



МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ
ФЕДЕРАЦИИ

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования

«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)

ФАКУЛЬТЕТ ИНКЛЮЗИВНОГО И КОРРЕКЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ
КАФЕДРА СПЕЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ, ПСИХОЛОГИИ И
ПРЕДМЕТНЫХ МЕТОДИК

РАЗВИТИЕ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО
ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОНР III УРОВНЯ ПОСРЕДСТВОМ
ДИДАКТИЧЕСКОЙ ИГРЫ

Выпускная квалификационная работа
по направлению 44.03.03

Специальное (дефектологическое) образование
Направленность (профиль) «Логопедия»

Выполнила:
Студент(ка) группы ОФ-406/101-4-2
Корочкина Мария Дмитриевна

Научный руководитель:
к.п.н., доцент кафедры СПП и ПМ
Бородина Веря Анатольевна

Проверка на объем заимствований:

24 % авторского текста

Работа рекомендована к защите

рекомендована/не рекомендована

«16» 12 2020 г.

зав. кафедрой специальной педагогики,

психологии и предметных методик

Дружинина
к.п.н., доцент Л.А. Дружинина

Челябинск

2020

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1. Теоретические основы развития диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня	3
1.1 Закономерности становления и развития диалогической речи в онтогенезе	7
1.2 Психолого-педагогическая характеристика детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня	17
1.3 Особенности становления и развития диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня	27
Выводы по 1 главе	35
ГЛАВА 2. Экспериментальная работа по развитию диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня	36
2.1 Организация и методика проведения экспериментальной работы	36
2.2 Состояние диалогической речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня	49
2.3 Логопедическая работа по развитию связной диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня	63
Выводы по 2 главе	77
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	79
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ	81
ПРИЛОЖЕНИЕ	87

ВВЕДЕНИЕ

Общее недоразвитие речи является многомодальным нарушением, проявляющимся на всех уровнях организации речи. При общем недоразвитии речи в структуре дефекта отмечается несформированность речевой деятельности и других психических функций. При ОНР отмечается неравномерный, замедленный процесс овладения языковыми средствами родного языка. Дети не овладевают самостоятельной правильной речью, и с возрастом эти нарушения становятся все более заметными, об этом в своих исследованиях детской речи писали Л.С. Волкова, Т.В. Волосовец, А.Н. Гвоздев, В.П. Глухов, Р.И. Лалаева, Р.Е. Левина, М.Е. Хватцев.

При подготовке детей к школе формирование связной диалогической речи у дошкольников с общим недоразвитием речи приобретает особое значение в социальном развитии детей, так как достаточный уровень сформированности связной диалогической речи является важнейшим условием полноценного усвоения знаний при подготовке детей к обучению в школе, а также развития логического мышления, творческих способностей и других сторон психической деятельности. Вопросы развития связной речи исследовали Т.В. Ахутина, Л.С. Выготский, А.А. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин [6; 26; 46; 65]. По тому, как дети строят свои высказывания можно судить об уровне их речевого развития. Ф.А. Сохин пишет, что: «В формировании связной речи отчетливо выступает тесная связь речевого и умственного развития детей, развитие их мышления, восприятия и наблюдательности» [52]. Кроме того, умение давать развернутые ответы на вопросы, самостоятельно излагать свои суждения – все это и другие учебные действия требуют достаточного уровня развития связной диалогической речи, которая должна быть сформирована в полной мере в дошкольном возрасте.

В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования (далее ФГОС ДО) среди направлений развития и

образования детей выделена образовательная область «Речевое развитие». Данная область предусматривает овладение детьми «... речью как средством общения и культуры; обогащение активного словаря; развитие связной, грамматически правильной диалогической и монологической речи...» [59], что является на сегодняшний день достаточно актуальной задачей в речевом развитии дошкольников с ОНР.

Исследованию особенностей диалогической речи у детей с ОНР посвящены работы В.П. Глухова, Л.Н. Ефименковой, Л.Ф. Спириной, Г.В. Чиркиной, Т.Б. Филичевой [11; 12; 18; 58]. Все они указывают, что у дошкольников с ОНР наблюдаются значительные трудности в овладении навыками диалогической речи, они часто затрудняются вступать в продуктивный диалог с воспитателями и сверстниками. Значительные трудности в овладении навыками связной диалогической речи у детей данной категории обусловлены недоразвитием основных компонентов языковой системы - фонетико-фонетического, лексического, грамматического, недостаточной сформированностью как произносительной (звуковой), так и семантической (смысловой) стороны речи.

Знание специфики диалогической речи и особенностей ее развития у детей позволяет определить задачи и содержание обучения. Основная цель развития диалогической речи у дошкольников - научить их пользоваться диалогом как формой общения. По мнению Е. И. Тихеевой, потребность разговаривать с другими людьми, делиться с ними своими мыслями, чувствами и переживаниями присуща человеку. Ребенку же она присуща еще в большей мере [53].

В основе «Примерной адаптированной основной общеобразовательной программы для дошкольников с тяжелыми нарушениями речи» под редакцией профессора Л. В. Лопатиной [43] 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». «Программой» предусматривается разностороннее развитие детей, коррекция недостатков в их речевом развитии, а также профилактика вторичных нарушений, развитие личности, мотивации и способностей детей в различных видах деятельности. Это обуславливает актуальность работы с детьми в практике образовательных учреждений.

Научные исследования О. А. Бизиковой, А.В. Никитенко, Д.Б. Эльконина [2; 36; 43] доказывают эффективность применения дидактических игр в логопедической работе - они положительно влияют на развитие познавательной деятельности, эмоционально-волевой сферы, формируют потребности в диалоге со сверстниками и взрослыми у дошкольников с нарушениями речи, а также способствуют развитию коммуникативных навыков и положительных качеств личности детей. Посредством дидактических игр дети расширяют свои представления о мире, расширяют словарный запас, учатся взаимодействовать друг с другом и со взрослыми.

В настоящее время существует необходимость поиска новых форм и методов выстраивания коррекционной работы дошкольниками, имеющими нарушения в развитии речи. В этом неоценимую помощь может оказать использование дидактических игр в логопедической и педагогической практике работы с детьми. Использование дидактических игр позволяет не только добиться ожидаемого эффекта логокоррекции, но и помогает развить положительные качества личности каждого ребенка.

При достаточном исследовании и разработке приемов преодоления фонетико-фонематических, лексико-грамматических нарушений и формирования связной речи у детей с ОНР III уровня, актуальной остается проблема изучения и развития диалогической речи детей с ОНР III уровня в дидактической игре. В связи с вышесказанным, мы выбрали тему исследования: «Развитие связной диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня в дидактической игре».

Цель исследования: теоретически изучить, обосновать и разработать комплекс дидактических игр по развитию диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.

Объект исследования: процесс развития диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.

Предмет исследования: коррекционная работа по развитию связной диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня в дидактической игре.

Задачи исследования:

1. Проанализировать научно-методическую и психолого-педагогическую литературу по проблеме исследования.
2. Выявить особенности развития диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.
3. Разработать и экспериментально проверить комплекс дидактических игр по развитию диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.

Для решения поставленных задач были использованы следующие **методы исследования:** теоретические: анализ научно-методической и психолого-педагогической литературы, сравнение теоретических и экспериментальных данных; эмпирические: педагогический эксперимент, методы логопедической диагностики, математическая обработка данных.

База исследования: МБДОУ «Детский сад № 306 г. Челябинска». В эксперименте приняли участие 6 детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

Структура работы: работа состоит из введения, двух глав, выводов по главам, заключения, списка литературы, приложений.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОНР III УРОВНЯ

1.1 Закономерности становления и развития диалогической речи в онтогенезе

Проблемой развития речи детей дошкольного возраста занимались ведущие лингвисты - Т.А. Ладыженская, А.В. Текучев, О.А. Нечаева, Л.В. Щерба и другие; психологи - Л.С. Выготский, А.А. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и другие; педагоги - Л.С. Волкова, Т.В. Волосовец, А.Н. Гвоздев, В.П. Глухов, Р.И. Лалаева, Р.Е. Левина, М.Е. Хватцев и др.

