выраженность данного показателя.

Тональность диалогических высказываний детей с речевым дизонтогенезом не всегда отвечала нормам социального партнерства. Доброжелательство к собеседникам в большинстве случаев проявлялась ситуативно. При этом у одних (26,7%) преобладал доброжелательный тон, у 46,6% старших дошкольников в равной степени наблюдались как позитивные, так и негативные проявления, а у 20% испытуемых наблюдался крикливый, раздражительный тон.

Таким образом, можно отметить, что умение не перебивать собеседника, говорить по очереди, верно использовать тональность высказывание, мимику, жесты сформировано у 46,6% старших дошкольников на среднем уровне. 56% детей продемонстрировали низкий уровень сформированности таких умений как поддержать тему разговора, смотреть во время разговора на собеседника, осознанно пользоваться формулами речевого этикета. Дошкольники демонстрировали нетерпеливость в общих разговорах, не дослушивали, перебивали.

Для более полного представления об уровне развития диалогической речи старших дошкольников с общим недоразвитием речи была дана оценка каждого ее критерия. Эти данные были получены на основе сопоставления и обобщения качественного и количественного анализа проявления выделенных показателей (Таблица 2.5.).

Уровень сформированности диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи был проанализирован как

совокупность качественных и количественных данных о развитии критериев и показателей, полученных в результате констатирующего их обследования. Обобщение этих результатов позволило распределить дошкольников по четырем условным подгруппам в зависимости от уровня сформированности их диалогической речи (Рис. 2.5.).

Таблица 2.5.

Уровни усвоения критериев сформированности диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи

Критерии сформированности диалогической речи	Уровни (в %)			
	Высокий	Допустимый	Средний	Низкий
Общительность	6,7	13,3	46,7	33,3
Умение вступить в диалог	11,2	15,6	35,5	37,7
Умение адекватно реагировать на обращение	6,7	15,5	33,4	44,4
Культура диалога	4	16	37	43



Рис. 2.5. Уровни сформированности диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Как видно из диаграммы, менее четверти обследуемых дошкольников достигли в развитии диалогической речи высокого и достаточного уровня развития.

7,2% испытуемых продемонстрировали высокий уровень сформированности диалогической речи. Дети были активны в речевом взаимодействии, поддерживали диалог, адекватно реагируя на обращения собеседника, уместно применяли средства речевого этикета.

Достаточный уровень сформированности диалогической формы речи был зафиксирован у 15,2% старших дошкольников с речевым нарушением. Речевая активность этой группы наиболее ярко отмечалась в инициативных репликах. Испытуемые не всегда проявляли стремление развивать и поддерживать разговор. Формулы речевого этикета использовались адресовано, могли перебить собеседника, не выслушав до конца.

38,2% дошкольников могли поддержать разговор, начатый по инициативе другого, но стремление поддержать разговор у детей было выражено слабо, что говорит о среднем (достаточном) уровне сформированности диалогической формы речевого взаимодействия. У детей отсутствовало желание делиться своими впечатлениями и чувствами. Отмечалась не всегда адекватная реакция на адресованное к ребенку обращение. Правила речевого этикета выполняли ситуативно, опыт в употреблении вариантов формул и выражений речевого этикета сформирован недостаточно.

Остальные дети имели значительные недостатки и пробелы в усвоении данной формы речи, у 39,4% детей был зафиксирован низкий уровень сформированности диалогической речи. Дошкольники испытывали значительные трудности при ответе на обращенную речь, зачастую заменяя словесный ответ действием, жестом. Дети редко выступали инициаторами диалога. Формулами речевого этикета пользовались в основном в общении со взрослыми, нарушая их в диалоге со сверстниками. Во время разговора дети этой группы часто отвлекались, смотрели по сторонам. В случае возникновения споров дети повышали голос, начинали кричать, иногда прибегали к агрессивным жестам, драке.

Для диалога старших дошкольников с общим недоразвитием речи было типично следующее: отсутствие стабильного желания продолжать и поддерживать диалог, неумение выразить свои мысли и чувства, четко и ясно ставить вопросы, неумение адекватно отреагировать на обращение окружающих, недостаточность опыта в употреблении формул речевого этикета. Отсюда можно сделать вывод, что из выделенных нами четырех критериев уровня развития диалогической речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи преимущественно страдают критерии: умение адекватно реагировать на любое обращение и культура диалога. Низкий уровень сформированности по данным показателям зафиксирован у 44,4% и 42,7% соответственно.

2.3. Организационно-методический аспект формирования диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи

На основании результатов, полученных в ходе констатирующего этапа экспериментальной работы, нами были разработаны рекомендации по организации работы учителя-логопеда, направленные на формирование диалогической речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

Формирование диалогической речи на современном этапе дошкольного образования требует обновления содержания работы и внедрения новых средств и технологий работы с детьми с учетом состояния педагогической науки и практики, возрастных и индивидуальных особенностей дошкольников.

Обучение старших дошкольников с общим недоразвитием речи состоит в побуждении их к речемыслительной активности в различных сферах индивидуальной и коллективной деятельности, а также в использовании учителем-логопедом специальных упражнений, направленных на развитие диалогической речи у старших дошкольников.

В основу коррекционно-педагогической работы по формированию диалогической речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи положен коммуникативно-деятельностный подход. Сущность подхода заключается в учете, использовании и развитии потребности в общении как важнейшего условия продуктивности процесса развития речи. Мотивация общения возрастает в условия совместной деятельности физических лиц, когда возникает необходимость координировать действия, согласовывать способы их реализации. Подход коммуникативной активности позволяет рассматривать речевую деятельность по отношению к структуре речевой деятельности, которая включает три этапа:

1. Мотивирующая мотивация;
2. Приближенные исследования;
3. Исполнительный директор.

Первоначальным механизмом развития диалогической речи у ребенка является активация мотивационной составляющей, которая включает в себя: возникновение потребности, необходимость в встрече с мыслью говорящего, появление интереса как эмоционального опыта этой потребности, его умышленное регулирование, поддержание интереса.

Применение коммуникативно-активного подхода в коррекционно-развивающей работе поможет преодолеть трудности речевого общения детей с нарушениями речи, создать условия для полного развития диалогической речи.

Коррекционно-развивающая работа по формированию диалогической речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи базируется на следующих принципах:

1. Принцип обогащения мотивации речевой активности. Задача учителя-логопеда заключается в создании положительной мотивации для каждого действия ребенка, а также в моделировании речевых ситуаций, вызывающих потребность в общении.

Возникновение внутренней мотивации обеспечивается за счет непринужденной, естественной обстановки, поэтому характер общения с дошкольниками на занятиях необходимо приблизить к естественным условиям общения. Реализация данного принципа будет содействовать постепенности перехода от репродуктивных высказываний детей к творческим инициативным.

2. Принцип ситуативности обучения. Понятие речевой ситуации связано с тремя сторонами образовательного процесса и включает:

- способ преподнесения языкового материала на занятии;
- способ организации упражнений, направленных на закрепление усвоенных заданий;
- материал, на основе которого строится занятие. (9)

Исходя из этого, речевую ситуацию можно трактовать как совокупность речевых и неречевых условий, необходимых и достаточных для того, чтобы осуществлять речевые действия. При формировании диалогической речи у дошкольников с общим недоразвитием речи необходимо весь речевой материал организовать вокруг ситуации как систем взаимоотношений собеседников; содержательной стороной ситуаций следует считать проблемы, соответствующие проблемам детей.

3. Принцип индивидуализации обучения диалогической речи предполагает учет всех свойств ребенка как личности: его способностей, умений осуществлять речевую и образовательную деятельности. Следует отметить, что для вызова инициативных высказываний детей с общим недоразвитием речи необходимо опираться на их жизненный опыт, на их интерес, склонности, эмоциональную сферу, статус конкретной личности в коллективе. Появление речевой активности дошкольника возможно в том случае, если стоящая перед ним речевая задача соответствует его потребностям и интересам как личности. Принцип индивидуализации обучения может осуществляться следующим образом:

- постановка вопросов отдельным детям с целью проверки понимания излагаемого взрослым материала;

- подбор дополнительных вопросов, заданий, наглядных пособий, помогающим дошкольникам лучше понять изучаемый материал;

- адаптация заданий к возможностям речевой и образовательной деятельности старших дошкольников с общим недоразвитием речи и т.д.

4. Принцип взаимосвязи работы над различными сторонами речи: лексико-грамматической, фонетико-фонематической и связной. Реализация этого принципа состоит в таком построении работы, при котором осуществляется освоение всех уровней речевой деятельности и тесной их взаимосвязи. Освоение лексики, формирование грамматического строя, развитие восприятия речи и звукопроизношения, диалогической и монологической речи – отдельные, в дидактических целях выделенные, но взаимосвязанные части одного целого процесса овладения системой языка.

Разработанные нами методические рекомендации по организации работы учителя-логопеда по формированию диалогической речи старших дошкольников с общим недоразвитием речи включают в себя три этапа:

1. Побудительно-мотивационный этап (сентябрь-октябрь).
2. Ориентировочно-исследовательский этап (ноябрь-апрель).
3. Исполнительный (апрель-май).

Рассмотрим содержание каждого этапа работы по развитию диалогической речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

Первый этап – побудительно-мотивационный.

Для стимулирования речевой активности старших дошкольников необходима мотивация, ведь речь возникает из потребности высказаться, а высказывания порождаются отдельными побуждениями – мотивами. Присутствие речевой мотивации означает, что существует внутреннее побуждение к выражению собственных мыслей, переживаний. Одним из мотивирующих моментов может являться постановка вопросов.

На данном этапе работа ведется по следующим направлениям:

- 1) формирование мотивации речевой активности;
- 2) знакомство с вопросом как с формой приобретения информации, знаний, активация речевой поисковой активности;
- 3) формирование умения находить языковые формы, лексические единицы в реплике собеседника;
- 4) формирование навыка трансформировать реплику собеседника.

Результат работы:

- ребенок находит языковые формы, лексические единицы в реплике собеседника;
- ребенок трансформирует реплику собеседника.

Содержание работы учителя-логопеда с детьми на подготовительном этапе представлено в Таблице 2.1. и в Приложении 3.

Таблица 2.1

Содержание работы учителя-логопеда с детьми на побудительно-мотивационном этапе

№ п/п	Месяц	Направление работы	Лексическая тема	Форма работы	Содержание работы
1.	Октябрь	Формирование мотивации речевой деятельности	Осень. Деревья осенью.	Непосредственно образовательная деятельность	<i>Беседа «Зачем люди общаются?»</i> Цель: формировать мотивацию речевой деятельности, раскрыть роль общения в жизни человека.
2.	Октябрь	Знакомство с вопросом как с формой приобретения информации, знаний, активация речевой поисковой активности	Осень. Признаки осени.	Непосредственно образовательная деятельность	Игры и игровые упражнения: «Да и нет», «Согласен, не согласен», «Спроси у друга»
3.	Октябрь	Формирование	Огород.	Непосредственно	Игры и игровые

		умения находить языковые формы, лексические единицы в реплике собеседника	Овощи.	образовательная деятельность	упражнения: «Подтвердите, если это так», «Если я не прав, возрадите мне»
4.	Октябрь	Формирование навыка трансформировать реплику собеседника	Сад. Фрукты. Грибы и лесные ягоды.	Непосредственно образовательная деятельность	Игры и игровые упражнения: «Передайте товарищу мои слова», «Угадайте», «Эхо», «Передай письмо»

Второй этап – ориентировочно-исследовательский. На данном этапе работа идет непосредственно над формированием диалогической речи.

Основной этап работы включает в себя следующие направления:

1) Направление «Вопрос – Ответ».

Задачи:

- формировать умение задавать вопросы различные по содержанию;
- формировать умение задавать вопросы различные по форме (простые, двучастные);
- формировать умение задавать вопросы различные по форме (альтернативные);
- формировать умение пользоваться вопросительными словами и предложениями;
- формировать умение задавать вопросы адресовано;
- формировать умение отвечать на вопросы коммуникативно целесообразно;
- формировать умение не отвечать на вопрос вопросом, не оставлять вопрос без внимания (ответа);
- формировать умение придерживаться темы разговора, говорить по очереди.

2) Направление «Побуждение – Реакция на побуждение».