С.Л. Рубинштейн отмечал, что основным в речевом развитии ребенка является все перестраивающееся и совершенствующееся умение пользоваться речью как средством общения. В зависимости от изменения форм этого общения изменяются и формы речи. Сначала общение у ребенка происходит лишь с его ближайшим непосредственным окружением. Вкрапленные в непосредственный контакт с близкими отдельные высказывания, просьбы, вопросы и ответы отливаются в разговорную диалогическую форму. Лишь затем появляется потребность передать, отобразив его в речевом плане, более или менее обширное смысловое целое (описание, объяснение, рассказ), предназначенное и для постороннего слушателя и ему понятное. Тогда развивается связная речь, умение раскрыть мысль в связном речевом построении [46, с. 229-230].

Л.С. Выготский попытался объяснить речевое развитие ребенка, исходя из того, что способность к общению и к сообщению является результатом имманентного, изнутри идущего развития обобщения [6, с.124].

С.Л. Рубинштейн исходит из того, что способность к общению посредством речи и к сообщению не является производным продуктом имманентно в ребенке совершающегося развития. Роль социального воздействия не производна, а первична. Социальное воздействие на ребенка

основывается прежде всего на том, что посредством обучения ребенок овладевает и новым предметным содержанием знания. Поскольку это содержание выходит за пределы непосредственно переживаемой ситуации, речь ребенка, которая сначала служила только для контакта с собеседником, при изложении этого материала, естественно, должна перестраиваться.

Полноценное овладение родным языком, усвоение языковых способностей рассматривается как основа полноценного развития личности ребенка. Диалогическая или разговорная речь является основным видом речевого взаимодействия детей со сверстниками и взрослыми, служит фундаментом для образования монологической связной речи. Для ребенка диалог - основа познания родной речи, школа общения. Он сопутствует и охватывает все стороны его жизни, все отношения, он фактически, являет собой основу развивающейся личности [22, с 11].

В дошкольном возрасте дети овладевают, первоначально, диалогической речью. Диалогическая речь обладает своими особенностями, которые проявляются в употреблении языковых средств, возможных в разговорной речи.

С.Л. Рубинштейн отмечает, что в речи детей выделяются отдельные, относительно самостоятельные части, которые связываются между собой различными отношениями – пространственными, временными (когда, где). Около 3 лет появляются обычно первые «почему», выражающие причинные отношения. Факт столь раннего появления в речи ребенка форм, выражающих причинные, а затем и различные логические отношения, выражаемые словами «итак», «поэтому», «следовательно», «хотя», «но», «несмотря на то что» и т.д., в сопоставлении с данными об умственном развитии ребенка говорит в пользу того, что оперирование словами, выражающими отношения причинности, основания, противопоставления и т.д. в более или менее привычных построениях, не доказывает, что ребенок вполне осознал и те принципы или отношения, для выражения которых они служат в речи взрослых: в дошкольном возрасте развитие формальной

структуры, грамматических форм речи часто опережает развитие мышления. Между речевой формой и ее мыслительным содержанием, между внешней и внутренней, смысловой, стороной речи у детей часто существует расхождение; первая опережает вторую. Нельзя поэтому их отождествлять: наличие у ребенка определенных речевых форм не означает еще, что он осознал и то мыслительное содержание, для выражения которого они служат; наличие слова или термина не гарантирует еще его понимания, наличия соответствующего понятия [46, с 121].

Диалогическая речь представляет собой яркое проявление коммуникативной функции языка. Ученые-лингвисты называют диалог естественной первичной формой языкового общения. Главной особенностью диалога является чередование говорения одного собеседника с прослушиванием и последующим говорением другого. Важно отметить, что в диалоге собеседники всегда знают, о чем идет речь, не нуждаются в развертывании мысли и высказывания. Устная диалогическая речь протекает в конкретной ситуации и сопровождается жестами, мимикой, интонацией. Отсюда и языковое оформление диалога. Речь в нем может быть не полной, сокращенной, иногда фрагментарной.

Овладение связной диалогической речью – одна из главных задач речевого развития детей с ОНР. Они испытывают затруднения в общении со сверстниками и взрослыми, необходимо постоянное внимание педагогов и взрослых к этой стороне поведения, активная помощь в овладении искусством речевого общения.

Её успешное решение зависит от многих условий: речевой сферы, социального окружения, семейного благополучия, индивидуальных особенностей личности, познавательной активности ребенка, которые педагоги, родители учитывают в процессе целенаправленного речевого воспитания [17, с 21].

В дошкольном возрасте ребёнок усваивает речь в процессе общения. При этом в основном развивается диалог как основная форма разговорной

речи. С началом обучения в школе развитие речи ребёнка обуславливается двумя особенностями: во-первых, язык и система его средств становятся предметом специального обучения, во-вторых, начинается освоение письменной речи и совершенствование монолога как основной её формы. На этом этапе требования к формам речи вообще к диалогу всё повышается. Участвовать в диалоге иногда бывает труднее, чем строить монологическое высказывание. Обдумывание своих реплик, вопросов происходит одновременно с восприятием чужой речи. Участие в диалоге требует сложных умений:

- слушать и правильно понимать мысль, выражаемую собеседником;
- формулировать в ответ собственное суждение, правильно выразить его средствами языка;

- менять вслед за мыслями собеседника тему речевого взаимодействия;
- поддерживать определенный эмоциональный тон;
- следить за правильностью языковой формы, в которую облачают мысли;

- слушать свою речь, вносить соответствующие изменения и поправки.

Диалогическая речь отличается лаконичностью и простотой конструкций. Конкретные условия реальной действительности, в которых протекает разговор, непосредственное общение собеседником позволяют им понимать друг друга, не прибегая к развёрнутым высказываниям. Отсюда для диалога характерны неполные предложения, однозначные ответы, короткие вопросы. Реплики в виде полных предложений для диалога не свойственны. В силу этого обучение диалогической речи необходимо вести с учетом её особенностей, т.е. учить строить диалог так, как он звучит в живом общении.

Строевой единицей диалогической речи является диалогическое единство - сочетание двух или более взаимосвязанных реплик. Чтобы овладеет этой формой речи, нужно усваивать различные типы диалогических единств.

Сначала дети овладевают лишь элементами диалогических единств (вопросами и ответами); учатся задавать вопросы, строить вопросительные предложения, дополнять недоконченные диалоги. Затем начинают знакомиться со строением диалога [27, с 51].

Диалогические единства строятся по определенным схемам:

- вопрос-ответ;
- вопрос-ответ-вопрос;
- сообщение-вопрос;
- сообщение-сообщение;
- побуждение-сообщение и т. д.

Строевой единицей диалогической речи является диалогическое единство — сочетание двух или более взаимосвязанных реплик. Чтобы овладеть этой формой речи, детям нужно усваивать различные типы диалогических единств.

В.П. Глухов в работе «Формирование связной речи детей дошкольного возраста с ОНР» [11, с.12] отмечает, что «Диалогическая (диалог) - первичная по происхождению форма речи. Имея ярко выраженную социальную направленность, она служит потребностям непосредственного живого общения. Диалог как форма речи состоит из реплик (отдельных высказываний), из цепи последовательных речевых реакций; он осуществляется или в виде сменяющих друг друга обращений, вопросов и ответов, или в виде разговора (беседы) двух или нескольких участников речевого общения. Диалог опирается на общность восприятия собеседников, общность ситуации, знание того, о чем идет речь. В диалоге, наряду с собственно языковыми средствами звучащей речи, большую роль играют и невербальные компоненты - жест, мимика, а также средства интонационной выразительности. Указанные особенности определяют характер речевых высказываний. Структура диалога допускает грамматическую неполноту, опускание отдельных элементов грамматически развернутого высказывания (эллипсы или элизии), наличие повтора лексических элементов в смежных

репликах, употребление стереотипических конструкций разговорного стиля (речевые штампы). Простейшие формы диалога (например, реплики-высказывания типа утвердительного или отрицательного ответа и т.п.) не требуют построения программы высказывания - А.Р. Лурия, Л.С. Цветкова, Т.Г. Винокур и др. [11, с.21]

В лингвистике единицей диалога принято считать тематически объединенную цепь реплик, характеризующихся семантической, структурной и смысловой законченностью – «диалогическое единство» - С.Е. Крюков, Л.Ю. Максимов Н.Ю. Шведова и др. Достаточное «исчерпывающее» раскрытие темы (предмета речи), смысловая законченность и структурное единство, определяемые адекватным использованием языковых и внеязыковых средств в конкретной ситуации речевого общения, - критерии связности развернутой диалогической речи.