Задачи:

- формировать умение выражать побуждение к какому-либо действию, просьбы.
- формировать умение выражать, советы, предложения.
- формировать умение выражать приглашения, извинения.
- формировать умение в социально принятых формах выражать готовность к выполнению побуждения.
- формировать умение в социально принятых формах выражать отказ от выполнения побуждения.
- формировать умение использовать различные варианты формул речевого этикета.
- формировать умение адресовать и мотивировать формулами речевого этикета.
- формировать умение использовать доброжелательность тона и мимики.

3) Направление «Сообщение – Реакция на сообщение».

Задачи:

- формировать умение сообщать собеседникам о своем мнении, точке зрения, о новых фактах и впечатлениях, событиях.
- формировать умение сообщать собеседникам о выполнении обещания, о сделанном, о своих желаниях, намерениях, о своих чувствах и переживаниях.
- формировать умение толерантно реагировать на сообщения, выражая согласие (несогласие), удивление (добавление).
- формировать умение толерантно реагировать на сообщения, выражая возражение, оценку или разъяснение и т.д.
- формировать умение быть сдержанным, высказываясь о своих чувствах, избегать категоричности в суждениях.
- формировать умение проявлять терпимость к другому мнению, давать возможность высказаться всем.

Результат работы:

- ребенок задает вопросы различные по форме, содержанию и отвечает на вопросы коммуникативно целесообразно.

- ребенок выражает в общении со сверстниками и взрослыми просьбы, советы и т.д.; выражает готовность к выполнению побуждения

- ребенок сообщает собеседникам о своем мнении, о новых фактах и т.д.; толерантно реагирует на сообщения.

Содержание работы учителя-логопеда и воспитателя с детьми на основном этапе представлено в Таблице 2.2. и в Приложении 4.

Таблица 2.2

Содержание работы учителя-логопеда с детьми на ориентировочно-исследовательском этапе

№ п/п	Месяц	Направление работы	Форма работы	Название, цель и содержание работы
1.	Ноябрь-декабрь	Формирование умения задавать вопросы различные по форме, содержанию и отвечать на вопросы коммуникативно целесообразно.	Непосредственно образовательная деятельность	<p>1. <i>Лексическая тема – Одежда.</i> Цель: формировать умение задавать вопросы различные по содержанию.</p> <p>2. <i>Лексическая тема – Обувь.</i> Цель: формировать умение задавать вопросы различные по форме (простые, двучастные).</p> <p>3. <i>Лексическая тема – Игрушки.</i> Цель: формировать умение задавать вопросы различные по форме (альтернативные).</p> <p>4. <i>Лексическая тема – Посуда.</i> Цель: формировать умение пользоваться вопросительными словами и предложениями.</p> <p>5. <i>Лексическая тема – Зима. Зимующие птицы.</i> Цель: формировать умение задавать вопросы адресовано.</p> <p>6. <i>Лексическая тема – Домашние животные зимой.</i></p>

				<p>Цель: формировать умение отвечать на вопросы коммуникативно целесообразно.</p> <p>7. <i>Лексическая тема – Дикие животные зимой.</i></p> <p>Цель: формировать умение не отвечать на вопрос вопросом, не оставлять вопрос без внимания (ответа).</p> <p>8. <i>Лексическая тема – Новый год.</i></p> <p>Цель: формировать умение придерживаться темы разговора, говорить по очереди.</p>
			Игры и игровые упражнения	«Что спряталось на картинке?», «Кошка и мышка», «Разговор по телефону», «Маковое зернышко», «Лисичка».
2.	Январь-март	Формирование умения выражать в общении со сверстниками и взрослыми просьбы, советы и т.д.; выражать готовность к выполнению побуждения.	Непосредственно образовательная деятельность	<p>10. <i>Лексическая тема – Мебель.</i></p> <p>Цель: формировать умение выразить побуждение к какому-либо действию, просьбы.</p> <p>11. <i>Лексическая тема – Грузовой и пассажирский транспорт.</i></p> <p>Цель: формировать умение выразить, советы, предложения.</p> <p>12. <i>Лексическая тема – Профессии на транспорте.</i></p> <p>Цель: формировать умение выразить приглашения, извинения.</p> <p>13. <i>Лексическая тема – Детский сад. Профессии.</i></p> <p>Цель: формировать умение в социально принятых формах выразить готовность к выполнению побуждения.</p> <p>14. <i>Лексическая тема – Ателье.</i></p> <p>Цель: формировать умение в социально принятых формах выразить отказ от выполнения побуждения.</p>

				<p>15. <i>Лексическая тема – Наша армия.</i> Цель: формировать умение использовать различные варианты формул речевого этикета.</p> <p>16. <i>Лексическая тема – Стройка. Профессии строителей.</i> Цель: формировать умение адресовать и мотивировать формулами речевого этикета.</p> <p>17. <i>Лексическая тема – Весна. Приметы весны. Мамин праздник.</i> Цель: формировать умение использовать доброжелательность тона и мимики.</p>
			Игры и игровые упражнения	«Волк и овцы», «Кошка и мышата», «Змея», «Стадо», «Сумей отказаться», «Угощайся»,
3.	Март-апрель	Формирование умения сообщать собеседникам о своем мнении, о новых фактах и т.д.; толерантно реагировать на сообщения.	Непосредственно образовательная деятельность	<p>18. <i>Лексическая тема – Комнатные растения.</i> Цель: формировать умение сообщать собеседникам о своем мнении, точке зрения, о новых фактах и впечатлениях, событиях.</p> <p>19. <i>Лексическая тема – Пресноводные и аквариумные рыбы.</i> Цель: формировать умение сообщать собеседникам о выполнении обещания, о сделанном, о своих желаниях, намерениях, о своих чувствах и переживаниях.</p> <p>20. <i>Лексическая тема – Наш город.</i> Цель: формировать умение толерантно реагировать на сообщения, выражая согласие (несогласие), удивление (добавление).</p> <p>21. <i>Лексическая тема – Весенние работы.</i> Цель: формировать умение</p>

				<p>толерантно реагировать на сообщения, выражая возражение, оценку или разъяснение и т.д.</p> <p>22. <i>Лексическая тема – Космос.</i></p> <p>Цель: формировать умение быть сдержанным, высказываясь о своих чувствах, избегать категоричности в суждениях.</p> <p>23. <i>Лексическая тема – Насекомые.</i></p> <p>Цель: формировать умение проявлять терпимость к другому мнению, давать возможность высказаться всем.</p>
			Игры и игровые упражнения	«Фанты», «Похожи – непохожи», «Кто кого запутает».

Третий этап – исполнительный. Совершенствование усвоенных навыков осуществляется в ходе реальных жизненных ситуаций, самостоятельных сюжетно-ролевых играх дошкольников. Например: как вариант диалогизации процесса обучения (ребенку предлагается задать вопрос педагогу, сверстнику), моделирование различных ситуаций посредством сюжетно-ролевых игр и т.д.

Данный этап предполагает наличие предметно-пространственной среды, включающей многофункциональный набор элементов (книжный уголок, театральная студия, предметы и оборудование для сюжетно-ролевых игр и т.д.), создающий комфортные условия для речевого развития дошкольников в соответствии с природными склонностями детей к различным видам деятельности.

Общая стратегия создания развивающей предметно-пространственной среды опирается на требования ФГОС ДО, рекомендации Т.Н. Дороновой, Н.А. Коротковой, С.Л. Новоселовой:

1) создается оптимально насыщенная целостная, многофункциональная и трансформируемая среда;

2) соблюдается баланс между новым материалом, созвучным современности и традиционным, проверенным временем, материалом;

3) учитывается полоролевая специфика (32, 35, 49).

В функции учителя-логопеда на третьем этапе входит прямое (косвенное) руководство развитием игрового творчества дошкольников, создание ситуаций, стимулирующих детей к развитию диалогов. Например, такие высказывания учителя-логопеда как: «Подплыла рыбка к водолазу и сказала: ... Что она сказала?» побуждают дошкольников к творческому созданию диалогов. Также возможны ситуации вовлечения дошкольников в обыгрывание распространенных ситуаций использования телефонов (пригласить в гости, поздравить с праздником, вызвать такси и т.д.). Обыгрывание ситуаций возможно с отдельными детьми или небольшими подгруппами.

Совершенствование усвоенных навыков возможно в рамках сюжетно-ролевых играх детей (дочки-матери, школа, поликлиника и т.д.). Перечень сюжетно-ролевых игр представлен в Приложении 5.

Каждый этап предусматривает параллельное решение задач, связанных с культурой диалога, без решения которых диалог, как форма речи и поведения не может существовать. В ходе режимных моментов педагог акцентирует внимание на таких правилах как: соблюдать очередность; выслушивать собеседника, не перебивая; поддерживать общую тему разговора; смотреть на собеседника при разговоре; говорить спокойно, доброжелательно с уместной умеренной силой голоса. Также на решение данных задач в каждом блоке основного этапа направлено занятие по формированию и развитию навыка употребления формул речевого этикета, игры и игровые упражнения.

Таким образом, в основу работы по формированию диалогической речи положен коммуникативно-деятельностный подход. В основу реализации были положены принципы: обогащения мотивации речевой активности,

ситуативности обучения, взаимосвязи работы над различными сторонами речи. Разработанные рекомендации включают в себя три этапа: побудительно-мотивационный, ориентировочно-исследовательский и исполнительный. Использование комплекса игр наряду с продуктивным общением педагогов со старшими дошкольниками с общим недоразвитием речи обеспечит усвоение детьми совокупности диалогических умений и создаст базу для общего речевого развития, а целенаправленная педагогическая поддержка игр по инициативе детей окажет положительное влияние на установление партнерских отношений между сверстниками. Разработанные нами методические рекомендации по организации работы учителя-логопеда по формированию диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи, на наш взгляд, будут способствовать совершенствованию коррекционно-педагогической работы в данном направлении.

Выводы по второй главе

В ходе практического этапа работы нами был проведен констатирующий эксперимент на базе муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения Волоконовский детский сад комбинированного вида №1 «Берёзка» Волоконовского района Белгородской области. В ходе исследования нами были изучены особенности диалогической речи 15 детей старшего дошкольного возраста, имеющих общее недоразвитие речи.

Для оценки качества результата сформированности диалогической речи старших дошкольников с общим недоразвитием речи были взяты перечень критериев и показателей выделенных О.А. Бизиковой (общительность, умение адекватно реагировать на любое обращение, умение вступить в диалог с окружающими людьми, культура диалога).

Уровень сформированности диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи был проанализирован как

совокупность качественных и количественных данных о развитии критериев и показателей, полученных в результате констатирующего их обследования. Обобщение этих результатов позволило распределить дошкольников по четырем условным подгруппам в зависимости от уровня сформированности их диалогической речи.

7,2% испытуемых продемонстрировали высокий уровень сформированности диалогической речи. Дети были активны в речевом взаимодействии, поддерживали диалог, адекватно реагируя на обращения собеседника, уместно применяли средства речевого этикета.

Достаточный уровень сформированности диалогической формы речи был зафиксирован у 15,2% старших дошкольников с речевым нарушением. Речевая активность этой группы наиболее ярко отмечалась в инициативных репликах. Испытуемые не всегда проявляли стремление развивать и поддерживать разговор. Формулы речевого этикета пользовались адресовано, могли перебить собеседника, не выслушав до конца.

38,2% дошкольников могли поддержать разговор, начатый по инициативе другого, но стремление поддержать разговор у детей было выражено слабо, что говорит о среднем (достаточном) уровне сформированности диалогической формы речевого взаимодействия. У детей отсутствовало желание делиться своими впечатлениями и чувствами. Отмечалась не всегда адекватная реакция на адресованное к ребенку обращение. Правила речевого этикета выполняли ситуативно, опыт в употреблении вариантов формул и выражений речевого этикета сформирован недостаточно.

Остальные дети имели значительные недостатки и пробелы в усвоении данной формы речи, у 39,4% детей был зафиксирован низкий уровень сформированности диалогической речи. Дошкольники испытывали значительные трудности при ответе на обращенную речь, зачастую заменяя словесный ответ действием, жестом. Дети редко выступали инициаторами диалога. Формулами речевого этикета пользовались в основном в общении со

взрослыми, нарушая их в диалоге со сверстниками. Во время разговора дети этой группы часто отвлекались, смотрели по сторонам. В случае возникновения споров дети повышали голос, начинали кричать, иногда прибегали к агрессивным жестам, драке.