Диалогическая речь представляет собой особенно яркое проявление коммуникативной функции языка. Диалог рассматривается как основная форма общения дошкольников. А в свете компетентностного подхода диалогические умения являются важнейшей частью такой базисной характеристики детей, как коммуникативная компетентность. Диалог это одна из форм связной речи, в которой в отличие от монолога происходит чередование высказываний (реплик) двух или нескольких говорящих [2, с.13]. Все реплики в диалоге взаимосвязаны, поэтому диалог – это цепь реплик. Содержание диалога раскрывается не только в репликах, но и в паузах, жестах, мимике, интонации. Развитие связной диалогической речи, изменение её функций является следствием деятельности ребёнка и зависит от содержания, условий, форм общения детей с окружающими. Функции речи складываются параллельно с развитием мышления: они неразрывно связаны с содержанием, которое ребёнок отражает посредством языка.

Ряд авторов - М.М. Алексеева, А.Н. Арушанова, Н.И. Лепская, М.Ф. Фомичева, рассматривали проблемы развития грамматического строя языка детей с нормой речевого развития. В начале XX века в исследованиях таких

авторов, как С.А. Золотарёв, А.П. Нечаев отмечается неравномерность речевого развития; периоды активного развития отдельных сторон речи сменяются паузами, при которых возможны даже утраты ранее накопленных навыков. В эти же годы были описаны факторы и условия, ускоряющие или, наоборот, замедляющие речевое развитие. В первых отечественных работах выделяются два типа факторов: преимущественно связанные с внешней, окружающей ребенка средой и связанные с психическими механизмами. К первым относятся звукоподражание и понимание речи на основе слуховых, зрительных и иногда осязательных впечатлений; ко вторым - творческая активность, «самодеятельность» ребенка по созданию «своих» сочетаний звуков и слогов и их произнесению. Часто из факторов речевого развития исключалось понимание ребенком направленной к нему речи взрослых, ведущая роль отводилась механизму подражания [1;13;28].

По мнению А.В. Запорожца, М.И. Лисиной, общение возникает ранее других психических процессов и присутствует во всех видах деятельности. Оно оказывает влияние на речевое и психическое развитие ребенка, формирует личность в целом [29; 30]. Исходной, генетически самой ранней формой коммуникативной речи является диалог. Он традиционно рассматривался как обмен партнерами высказываниями-репликами. Внимание исследователей было сосредоточено, главным образом, на анализе диалога с точки зрения становления языковой компетенции ребенка. Исследования О.М. Вершиной [3], В.П. Глухова [12], О.Я. Гойзман [13] и др. показывают, что диалогическая форма общения способствует активизации познавательно-мыслительных процессов. При недостаточном общении темп развития речи и других психических процессов замедляется. Н.С. Жукова [18], Е.М. Мастюкова [18], С.А. Миронова [36] и др. отмечают, что существует и обратная зависимость – недоразвитие речевых средств снижает уровень общения.

Однако на современном этапе развития логопедической теории и практики взгляд на развитие детской диалогической речи несколько

изменился. Новые исследования В.В. Ветровой, С.А. Мироновой [36], в области онтолингвистики доказывают, что детский диалог чаще всего возникает не ради непосредственно самого разговора, а детерминирован потребностями совместной предметной, игровой и продуктивной деятельности и является, по сути, частью сложной системы коммуникативно-деятельностного взаимодействия. Таким образом, вопросы возникновения и развития диалога целесообразно рассматривать в русле становления у ребенка различных видов предметно-практической совместности.

С самого раннего возраста ребенка в диалог вовлекает взрослый. Далее опыт речевого общения со взрослыми ребенок переносит в свои взаимоотношения со сверстниками. У старших дошкольников ярко выражена потребность в самопрезентации, потребность во внимании сверстника, желание донести до партнера цели и содержание своих действий. Но дети с общим недоразвитием речи испытывают большие трудности в общении [30].

Психологи рассматривают любую деятельность как вид социального общения: от диалога и совместной работы до общения поколений и народов. Речь как способ деятельности общения определяет все развитие человека. Психологическая периодизация речевого развития включает социальный фон этого процесса. Лингвистические периодизации в меньшей степени связаны с социальной жизнью, но конкретизируют вхождение в речевую деятельность все новых средств и структур языка, других знаковых систем.

Процесс этот имеет две стороны: введение новых языковых средств открывает новые возможности перед речевым развитием и новые речевые ситуации создают потребность их удовлетворения через языковые средства. Следовательно, обучение языку не имеет смысла без речевой цели. В раннем возрасте такая прицельность диктуется условиями жизнедеятельности, но в школьном возрасте эти отношения разнообразятся.

Лингвистическую периодизацию речевого развития ребенка до 9 лет дает А.Н. Гвоздев в книге «Вопросы изучения детской речи». Усвоение фонетики А.Н. Гвоздев фиксирует до 3 лет и 2 месяцев, к этому времени

усвоение звуковой системы родного языка закончено, исследователь отмечает лишь мелкие отступления от нее.

А.Н. Гвоздев отмечает также, что подготовка слуха к восприятию речи взрослых (имеется в виду восприятие фонетики) заканчивается к 1 году и 7 месяцам. Фонетический слух к этому моменту сформирован, никаких ошибок восприятия речи взрослых по недостаткам фонетического слуха не зафиксировано. Отступления от нормативного произношения звуков речи, встречающиеся у ребенка, вызываются лишь моторными причинами.

Периодизации овладения фонетикой А.Н. Гвоздев не представляет, но описание процесса дает по временным разделам: фонетика от 1 года 7 месяцев до 1 года 9 месяцев - фонетика от 2 лет 3 месяцев до 2 лет 4 месяцев — фонетика от 2 лет 10 месяцев до 3 лет 2 месяцев.

В усвоении грамматики А.Н. Гвоздев выделяет три периода.

Период предложений, состоящих из аморфных слов-корней; этот период продолжается, по Гвоздеву, от 1 года 3 месяцев до 1 года 10 месяцев.

Период усвоения грамматической структуры предложения, связанный с усвоением грамматических категорий и их внешнего выражения; отмечается быстрый рост разных типов простого и сложного предложения — от 1 года 10 месяцев до 3 лет (последняя граница выражена нечетко). В этот период еще могут встретиться неизменяемые слова-корни; сложное предложение остается бессоюзным; к концу периода появляются служебные слова, выражающие синтаксические отношения: предлоги, союзы.

Период усвоения морфологической системы языка — до 8 лет. Усваиваются типы склонений и спряжений русского языка, постепенно исчезают случаи их смешения. В этом периоде раньше усваиваются окончания; позднее — грамматические значения, затем — чередования, возникающие при образовании словоформ.

К восьми годам, поданным А.Н. Гвоздева, ребенок овладевает всей сложной системой морфологического и синтаксического порядка, считая и так называемые исключения из правил. Ребенок получает совершенное

орудие общения и мышления, но лишь в пределах разговорно-бытового стиля. По-видимому, последующее речевое развитие можно считать четвертым этапом: это дальнейшее количественное накопление лексики, усвоение «тонкостей» грамматического оформления речи (предмет «практической стилистики») и овладение стилями языка и речи.

А.Н. Гвоздев дает дополнительно еще одну периодизацию типа срезов: грамматический строй от 3 лет 3 месяцев до 3 лет 6 месяцев; грамматический строй от 3 лет 6 месяцев до 3 лет 9 месяцев — всего 20 таких ступеней. Такая дробная периодизация позволяет проследить процесс овладения грамматикой до мелких деталей, выяснить общие тенденции развития речи детей на примере онтогенетического исследования [9].