В основу коррекционно-педагогической работы по формированию диалогической речи положен коммуникативно-деятельностный подход. В основу реализации были положены принципы: обогащения мотивации речевой активности, ситуативности обучения, взаимосвязи работы над различными сторонами речи. Разработанные рекомендации включают в себя три этапа: побудительно-мотивационный, ориентировочно-исследовательский и исполнительный. Использование комплекса игр наряду с продуктивным общением педагогов со старшими дошкольниками с общим недоразвитием речи обеспечит усвоение детьми совокупности диалогических умений и создаст базу для общего речевого развития, а целенаправленная педагогическая поддержка игр по инициативе детей окажет положительное влияние на установление партнерских отношений между сверстниками. Разработанные нами методические рекомендации по организации работы учителя-логопеда по формированию диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи, на наш взгляд, будут способствовать совершенствованию коррекционно-педагогической работы в данном направлении.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Анализ психолого-педагогических литературы и результаты проведенного экспериментального исследования позволяют нам сделать следующие выводы:

1. Диалогическая речь – это процесс непосредственного общения, характеризующийся поочередно сменяющимися друг друга и порождающими одна другую репликами двух или более лиц. Единицей диалога (диалогической речи) выступает диалогическое единство, состоящее из одной инициативной реплики (стимул) и одной реактивной (реакция). Процесс развития диалогической речи – результат генерализации языковых явлений на основе восприятия речи окружающих людей, собственной речевой активности, включающей заимствование и обобщение речевых форм, их перенос в новые рамки общения.

2. Диалогическое взаимодействие в старшем дошкольном возрасте выступает основным способом формирования речи и коммуникативного взаимодействия. Диалог «взрослый – ребенок» к 5-7 годам имеет богатую гамму вопросно-ответных типов диалогических отношений, где один из собеседников пытается получить доступ к состоянию знаний другого с целью дальнейшего взаимодействия как в речевом, так и в предметном плане. Диалог детей между собой является сложным и неоднородным комплексом нескольких форм диалогического взаимодействия детей, которое складывается не сразу и не одновременно, а в процессе длительного психического и социального развития.

3. Для старших дошкольников с общим недоразвитием речи характерны следующие особенности диалогической речи: трудности в установлении контакта с окружающими; преобладание низкого уровня выраженности потребности в общении; незаинтересованность в контакте, неумение

ориентироваться в ситуации общения, негативизм; малообщительность, неразговорчивость, наличие страхов и тревожность.

4. Важное значение организации работы по формированию диалогической речи в старшем дошкольном возрасте отмечается в работах педагогов и психологов классиков, современных инициативных исследованиях, а также в комплексных программах Т.Б. Филичевой и Г.В. Чиркиной, Л.В. Лопатиной, Н.В. Нищевой. Среди основных средств и приемов развития диалогической речи выделяют сюжетно-ролевую игру, неподготовленный и подготовленный диалог. Активизация речевой деятельности обеспечивается в ходе моделирования развивающей предметно-пространственной среды. Формированию диалогической речи способствует и создание проблемных ситуаций, использование ролевых игр в сочетании со словесными и наглядными приемами.

5. Анализ данных экспериментального изучения сформированности диалогической речи старших дошкольников с общим недоразвитием речи показал, что 7,2% испытуемых продемонстрировали высокий уровень сформированности диалогической речи. Дети были активны в речевом взаимодействии, поддерживали диалог, адекватно реагируя на обращения собеседника, уместно применяли средства речевого этикета. Достаточный уровень был зафиксирован у 15,2% старших дошкольников с речевым нарушением. Речевая активность этой группы наиболее ярко отмечалась в инициативных репликах. Испытуемые не всегда проявляли стремление развивать и поддерживать разговор. 38,2% дошкольников могли поддержать разговор, начатый по инициативе другого, но стремление поддержать разговор у детей было выражено слабо, что говорит о среднем (достаточном) уровне сформированности диалогической формы речевого взаимодействия. Остальные дети имели значительные недостатки и пробелы в усвоении данной формы речи, у 39,4% детей был зафиксирован низкий уровень сформированности диалогической речи. Дошкольники испытывали значительные трудности при

ответе на обращенную речь, зачастую заменяя словесный ответ действием, жестом. Дети редко выступали инициаторами диалога. Формулами речевого этикета пользовались в основном в общении со взрослыми, нарушая их в диалоге со сверстниками. Во время разговора дети этой группы часто отвлекались, смотрели по сторонам. В случае возникновения споров дети повышали голос, начинали кричать, иногда прибегали к агрессивным жестам, драке.

6. В основу коррекционно-педагогической работы по формированию диалогической речи положен коммуникативно-деятельностный подход. В основу реализации были положены принципы: обогащения мотивации речевой активности, ситуативности обучения, взаимосвязи работы над различными сторонами речи. Разработанные рекомендации включают в себя три этапа: побудительно-мотивационный, ориентировочно-исследовательский и исполнительный. Использование комплекса игр наряду с продуктивным общением педагогов со старшими дошкольниками с общим недоразвитием речи обеспечит усвоение детьми совокупности диалогических умений и создаст базу для общего речевого развития, а целенаправленная педагогическая поддержка игр по инициативе детей окажет положительное влияние на установление партнерских отношений между сверстниками. Разработанные нами методические рекомендации по организации работы учителя-логопеда по формированию диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи, на наш взгляд, будут способствовать совершенствованию коррекционно-педагогической работы в данном направлении.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Арушанова, А.Г. Организация диалогического общения со сверстниками / А.Г. Арушанова // Дошкольное воспитание. - 2001. - № 5. - С. 51-59.
2. Бахтин, М.М. Проблема речевых жанров / М.М. Бахтин. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Искусство, 2007. – 156 с.
3. Белых, С.Л. Изучение компенсаторных форм саморегуляции на примере исследования динамики коммуникативной компетентности детей с речевыми нарушениями / С.Л. Белых, И.А. Гришанов // Психологическая наука и образование. – 2000. – № 4. – С. 14–26.
4. Бизикова, О.А. Игра как фактор развития диалога. Старший дошкольный возраст / О.А. Бизикова // Дошкольное образование. – 2007. - № 5. – С.9-18.
5. Бойков Д.И. Общение детей с проблемами в развитии. Коммуникативная дифференциация личности. – СПб.: Каро, 2005. – 143 с.
6. Бондарева, И.В. Театрализованная деятельность как средство развития творческих способностей детей старшего дошкольного возраста [Электронный ресурс] / И.В. Бондарева. - 2010. - Режим доступа. - <http://www.moi-detsad.ru/metod52-3/свободный> (дата обращения: 18.11.2017).
7. Брушлинский, А.В., Поликарпов, А.В. Диалог в процессе познания / А.В. Брушлинский, А.В. Поликарпов. – 3-е изд., перераб. и доп. - М., 2003. – 491 с.
8. Васюкова, Н.Е. Развивающий потенциал игр-драматизаций / Н.Е. Васюкова // Детский сад от А до Я. - 2008. - №4. - С. 36-43.
9. Возможность использования невербальных средств общения в активизации речи и совершенствовании речевых умений и навыков детей с ОНР / О.Л. Леханова // Современные тенденции специальной педагогики и психологии: Научные труды Всероссийской научно-практической конференции «Современные тенденции специальной педагогики и психологии». Самара, 21-