Ф.А. Сохин писал: «Усвоение детьми родного языка включает формирование практических речевых навыков, совершенствование коммуникативных форм и функций языковой действительности (на основе практического усвоения средств языка), а также формирование осознания языковой действительности, которое может быть названо лингвистическим развитием ребенка» [52, с.78].

В дошкольном периоде речь ребенка, выступая как средство общения со взрослыми и другими детьми, непосредственно связана с конкретной наглядной ситуацией общения. Осуществляясь в диалогической форме, она носит выраженный ситуативный (обусловленный ситуацией речевого общения) характер. Изменение условий жизни с переходом к дошкольному возрасту, появление новых видов деятельности, новых отношений со взрослыми приводит к дифференциации функций и форм речи. Возникает форма речи-сообщения в виде рассказа-монолога о том, что происходило с ребенком вне непосредственного контакта со взрослым. В связи с развитием самостоятельной практической деятельности у него появляется потребность в формулировании собственного замысла, в рассуждении по поводу способа выполнения практических действий. Возникает потребность в речи, которая понятна из самого речевого контекста

- связной контекстной речи. Переход к этой форме речи определяется прежде всего усвоением грамматических форм развернутых высказываний. Одновременно происходит и дальнейшее усложнение диалогической формы речи как со стороны ее содержания, так и в плане повышения языковых возможностей ребенка, активности и степени его участия в процессе живого речевого общения [10, с. 45].

Таким образом, диалогическая речь представляет собой яркое проявление коммуникативной функции языка. Ученые-лингвисты называют диалог естественной первичной формой языкового общения. Главной особенностью диалога является чередование говорения одного собеседника с прослушиванием и последующим говорением другого. Устная диалогическая речь протекает в конкретной ситуации и сопровождается жестами, мимикой, интонацией.

С самого раннего возраста ребенка в диалог вовлекает взрослый. Далее опыт речевого общения со взрослыми ребенок переносит в свои взаимоотношения со сверстниками. У старших дошкольников ярко выражена потребность в самопрезентации, потребность во внимании сверстника, желание донести до партнера цели и содержание своих действий. Но дети с общим недоразвитием речи испытывают большие трудности в общении

Овладение связной диалогической речью – одна из главных задач речевого развития детей с ОНР. Они испытывают затруднения в общении со сверстниками и взрослыми, необходимо постоянное внимание педагогов и взрослых к этой стороне поведения, активная помощь в овладении искусством речевого общения.

1.2 Психолого-педагогическая характеристика детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня

Речь, как отмечал в своих исследованиях А.Р. Лурия [32], выполняет существенную функцию, являясь формой ориентировочной деятельности ребенка, с ее помощью осуществляется игровой замысел, который может разворачиваться в сложный игровой сюжет. С расширением знаково-смысловой функции речи радикально меняется весь процесс игры: игра из процессуальной становится предметной, смысловой. Именно этот процесс перехода игры на новый уровень и затруднен у детей с ОНР.

Неполноценная речевая деятельность накладывает отпечаток на формирование у детей сенсорной, интеллектуальной и аффективно-волевой сферы. Отмечается недостаточная устойчивость внимания, ограниченные возможности его распределения. При относительно сохранной смысловой, логической памяти у детей снижена вербальная память, страдает продуктивность запоминания, без специального обучения с трудом овладевают анализом и синтезом, сравнением и обобщением. Они отстают от нормально развивающихся сверстников в развитии словесно-логического мышления, в овладении навыками связной, прежде всего монологической речи. У детей с ОНР отмечаются трудности программирования содержания развернутых высказываний и их языкового оформления. Для детей с общим недоразвитием речи характерен низкий уровень развития основных свойств внимания. У некоторых из них отмечается недостаточная устойчивость внимания, ограниченные возможности его распределения [67, с149].

Речевое отставание отрицательно сказывается и на развитии памяти. При относительно сохранной смысловой, логической памяти у таких детей заметно снижены по сравнению с нормально говорящими сверстниками вербальная память, продуктивность запоминания. Дети часто забывают сложные инструкции, опускают некоторые их элементы, не замечают неточность в рисунках-шутках, меняют последовательность предложенных заданий. У некоторых дошкольников отмечается низкая активность припоминания, которая сочетается с ограниченными возможностями развития познавательной деятельности. Нередки ошибки дублирования при

описании предметов картинок. Не всегда выделяют предметы, геометрические фигуры или слова по заданному признаку.

Связь между речевыми нарушениями и другими сторонами психического развития обуславливает некоторые специфические особенности мышления. Обладая полноценными предпосылками для овладения мыслительными операциями, доступными их возрасту, дети, однако, отстают в развитии наглядно-образной сферы мышления, без специального обучения с трудом овладевают анализом и синтезом, сравнением. Для многих из них характерна ригидность мышления [50, с.43].

У детей наблюдаются повышенный уровень тревожности, который колеблется в зависимости от изменения условий, ощущение неуверенности в себе, которое приводит к тому, что дети нуждаются в постоянном признании, похвале, высокой оценке. Для многих характерна крайняя зависимость от мнения других. В то же время у детей можно наблюдать агрессивные реакции, если при осуществлении своих стремлений они встречают препятствия. Для одних детей с ОНР характерна гиперактивность, проявляющаяся в общем эмоциональном и двигательном беспокойстве, в излишней двигательной активности. В целом их эмоционально-волевая сфера имеет те же особенности, что и у детей с нормально развитой речью, но фиксация на речевом дефекте порождает у ребенка чувство ущемленности, а это в свою очередь делает специфичным его отношение к себе, сверстникам, к оценкам взрослых и детского коллектива [40].

Детям с недоразвитием речи наряду с общей соматической ослабленностью и замедленным развитием локомоторных функций присуще и некоторое отставание в развитии двигательной сферы. У значительной части детей двигательная недостаточность выражается в виде плохой координации сложных движений, неуверенности в воспроизведении точно дозированных движений, снижении скорости и ловкости их выполнения. Наибольшие трудности представляет выполнение движений по словесной и особенно многоступенчатой инструкции. Дети отстают от нормально

развивающихся сверстников в точном воспроизведении двигательного задания по пространственно-временным параметрам, нарушают последовательность элементов действия, опускают его составные части. У детей с ОНР наблюдаются особенности в формировании мелкой моторики рук. Это проявляется, прежде всего, в недостаточной координации пальцев рук.

Недоразвитие речи, особенно лексико-грамматической ее стороны, существенно тормозит развитие игровой деятельности, которая имеет ведущее значение в формировании личности ребенка. Л.С. Волкова [4], Н.С. Жукова [17] в своих исследованиях показали, что под общим недоразвитием речи (ОНР) понимают нарушенное формирование всех компонентов речевой системы в их единстве (звуковой структуры, фонематических процессов, лексики, грамматического строя, смысловой стороны речи) у детей с нормальным слухом и первично сохранным интеллектом. При ОНР наблюдаются позднее появление речи, скудный запас слов, аграмматизмы, дефекты произношения и фонемообразования.

Р.Е. Левина [25, с. 101] отмечает, речевое недоразвитие у детей может быть выражено в разной степени: от полного отсутствия речи или лепетного ее состояния до развернутой речи, но с элементами фонетического и лексико-грамматического недоразвития. Условно могут быть выделены три уровня ОНР, причем первые два характеризуют более глубокие степени нарушения, а на третьем, более высоком уровне у детей остаются лишь отдельные пробелы в развитии звуковой стороны речи, словарного запаса и грамматического строя. Несмотря на различную природу дефектов, у этих детей имеются типичные проявления, указывающие на системное нарушение речевой деятельности.

Следовательно, общее недоразвитие речи у детей с нормальным слухом и сохранным интеллектом представляет собой специфическое проявление речевого нарушения, при котором искажается или отстает от нормы развитие основных компонентов речевой системы: лексики, грамматики, фонетики.

При этом типичными являются отклонения в смысловой и произносительной сторонах речи. Речевая недостаточность у дошкольников может варьировать от полного отсутствия у них общеупотребительной речи с выраженными проявлениями лексико-грамматического и фонетико-фонетического недоразвития. В соответствии с этим принято условное деление на уровни развития, при которых общим является запаздывание в появлении активной речи, ограниченный словарный запас, аграмматизм, недостаточность звукопроизношения и фонетического восприятия [25, с. 118].

Проблемой общего недоразвития речи занимались многие исследователи, среди них Л.С. Волкова [4], Л.Н. Ефименкова, Н.С. Жукова [17], Р.Е. Левина [25], Т.Б. Филичева [58] и др.

Л.С. Волкова [4], Н.С. Жукова [17] в своих исследованиях показали, что под общим недоразвитием речи (ОНР) понимают нарушенное формирование всех компонентов речевой системы в их единстве (звуковой структуры, фонематических процессов, лексики, грамматического строя, смысловой стороны речи) у детей с нормальным слухом и первично сохранным интеллектом. При ОНР наблюдаются позднее появление речи, скудный запас слов, аграмматизмы, дефекты произношения и фонемообразования.

Условно могут быть выделены три уровня ОНР, причем первые два характеризуют более глубокие степени нарушения, а на третьем, более высоком уровне у детей остаются лишь отдельные пробелы в развитии звуковой стороны речи, словарного запаса и грамматического строя. Несмотря на различную природу дефектов, у этих детей имеются типичные проявления, указывающие на системное нарушение речевой деятельности.

Речь этих детей малопонятна. Наблюдается недостаточная речевая активность, которая с возрастом без специального обучения, резко падает. Однако дети достаточно критичны к своему дефекту. Неполюценная речевая деятельность накладывает отпечаток на формирование у детей сенсорной, интеллектуальной и аффективно-волевой сферы. Отмечается неустойчивость

внимания, ограниченные возможности его распределения. При относительно сохранной смысловой, логической памяти у детей снижена вербальная память, страдает продуктивность запоминания. Они забывают сложные инструкции, элементы и последовательность заданий [24, с. 19-20].

У наиболее слабых детей низкая активность припоминания может сочетаться с ограниченными возможностями развития познавательной деятельности. Связь между речевыми нарушениями и другими сторонами психического развития обуславливает специфические особенности мышления. Обладая в целом полноценными предпосылками для овладения мыслительными операциями, доступными их возрасту, дети отстают в развитии словесно-логического мышления, без специального обучения с трудом овладевают анализом и синтезом, сравнением и обобщением.

Наряду с общей соматической ослабленностью им присуще и некоторое отставание в развитии двигательной сферы, которая характеризуется плохой координацией движений, снижением скорости и ловкости выполнения, неуверенности в выполнении дозированных движений. Наибольшие трудности выявляются при выполнении движений по словесной инструкции [17, с.121].

Дети с ОНР отстают от нормально развивающихся сверстников в воспроизведении двигательного задания по пространственно-временным параметрам, нарушают последовательность элементов действия, опускают его составные части. Например, перекатывание мяча с руки на руку, передача его с небольшого расстояния, удары об пол с попеременным чередованием; прыжки на правой и левой ноге, ритмические движения под музыку.

Отмечается недостаточная координация пальцев, кисти руки, недоразвитие мелкой моторики. Правильная оценка неречевых процессов необходима для выявления закономерностей атипичного развития детей с ОНР и в то же время для определения их компенсаторного фона.

Р.Е. Левиной и сотрудниками разработана периодизация проявлений общего недоразвития речи: от полного отсутствия речевых средств общения

до развернутых форм связной речи с элементами фонетико-фонематического и лексико-грамматического недоразвития. Выдвинутый Р.Е. Левиной подход позволил отойти от описания отдельных проявлений речевой недостаточности и представить картину аномального развития ребенка по ряду параметров, отражающих состояние звуковых средств и коммуникативных процессов.

Каждый уровень характеризуется определенным соотношением первичного дефекта и вторичных проявлений, задерживающих формирование зависящих от него речевых компонентов. Переход с одного уровня на другой определяется появлением новых языковых возможностей, повышением речевой активности, изменением мотивированной основы речи и ее предметно-смыслового содержания.

Индивидуальный темп продвижения ребенка определяется тяжестью первичного дефекта и его формой. Наиболее типичные и стойкие проявления ОНР наблюдаются при алалии, дизартрии и реже – при ринолалии и заикании. С возрастом и интеллектуальными показателями ребенка указанные уровни прямо не соотносятся: дети более старшего возраста могут иметь худшую речь.

Большой интерес представляют работы Р.Е. Левиной, в которых используется системный подход к анализу речевых нарушений у детей. Каждое проявление нарушенного речевого развития рассматривается автором на фоне причинно-следственной зависимости. Исходя из коррекционных задач, Р.Е. Левиной была предпринята попытка сведения многообразия речевого недоразвития к трем уровням. Каждый уровень характеризуется определенным соотношением первичного нарушения и вторичных проявлений, задерживающих развитие речевых компонентов. Переход от одного уровня к другому характеризуется появлением новых речевых возможностей [24, с. 124].

Первый уровень речевого развития характеризуется почти полным отсутствием словесных средств общения или весьма ограниченным их

развитием в тот период, когда у нормально развивающихся детей речь оказывается уже полностью сформированной. У детей, находящихся на первом уровне речевого развития, активный словарь состоит из небольшого количества нечетко произносимых обиходных слов и звуковых комплексов. Речевая подражательная деятельность детей реализуется лишь в слоговых комплексах, состоящих из 2-3 плохо артикулируемых звуков. Речь ребенка понятна лишь в конкретной ситуации и не может служить средством полноценного общения. Дети широко пользуются паралингвистическими средствами общения - жестами, мимикой. Пассивный словарь детей шире активного, но понимание речи остается ограниченным по сравнению со здоровыми детьми того же возраста. При восприятии обращенной речи доминирующим оказывается лексическое значение [24].

II уровень речевого развития детей характеризуется зачатками общеупотребительной речи. Т.Е. Филичева отмечает, что дети используют в общении простые по конструкции или искаженные фразы, владеют обиходным словарным запасом (преимущественно пассивным). В их речи дифференцированно обозначаются названия предметов, действий, отдельных признаков. На этом уровне возможно употребление местоимений, союзов, некоторых предлогов в их элементарных значениях. Дети могут отвечать на вопросы, беседовать по картинке, рассказывать о семье, о событиях окружающей жизни [58, с.97]. Описывая второй уровень речевого развития, Р.Е. Левина указывает на возросшую речевую активность детей. У них появляется фразовая речь. На этом уровне фраза остается искаженной в фонетическом и грамматическом отношении. Анализ детских высказываний и сопоставление с темпом и качеством усвоения речи детьми без отклонений в развитии убедительно показывают наличие резко выраженного недоразвития речи.

Отмечаются ограниченные возможности использования детьми не только предметного словаря, но и словаря действий, признаков. Много

трудностей испытывают дети при использовании речи для общения с окружающими детьми и взрослыми.

Р.Е. Левина пишет о том, что «третий уровень речевого развития характеризуется появлением развернутой обиходной речи без грубых лексико-грамматических и фонетических отклонений. У детей наблюдается нарушение произношения звуков, отличающихся тонкими артикуляционными или акустическими признаками (свистящие, шипящие, сонорные и др.), страдают некоторые звуки раннего онтогенеза (Сь, Б, Г, К). Несформированность звуковой стороны речи выражается также в заменах, пропусках, искаженном произношении, нестойком употреблении звуков в речи» [24, с. 135].

III уровень речевого развития детей, как отмечают Т.Е. Филичева, Г.В. Чиркина, характеризуется наличием развернутой фразовой речи с элементами лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития. Дети могут более свободно общаться с окружающими, но продолжают нуждаться в помощи родителей (воспитателей), вносящих в их речь соответствующие пояснения, т.к. самостоятельное общение является для них затрудненным [58, с. 108].

Таким образом, экспрессивная речь детей, со всеми указанными особенностями, может служить средством общения лишь в особых условиях, требующих постоянной помощи и побуждения в виде дополнительных вопросов, подсказок, оценочных и поощрительных суждений и т.п.