23 апреля 2003 г. / под ред. Л.М. Кузнецовой, Н.И. Буковцевой. – Часть 1. – Самара: Изд-во СГПУ, 2003. – С.107-112.

10. Волкова Л. С. Нарушения детской речи и их устранение в учебно-воспитательном процессе // научн. труд. ЛГПИ им. В. Лациса, Рига, Звайгзне, 1969.- С.34-58.

11. Воспитание детей старшей группы детского сада / сост. Г.М. Лямина. - М.: Просвещение, 2006. - 247 с.

12. Гаркуша, Ю.Ф., Коржевина, В.В. Особенности общения детей дошкольного возраста с недоразвитием речи / Ю.Ф. Гаркуша, В.В. Коржевина // Ребенок. Раннее выявление отклонений в развитии речи и их преодоление / под ред. Ю.Ф. Гаркуша. – Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. – 256 с.

13. Грибова, О.Е. К проблеме анализа речевой коммуникации у детей с речевой патологией. // Дефектология, 1995. - № 6. - с.16 - 19.

14. Гришанова, И.А. Изучение компенсаторных форм саморегуляции на примере исследования динамики коммуникативной компетентности детей с речевыми нарушениями / И.А. Гришанова, С.Л. Белых // Психологическая наука и образование. – 2000. – № 4. – С. 14–26.

15. Диоген Лаэртский. О жизни, учениях и изречениях знаменитых философов / Диоген Лаэртский. - М.: Мысль, 1986. - 190 с.

16. Дмитриевских, Л.С. Обучение дошкольников речевому общению. - М.: ТЦ Сфера, 2011. - 64 с.

17. Дубина, Л. Развитие у детей коммуникативных способностей / Л. Дубина // Дошкольное воспитание. – 2005. - №2. – С. 17-20.

18. Дубровина, И.В. Психология: Учебник для студ. сред. пед. учеб. заведений / И.В. Дубровина, Е.Е. Данилова, А.М. Прихожан; под ред. И.В. Дубровиной. – М.: Академия, 2007. – 460 с.

19. Дыбина О.В., Рахманова Н.П., Бартошевич Т.И. Игры для дошкольников с использованием нетрадиционного оборудования / под ред. О.В. Дыбиной. М., 2011. - 64 с.

- 20.Жинкин, Н.И. Речь как проводник информации / Н.И. Жинкин. - М.: Наука, 1982. - 160 с.
- 21.Жинкин, Н.И. Психологические основы развития речи / Н.И. Жинкин // В защиту живого слова. - 2000. - № 6. - С. 3-70.
- 22.Запорожец, А.В. Игра и ее роль в развитии ребенка дошкольного возраста / А.В. Запорожец. – Воронеж: МОДЭК, 2003. – 290с.
- 23.Зимняя, И.А. Психология слушания и говорения: автореф. дис. ... д-ра психол. наук / И.А. Зимняя. – М.: [б.и.], 1973. -32 с.
- 24.Изаренков, Д.И. Обучение диалогической речи: монография / Д.И. Изаренков. - 2-е изд., перераб. и доп. - М.: Русский язык, 2001. – 139 с.
- 25.Казаковская, В.В. Вопросно-ответные единства в диалоге «взрослый-ребенок» / В.В. Казаковская. – СПб., 2006. – 456 с.
- 26.Канунникова, Е.О. Педагогические условия формирования коммуникативной готовности к школьному обучению детей старшего дошкольного возраста (на примере детей с общим недоразвитием речи): дис. ... канд. пед. наук / Е.О. Канунникова; КГУ, 2007. – 205 с.
- 27.Кузнецова, О.О. Развитие коммуникативно-речевых умений старших дошкольников в совместной деятельности / О.О. Кузнецова // Проблемы развития речи дошкольников и подготовка специалистов в условия модернизации образования. Материалы международной научной конференции Института развития дошкольного образования и МПГУ / под ред. О.С. Ушаковой, В.И. Яшиной. - М.: РАО, 2004. - С. 45-48.
- 28.Кузьменкова, Н.Ю. Формирование коммуникативной способности у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи посредством обучения речевому этикету: дис. ... канд. пед. наук / Н.Ю. Кузьменкова; ПГУ им М.В. Ломоносова, 2006. – 190 с.
- 29.Левченко И. Ю., Ткачева В.В. Дети с недостатками речевого развития / И.Ю. Левченко, В.В. Ткачева. – 3-е изд. – М.: Искра, 2005. – 326 с.