Вне специального внимания к их речи дети малоактивны, в редких случаях являются инициаторами общения, где общаются со сверстниками, не обращаются с вопросами к взрослым, не сопровождают рассказом игровые ситуации. Это обуславливает недостаточную коммуникативную направленность их речи (Л.С. Волкова, О.В. Правдина, Т.Е. Филичева, Г.В. Чиркина, Н.А. Чевелёва).

Трудности в овладении детьми словарным запасом и грамматическим строем родного языка тормозят процесс развития связной речи и, прежде всего, своевременный переход от диалогической формы к контекстной.

В соответствии с принципом рассмотрения речевых нарушений во взаимосвязи речи с другими сторонами психического развития (Левина Р.Е., [24, с. 127]) необходимо проанализировать и те особенности, которые накладывает неполноценная речевая деятельность на формирование сенсорной, интеллектуальной и аффективно-волевой сферы.

Для детей с общим недоразвитием речи характерен низкий уровень развития основных свойств внимания. У ряда детей отмечается недостаточная его устойчивость, ограниченные возможности распределения.

Речевая недостаточность сказывается и на развитии памяти. При относительно сохранной смысловой, логической памяти у таких детей заметно снижены вербальная память и продуктивность запоминания по сравнению с нормально говорящими детьми. Дети часто забывают сложные инструкции (трех - четырехступенчатые), опускают некоторые их элементы и меняют последовательность предложенных заданий. Нередки ошибки дублирования при описании предметов, картинок [53, с. 57].

Например, детям предлагается выполнить аппликацию; наклеить на бумагу, макет домика. На столе перед детьми разложены пять зеленых треугольников, несколько треугольников и квадратов разных цветов. Как правило, дети такое задание частично выполняют, наклеивают домик из деталей других цветов, а елочку - из всех имеющихся треугольников зеленого цвета, не придерживаясь точно инструкции. Подобные явления характерны для основной категории описываемых детей. Р.Е. Левина указывает, что у ряда детей отмечается низкая активность припоминания, которая сочетается с ограниченными возможностями развития познавательной деятельности. Связь между речевыми нарушениями детей и другими сторонами их психического развития обуславливает некоторые специфические особенности их мышления. Обладая в целом полноценными

предпосылками для овладения мыслительными операциями, доступными их возрасту, дети, однако, отстают в развитии наглядно-образного мышления, без специального обучения с трудом овладевают анализом, синтезом и сравнением. Для многих детей характерна ригидность мышления [65].

По данным Л.П. Якубинского, в процессе общения между собой некоторые дети с ОНР обнаруживают повышенную возбудимость (они слишком подвижны, трудно управляемы), а иные, наоборот - вялость, апатию (они не проявляют интереса к играм, чтению им книжек). Среди таких детей встречаются ребяташки с навязчивым чувством страха, чересчур впечатлительные, склонные к проявлению негативизма (желанию делать все наоборот), излишней агрессивности, ранимости, обидчивости [67, с.124].

У детей с общим недоразвитием речи на фоне системных речевых нарушений задерживается развитие психических процессов и не формируются коммуникативные навыки. Их несовершенство не обеспечивает процесс общения, а значит и не способствует развитию речемыслительной и познавательной деятельности, препятствует овладению знаниями [57].

Таким образом, под общим недоразвитием речи понимают сложные речевые расстройства, при которых у детей нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к ее звуковой и смысловой стороне, при нормальном слухе и интеллекте. Третий уровень речевого развития характеризуется наличием развернутой фразовой речи с элементами лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития. Вне специального внимания к их речи дети малоактивны, в редких случаях являются инициаторами общения, где общаются со сверстниками, не обращаются с вопросами к взрослым, не сопровождают рассказом игровые ситуации. Это обуславливает недостаточную коммуникативную направленность их речи и тормозит развитие диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.

1.3 Особенности развития диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня

Воспитание и обучение дошкольников с ОНР осуществляется в специальных дошкольных учреждениях для детей с нарушениями речи. Разработка содержания и методов обучения основывается на тщательном изучении закономерностей речевого развития детей - Л.С. Выготский, О.Е. Грибова, Т.Г. Егоров, Г.А. Каше, Р.Е. Левина, Л.Ф. Спирова [7; 14; 15; 21; 24] и др. Указанные авторы уделяют внимание и тому, что развитие синтаксиса представляет собой путь от однословного предложения через соединение двух компонентов к многокомпонентному целому. Определяет этот процесс, с одной стороны, практическая деятельность, а с другой - умение планировать речевые действия.

У детей с ОНР недостаточно сформированы языковые средства, задерживается формирование коммуникативной и обобщающей функции речи. Образцы связной речи дошкольников с ОНР (III уровень) свидетельствуют о нарушении логико-временных связей в повествовании. Так, дети могут переставлять местами части рассказа, пропускать важные элементы сюжета и обеднять его содержательную сторону [23, с. 44].

Овладение связной диалогической речью, считают В.П. Глухов [12], Р.Е. Левина [24], А.В. Чулкова [64], – одна из главных задач речевого развития дошкольников. Ее успешное решение зависит от многих условий (речевой среды, социального окружения, семейного благополучия, индивидуальных особенностей личности, познавательной активности ребенка и т.п.), которые необходимо учитывать в процессе целенаправленного речевого воспитания.

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

Диалогическая речь представляет собой особенно яркое проявление коммуникативной функции языка. В.А. Петровский [54], А.Г. Рузская [48], О.В. Трошин [55] называют диалог первичной естественной формой языкового общения, классической формой речевого общения. Главной особенностью диалога является чередование говорения одного собеседника с прослушиванием и последующим говорением другого. Важно, что в диалоге собеседники всегда знают, о чем идет речь, и не нуждаются в развертывании мысли и высказывания. Устная диалогическая речь протекает в конкретной ситуации и сопровождается жестами, мимикой, интонацией. Отсюда и языковое оформление диалога. Речь в нем может быть неполной, сокращенной, иногда фрагментарной. Для диалога характерны: разговорная лексика и фразеология; краткость, недоговоренность, обрывистость; простые и сложные бессоюзные предложения; кратковременное предварительное обдумывание. Связность диалога обеспечивается двумя собеседниками.

Л.П. Якубинский отмечает, что диалогическая речь отличается произвольностью, реактивностью. Очень важно отметить, что для диалога типично использование шаблонов и клише, речевых стереотипов, устойчивых формул общения, привычных, часто употребляемых и как бы прикрепленных к определенным бытовым положениям и темам разговора [...]. Речевые клише облегчают ведение диалога. Диалогическая речь симулируется не только внутренними, но и внешними мотивами (ситуация, в которой происходит диалог, реплики собеседника). Развитие диалогической речи особенно важно учитывать в методике обучения детей родному языку. В ходе обучения диалогической речи создаются предпосылки для овладения повествованием, описанием. Связная речь может быть ситуативной и контекстной. Ситуативная речь связана с конкретной наглядной ситуацией и не отражает полностью содержания мысли в речевых формах. Она понятна только при учете той ситуации, о которой рассказывается. Говорящий широко использует жесты, мимику, указательные местоимения. В контекстной речи в отличие от ситуативной ее содержание понятно из самого

контекста. Сложность контекстной речи состоит в том, что здесь требуется построение высказывания без учета конкретной ситуации, с опорой только на языковые средства [67].

В большинстве случаев ситуативная речь имеет характер разговора, а контекстная речь – характер монолога. Но, как подчеркивает Д.Б. Эльконин, неправильно отождествлять диалогическую речь с ситуативной, а контекстную – с монологической [65, с.149].

Поставив перед собой задачу изучения особенностей развития форм связной речи, М.И. Лисина собрала значительный материал относительно детских высказываний при различных задачах и в различных условиях общения. На основании своих материалов М.И. Лисина приходит к заключению, что диалогическая речь является первичной формой речи ребенка [30, с.166].

Важным в связи с обсуждением сущности связной речи является уяснение понятия «разговорная речь». Дети дошкольного возраста овладевают прежде всего разговорным стилем речи, который характерен, главным образом, для диалогической речи. Важно овладение диалогической формой общения, поскольку в широком понимании, как отмечает О.Я. Гойхман, «диалогические отношения... это почти универсальное явление, пронизывающее всю человеческую речь и все отношения, и проявления человеческой жизни» [13, с. 35].

Г.М. Кучинский в своих работах показывает, что в раннем возрасте ребенка в диалог вовлекает взрослый. Обращаясь к малышу с вопросами, побуждениями, суждениями, он тем самым активно откликается на его высказывания и жесты, «чинит» диалог, интерпретируя, «развертывая», распространяя неполные ситуативные высказывания своего маленького собеседника, достраивает их до полной формы [цит. по 19].

Диалогу, по мнению Ж. Пиаже, предшествует «коллективный монолог» – речевое общение, когда каждый партнер активно высказывается в присутствии сверстника, но не отвечает на его реплики, не замечая реакции с

его стороны на собственные высказывания [42, с. 211].

А.Г. Рузская считает, что наиболее социально значимой для дошкольников является диалогическая форма общения [48, с.109]. Диалог является естественной средой развития личности. Отсутствие или дефицит диалогического общения ведет к различного рода искажениям личностного развития, росту проблем взаимодействия с окружающими людьми, появлению серьезных сложностей в умении адаптироваться в меняющихся жизненных ситуациях.

Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова подчеркивают, что в дошкольном детстве необходимо развивать диалогическую форму речи. На протяжении всего дошкольного возраста необходимо развивать у детей умение строить диалог (спрашивать, отвечать, объяснять, возражать, подавать реплику). Для этого следует использовать беседы с детьми на самые разнообразные темы, связанные с жизнью ребенка в семье, детском саду, с его отношениями с друзьями и взрослыми, его интересами и впечатлениями. Важно развивать умение слушать собеседника, задавать вопросы и отвечать в зависимости от контекста [23, с.67].

Л.С. Выготский [6, с.137], изучая соотношения речи и мышления у детей, показал, что все психические процессы у ребенка (мышление, восприятие, память, внимание, воображение, целенаправленное поведение) развиваются с прямым участием речи. С другой стороны, известно, что у детей с нарушением речи может замедлиться интеллектуальное развитие. Поэтому принято рассматривать речевую недостаточность в тесном единстве с особенностями психического развития ребенка. Н.С. Жукова подчеркивает: «Формирование активной речи служит основой для всего психического развития ребенка» [17, с. 26].

Р.Е. Левина утверждает: «У ребенка с общим недоразвитием речи, наряду с патологией формирования всех ее сторон, могут отмечаться отклонения в его психическом развитии, темп его психического развития может замедлиться, развитие гностических мыслительных процессов,

эмоционально волевой сферы, характера, а иногда и личности в целом может проходить аномально» [24, с. 59].

Неполноценное доречевое общение с взрослым, отсутствие предметных действий (манипулирования предметами), недоразвитие мелкой моторики к концу первого года жизни ребенка с ОНР оказываются тесно связанными с чрезвычайной скудностью начальных речевых проявлений.

Недоразвитие предметной деятельности в значительной степени обуславливает то, что эти дети с большим опозданием начинают лепетать. Ответный, интонационно-насыщенный лепет, характерный для нормально развивающихся малышей конца первого года жизни, у их сверстников с ОНР чрезвычайно обеднен: эти дети почти не лепечут.

У детей с ОНР без специального обучения не возникает речевой активности, не складываются и дословесные виды общения с окружающими, не развивается предметная деятельность. Для речевого развития данной категории детей характерно отсутствие или позднее появление ответного лепета в ответ на говорение взрослого. Отмечается значительное запаздывание появления первых слов; весьма замедленно, затрудненно протекает процесс овладения фразовой речью: переход от произнесения отдельных слов к построению двухсловного предложения растягивается на долгое время.

У детей с ОНР, по мнению Д.Б. Эльконина, чрезвычайно медленно образуются и закрепляются речевые формы, отсутствует самостоятельность в речевом творчестве; у них наблюдается стойкое фонетическое недоразвитие, доминирование в речи имен существительных, недостаточное употребление слов, обозначающих действия, признаки и отношения, пониженная речевая активность, бедность речевого общения [65].

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

Выраженные отклонения в ходе онтогенетического развития, обусловленные самим характером нарушений, значительно препятствуют своевременному и полноценному развитию диалогического общения, оно формируется у дошкольников с ОНР весьма ущербно, его мотивы исходят в основном из органических нужд детей. Необходимость в общении с окружающими диктуется, как правило, физиологическими потребностями [43].

В возрасте 4 -7 лет дети с общим недоразвитием речи III уровня, согласно утверждению А.К. Марковой, с большим желанием относятся к игре, чем совместной деятельности с взрослым, что свидетельствует о низкой потребности в общении с окружающими людьми [33, с.95]. Слабое развитие потребностей социального характера приводит к тому, что и к концу дошкольного возраста дети с большими трудностями овладевают средствами диалогического общения даже в тех случаях, когда у них имеется достаточный словарный запас и удовлетворительное понимание обращенной речи.

Длительное наблюдение за воспитанниками логопедической группы детского сада показало, что в ситуации неорганизованной игровой деятельности они пользуются в основном двумя формами общения. Для большинства детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня по наблюдению О.С. Павловой характерна внеситуативно-познавательная форма общения, остальные дети прибегают к еще более элементарной – ситуативно-деловой форме [41, с.88]. Нередко дети с общим недоразвитием речи III уровня стараются избежать речевого общения. В тех случаях, когда речевой контакт между ребенком и сверстником или взрослым возникает, он оказывается весьма кратковременным и неполноценным. Это обуславливается рядом причин. Среди них О.С. Павлова выделяет [41, 100]:

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

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

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

Данные, полученные Л.Ф. Спировой в процессе длительного педагогического эксперимента с дошкольниками с общим недоразвитием речи III уровня, свидетельствуют, что развитие речи у этой категории детей осуществляется, прежде всего, в русле ведущей деятельности, поскольку именно в ходе овладения ею у ребенка возникает потребность в активном использовании слов, фраз, новых речевых оборотов [49]. Наличие потребности в речевом общении является важнейшим условием для возникновения и развития речи у детей с общим недоразвитием речи III уровня.

Л.Ф. Спирова отмечает, что игровая деятельность как ведущая в дошкольном возрасте может служить одним из эффективных путей развития вербального общения детей с общим недоразвитием речи III уровня. Эта деятельность должна быть специально организована с учетом своеобразия психической деятельности воспитанников и их потенциальных возможностей [49].

Таким образом, диалогическая речь включает специфические особенности всех уровней языковой системы: фонетики, лексики, морфологии и синтаксиса. Эти особенности обусловлены особыми условиями функционирования. Непосредственность и персональность общения в диалоге, свойственные разговорной речи, определяют преимущественное использование формы диалога и возможность передачи части информации паралингвистическими средствами. Развитие диалогической речи играет ведущую роль в процессе речевого развития ребенка. Обучение диалогу можно рассматривать и как цель, и как средство практического овладения языком. Освоение разных сторон речи является необходимым условием развития диалогической речи, и в то же время развитие диалогической речи способствует самостоятельному

использованию ребенком отдельных слов и синтаксических конструкций. Полноценное развитие диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня возможно только при создании самых благоприятных условий для совместной деятельности ребенка и взрослого.

Выводы по 1 главе

Проанализировав теоретические основы развития связной диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня в дидактической игре, мы можем сделать следующие выводы:

Во-первых, закономерности нормативного становления и развития диалогической речи в онтогенезе представляют собой яркое проявление коммуникативной функции языка. Ученые-лингвисты называют диалог естественной первичной формой языкового общения. Имея ярко выраженную социальную направленность, она служит потребности непосредственного живого общения. Овладение связной диалогической речью – одна из главных задач речевого развития детей с ОНР. Они испытывают затруднения в общении со сверстниками и взрослыми, необходимо постоянное внимание педагогов и взрослых к этой стороне поведения, активная помощь в овладении искусством речевого общения.