- 30.Лисина, М.И. Проблемы онтогенеза общения / М.И. Лисина. – 2-е изд., перераб. и доп. - М.: Педагогика, 2006. - 144 с.
- 31.Литвинова, С.Н. Формирование игрового взаимодействия детей 5-го года жизни в сюжетно-ролевых играх: автореф. канд. дисс. / С.Н. Литвинова. - М., 1997. - 16 с.
- 32.Материалы и оборудование для детского сада: пособие для воспитателей и заведующих / под ред. Т.Н. Дороновой, Н.А. Коротковой. – М.: Элти-Кудше, 2003. – 160 с.
- 33.Миронова, С.А. Логопедическая работа в дошкольных учреждениях и группах для детей с нарушениями речи. – М.: Искра, 2001. – 254 с.
- 34.Нищева, Н.В. Примерная адаптированная основная образовательная программа 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.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2015. – 245 с.
- 35.Новоселова, С.Л. К вопросу о возрастных особенностях развития содержания игры как деятельности / С.Л. Новоселова // Игра и ее роль в развитии ребенка: Сборник научных трудов. - М, 1978. - С. 41-46.
- 36.Новоторцева, Н. В. Развитие речи детей / Н.В. Новоторцева. – Ярославль: Гринго, 2009. – 219 с.
- 37.Остин Дж. Слово как действие /Дж. Остин // Новое в зарубежной лингвистике. – 2-е изд. - М.: Наука, 2005. – 328 с.
- 38.Пиаже, Ж. Речь и мышление ребенка / Ж. Пиаже. - М.: ЭКСМО-Пресс, 2002. - 408 с.
- 39.Примерная адаптированная основная образовательная программа для дошкольников с тяжелыми нарушениями речи / Л.Б. Баряева, Т.В. Волосовец, О.П. Гаврилушкина, Г.Г. Голубева и др.; Под ред. проф. Л.В. Лопатиной. – СПб., 2014. – 386 с.
- 40.Программа логопедической работы по преодолению общего недоразвития речи у детей / Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, Т.В. Туманова,

С.А. Миронова, А.В. Лагутина; под ред. проф. Г.В. Чиркиной. – М.: Просвещение, 2008. – 30 с.

41. Развитие речи детей дошкольного возраста: Пособие для воспитателя дет. сада. / Под ред. Ф.А. Сохина. - 3-е изд., испр. - М.: Просвещение, 2009. -223 с.

42. Рузская, А.Г. Межличностные отношения ребенка от рождения до семи лет / А.Г. Рузская – М.: Владос, 2005. – 240 с.

43. Рузская, А.Г. Развитие общения дошкольников со сверстниками / А.Г. Рузская. - М.: Педагогика, 2004. – 201 с.

44. Сафонова, О.В. Активизация речевого общения детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи: дис. ... канд. пед. наук / О.В. Сафонова; МПГУ, 2007. – 190 с.

45. Связь некоторых особенностей дошкольников с уровнем развития их общения со взрослыми / А.Г. Рузская, А.Э. Рейнштейн // Общение и речь: Развитие речи у детей в общении со взрослыми / Под ред. М.И. Лисиной. – 3-е изд., перераб. и доп. - М.; Педагогика, 2011. – 190 с.

46. Слама-Казаку, Т. Некоторые особенности диалога маленьких детей / Т. Слама-Казаку // Вопросы психологии. - 1961. - № 2. - С. 97–107.

47. Слинько, О.А. К изучению проблемы межличностных отношений дошкольников с нарушениями речи / О.А. Слинько // Дефектология. – 1992. – №1. – С. 62–67.

48. Сохин, Ф.А. Задачи развития речи дошкольников в детском саду / Ф.А. Сохин. - Детский сад от А до Я. - 2005. - №2. - С. 43-53.

49. Федеральный Государственный образовательный стандарт дошкольного образования: утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г., №1155 / Министерство образования и науки Российской Федерации. – Москва: 2013г.

50. Федосеева, Е.Г. Формирование коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи: дис. ... канд. пед. наук. М., 1999. 191 с.
51. Халилова, Л.Б. Психолингвистические аспекты изучения речевой коммуникации детей с недоразвитием речи / Халилова Л. Б. // Вестник Университета Российской Академии Образования. - 2010. - № 1. - С. 96-99.
52. Хомский, Н. Язык и мышление / Н. Хомский. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Изд-во Московского университета, 2001. – 128 с.
53. Цейтлин, С.Н. Язык и ребенок: Лингвистика детской речи / С.Н. Цейтлин. – М.: Владос, 2000. – 240 с.
54. Штерн, В. Влияние лингвистических факторов на восприятие речи / В. Штерн. – М., 1981. – 276 с.
55. Щерба, Л.В. Языковая система и речевая деятельность / Л.В. Щерба. – 2-е изд. – М.: Наука, 2007. – 428 с.
56. Щербакова, Т.Ю. Использование предметно-практической деятельности в обогащении лексики дошкольников с общим недоразвитием речи / Т.Ю. Щербакова. - СПб., 2006. – 320 с.
57. Эльконин, Д. Б. Психология игры / Д.Б. Эльконин. - М.: Педагогика, 2002. - 304 с.
58. Юрьева, Н.М. Проблемы речевого онтогенеза: Производное слово. Диалог / Н.М. Юрьева. - М.: Академия гуманитарных исследований, 2006. - 488 с.
59. Юсупова, Г.Х. Психологическая помощь дошкольникам с общим недоразвитием речи / Г.Х. Юсупова. – М., 2003. – 370 с.
60. Якубинский, Л.П. О диалогической речи / под ред. Л.В. Щербы. СПб., 2007. – 291 с.
61. Якубинский, Л.П. Язык и его функционирование / Л.П. Якубинский. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Наука, 2006. – 208 с.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1.

№	Ф.И.	Возраст	Заключение
1.	Михаил М.	6 лет	ОНР (III уровень речевого развития)
2.	Александр Н.	6,5 лет	ОНР (III уровень речевого развития)
3.	Мария А.	6 лет	ОНР (III уровень речевого развития)
4.	Вероника К.	6 лет	ОНР (III уровень речевого развития)
5.	Игорь Г.	7 лет	ОНР (III уровень речевого развития)
6.	Александр Л.	6,5 лет	ОНР (III уровень речевого развития)
7.	Алексей О.	6,5 лет	ОНР (III уровень речевого развития)
8.	Анна К.	6 лет	ОНР (III уровень речевого развития)
9.	Данила П.	6 лет	ОНР (III уровень речевого развития)
10.	Александр К.	6 лет	ОНР (III уровень речевого развития)
11.	Александр П.	6 лет	ОНР (III уровень речевого развития)
12.	Анастасия Ч.	6 лет	ОНР (III уровень речевого развития)
13.	Арина Г.	6,5 лет	ОНР (III уровень речевого развития)
14.	Максим Г	6 лет	ОНР (III уровень речевого развития)
15.	Мирослава Д.	6,5 лет	ОНР (III уровень речевого развития)

Протокол №1

Диалог с малознакомым взрослым (экспериментатором)

Ф.И. ребенка: Анастасия Ч. (6 лет).

Экспериментатор: Смотри, все очень просто. Видишь рисунки на пластинке? А стрелку надо поставить на букву, с которой изображенное слово начинается. Ну-ка, выбери любую картинку.

Анастасия Ч.: Кошка! (Берет игру в руки, указывает на картинку)

Экспериментатор: Верно, Настя. А с какой буквы начинается слово кошка?

Анастасия Ч.: У меня есть кошка! Только она там! (Машет рукой в сторону окна). Там, дома! Сначала она маленькая была... такая. (Показывает размеры кошки).

Протокол №2

Диалог с малознакомым взрослым (экспериментатором)

Ф.И. ребенка: Александр П. (6 лет).

Экспериментатор: Саша, посмотри, у меня есть игра и книга с рассказом. Выбери сам, что мы с тобой будем делать: играть, читать или просто разговаривать?

Александр П.: (Молчит, смущен).

Экспериментатор: Саша, ты совсем ничего не хочешь? Ты ведь можешь выбрать что угодно.

Александр П.: (Молча, указывает рукой на игру).

Экспериментатор: Вот видишь, тебе понравилась игра. Ну что, давай поиграем?

Александр П.: Да. (Кивает головой).

Игры и игровые упражнения для развития диалогической речи у старших дошкольников (подготовительный этап)

Да и нет (словесная игра).

Цель: знакомство с вопросом как с формой приобретения информации, знаний, активация речевой поисковой активности.

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

Ход игры. Предметы раскладываются на столе.

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

Детям дается время для обдумывания. Затем учитель-логопед начинает задавать вопросы.

- Этот предмет нужен в хозяйстве?
- Его едят?
- Его надевают на тело?
- Он лежит посередине стола? Он лежит рядом с ...?
- Он круглый?

Нужно придерживаться определенной логики: от назначения предмета – к его расположению - к выявлению его внешних признаков; лишь затем назвать отгадку.

Учитель-логопед: А теперь поменяемся ролями. Я загадаю один из предметов, а вы будете загадывать вопросы.

Эхо (словесная игра).

Цель: Формирование навыка трансформировать реплику собеседника.

Ход игры: Дети сидят в ряд или по кругу. Ведущий произносит тихо (на ухо) рядом сидящему игроку какое-либо слово, тот передает его следующему и т.д. Слово должно дойти до последнего игрока.

Ведущий спрашивает у последнего: Какое ты услышал слово?

Если тот скажет слово, предложенное ведущим, значит, эхо донеслось верно. Если же слово не то, ведущий спрашивает всех по очереди (начиная с последнего), какое они услышали слово. Так узнают, какой игрок напутал. «Провинившийся» занимает место последнего игрока.

Игры и игровые упражнения для развития диалогической речи у старших дошкольников (основной этап)

Лисичка (подвижная игра).

Цель: учить детей задавать вопросы и отвечать на них. Закреплять умение развивать тему разговора.

Ход игры. Играющие дети выбирают лиса – ведущего. Игроки становятся в круг и кладут возле себя лисят (ими может быть любой предмет). Лис подходит к одному из играющих и заводит разговор:

- Где был? – В лесу.
- Кого поймал? – Лисенка.
- Верни лисичку мою. – За так не отдаю.
- За что отдашь – скажи сам. – Если обгонишь, тогда отдам.

После этого они бегут в противоположные стороны кругу. Хозяином лисенка становится тот, кто занимает свободное место в круге. Проигравший ребенок водит. Бегать разрешается по внешней стороне круга.

Волк и овцы (подвижная игра).

Цель: Закрепить умение детей выражать просьбу и отвечать на нее.

Ход игры. Участники – овцы, которые просят волка пустить их в лес.

Овцы: Разреши нам, волк, погулять в твоём лесу!

Волк: Гуляйте, но только траву не щиплите, а то мне спать будет не на чем.

Овцы сначала гуляют, а потом забывают обещание, щиплют траву и поют:

Щиплем, щиплем травку,

Зленую муравку,

Бабушке на рукавички,

Дедушке на кафтанчик,

Волк: Пощипали травку! Ну же!

Попадете мне на ужин!

Волк начинает ловить овец. Первый пойманный участник становится волком. Игра возобновляется.

Игры и игровые упражнения для развития диалогической речи у старших дошкольников (этап совершенствования усвоенных навыков)

Кто кого запутает (словесная игра).

Цель: учить детей высказывать свою точку зрения, вежливо отклонять мнение собеседника, доказывать свою правоту, проявляя терпение. Развивать находчивость и сообразительность в выборе аргументов.

Материал: картинки с изображением животных.

Ход игры. Играют двое, но игра проходит веселее в присутствии зрителей.

Один из играющих берет из коробки любую картинку и называет ее. Второй играющий возражает, неправильно называя животное. В ответ на это, первый играющий аргументированно отклоняет мнение своего собеседника.

- Это тигр.

- А, по-моему, это заяц.

- Ты не прав, зайцы не бывают полосатыми.

- Заяц мог прислониться к покрашенной скамейке.

- Заяц лесной зверь, а в лесу нет скамеек.

- А этот, может быть, убежал из зоопарка и т.д.

Выигрывает тот, за кем будет последнее слово.

Фанты (словесная игра).

Цель: развивать умение ставить вопрос, чтобы добиться желаемого ответа, и осознанно отбирать слова, избегая «запретных» слов.

Ход игры. Ведущий обходит играющих и говорит:

- Нам прислали сто рублей.

Что хотите, то купите,

Черный, белый не берите,

«Да» и «нет» не говорите!

После этого он задает детям разные вопросы, а сам старается, чтобы кто-то в разговоре произнес одно из запрещенных слов. Ведущий ведет примерно такой диалог:

- Что продается в булочной?

- Хлеб.

- Какой? (черный и белый)

- Мягкий.

- А какой хлеб ты больше любишь, черный или белый?

- Всякий и т.д.

Тот, кто произнес запрещенное слово, отдает водящему фант. В конце игры все, кто остался без фанта, выкупают его.