Во-вторых, психолого-педагогическая характеристика детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня говорит нам о том, что у детей с общим недоразвитием речи на фоне системных речевых нарушений задерживается развитие психических процессов и отстает формирование коммуникативных навыков, что создает дополнительные затруднения в овладении навыками связной диалогической речи у детей с ОНР III уровня. Также у них проявляется недоразвитие основных компонентов языковой системы - фонетико-фонематического, лексического, грамматического, недостаточной сформированностью как произносительной (звуковой), так и семантической (смысловой) сторон речи.

В-третьих, особенности развития диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III заключаются в следующем: дошкольники испытывают затруднения в общении со сверстниками и взрослыми, необходимо постоянное внимание педагогов и взрослых к этой стороне поведения, активная помощь в овладении искусством диалога.

ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОНР III УРОВНЯ

2.1 Организация и методика проведения экспериментальной работы

Для исследования особенностей развития диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня нами была определена база исследования: МБДОУ «Детский сад № 306 г. Челябинска». В рамках нашей работы было проведено экспериментальное исследование особенностей диалогической речи у старших дошкольников с ОНР III уровня. В исследовании приняли участие шесть детей старшего дошкольного возраста, имеющие заключение ПМПК «ОНР III уровня». С каждым ребенком проводилось индивидуальное обследование.

При организации экспериментального исследования, прежде всего ставилась задача определения содержания методики и основных критериев, по которым должна происходить оценка результатов. В исследовании мы описались на принципы анализа речевых патологий Р.Е. Левиной: принципы развития, системного подхода, рассмотрения речевых нарушений во взаимосвязи речи с другими сторонами психического развития ребенка [25]. А так же на технологию логопедического обследования детей О.Е. Грибовой, которая предусматривает 5 последовательных этапов: 1 этап – ориентировочный, 2 этап - диагностический, 3 этап – аналитический, 4 этап - прогностический, 5 этап - информирование родителей [14].

В ходе теоретического рассмотрения особенностей развития диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня, нами было выявлено, что III уровень речевого развития характеризуется наличием развернутой фразовой речи с элементами лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития.

Для того, чтобы достигнуть цели исследования, нам необходимо провести исследование особенностей лексико-грамматического и фонетико-фонематического развития речи детей, а также выявить уровень развития диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня

Методика обследования лексико-грамматического строя речи у детей с ОНР.

Грибова О.Е. при обследовании лексико-грамматического строя речи предлагает следующие принципы:

1. Принцип индивидуального и дифференцированного подхода предполагает, что отбор заданий, их формулировки и наполнение вербальным и невербальным материалом должны соотноситься с уровнем реального психоречевого развития ребенка и учитывать специфику его социального окружения и личностного развития.

2. Исследование рационально проводить в направлении от общего к частному. Сначала специалист выявляет проблемы в развитии речи ребенка, а затем эти проблемы рассматриваются пристальнее, подвергаются количественному и качественному анализу.

3. Внутри каждого вида тестирования предъявление материала дается от сложного к простому. Это позволяет ребенку закончить каждую пробу успешно, что создает дополнительную мотивацию и положительный эмоциональный настрой, которые, в свою очередь, повышают продуктивность и продолжительность обследования.

4. От продуктивных видов речевой деятельности - к рецептивным. Исходя из данного принципа, в первую очередь обследуются такие виды речевой деятельности, как говорение и письменная речь. Письменная речь обследуется только у школьников, прошедших обучение и имеющих опыт написания подобных работ.

5. От экспрессивной языковой компетенции к импрессивной. Подобный подход позволит сократить время и силы, затрачиваемые на

обследование, сделать обследование импрессивного языкового запаса целенаправленным.

Изучение речевого развития можно проводить не только методом индивидуального обследования с использованием наглядного материала, но и в процессе наблюдения (пассивного и активного словаря) за свободным общением детей в играх, на прогулках, на занятиях с воспитателем.

В результате можно выявить уровень речевой коммуникации детей, отмечая следующие особенности:

- навыки речевого общения (легко ли ребенок вступает в контакт, как входит в контакт с детьми младшего возраста, со сверстниками, со взрослыми, умеет ли поддерживать разговор, говорит много или молчит);

- умение пользования правилами речевого этикета (культура общения):

а) здоровается ли и прощается без напоминания;

б) благодарит ли за помощь взрослых и детей;

в) использует ли различную громкость голоса в зависимости от ситуации;

г) умеет ли пойти на компромисс, договориться в конфликтной ситуации;

д) доброжелателен ли в общении;

е) умеет ли свободно, не стесняясь, отвечать незнакомым людям, а также педагогу на занятиях [14].

Методика обследования лексики. Обследование речи детей проводилось с помощью наглядного материала, предлагаемого О. Е. Грибовой и Т. П. Бессоновой (1994); О. Б. Иншаковой (1993); В. В. Коноваленко и С. В. Коноваленко. При обследовании словарного запаса (активного и пассивного) используются следующие приемы:

1) ребенку предлагают назвать картинки с изображением:

- предметов и их частей (часы - циферблат, стрелки, цифры; дерево - ствол, ветки, корни);

- профессий и атрибутов к ним (маляр - кисти, краски; фотограф - фотоаппарат;)

- животных, птиц и их детенышей (собака - щенок; корова - теленок);

2) назвать:

- существительные, объединяющие как видовые, так и родовые понятия;

- действия, обозначающие голосовые реакции животных (каркает, чирикает, лает, мычит);

- чувства, эмоции (плачет, смеется, грустит), различные явления природы;

- действия, связанные с профессиональной деятельностью (слушает легкие, выписывает лекарство, делает уколы, проверяет горло и т.д.), с животным и растительным миром (порхает, летает, плавает, ползает и т.д.);

- семантически близкие действия (моется - купается, спит - лежит, вяжет - шьет и т.д.);

- признаки предметов, обозначающих величину, цвет, форму, температуру, вес, сезонность;

- признаки, указывающие на продукты питания, на материал, из которого сделаны предметы;

- признаки обобщающего характера;

3) добавить в предложение недостающие слова, необходимые по смыслу (платье очень длинное - мама платье подшивает; пуговица оторвалась - мама пуговицу пришивает...);

4) подобрать антонимы (вечер - утро, день - ночь, шум - тишина и т.д.);

5) подобрать синонимы (мальчик храбрый, смелый, река - бежит, течет, шумит);

6) образовать сложные слова (лесоруб, зубочистка, овощерезка);

7) подобрать однородные члены предложения к словам - раздражителям (снег - идет, падает, сверкает, тает, блестит; мяч - резиновый,

круглый, новый, большой, футбольный; летает - бабочка, шмель, муха, жук, самолет, шар);

8) объяснить значение слов (холодильник, конура, берлога, кастрюля и пр.);

9) объяснить переносное значение слов (золотые руки, золотое сердце).

Особое внимание при исследовании словаря обращается на умение образовывать новые слова, используя суффиксально-префиксальные способы. Для определения степени сформированности навыков словообразования подбираются задания на образование:

- уменьшительных существительных мужского рода (ремешок, коврик, дубок), женского рода (лопатка, лужица), среднего рода (окошко, окошечко, пальтишко, платьице);

- существительных с суффиксами деятеля: - ник, - щик, - тель, - ист (дворник, учитель, строитель, пианист, футболист);

- приставочных глаголов со значением законченности, направленности, удаленности, продолжительности действия (перепрыгнул, обогнул, отбежал; лил - вылил - полил - налил - подлил - слил);

- прилагательных: притяжательных с суффиксами «j» (лисья, волчья), «-ин» (мамин, Вовин); с суффиксами, выражающими характерологическую отнесенность: чив-, лив - (молчаливый, улыбчивый, хвастливый).

При этом детям предлагалось объяснить значение вновь образованных слов, опираясь на имеющиеся навыки морфологического анализа.

В процессе обследования используют интересные для ребенка фрагменты игр. Ситуации создаются таким образом, чтобы повысить речевую активность ребенка, снять его стеснительность, вызвать желание лучше ответить. Логопед комментирует ситуацию, подсказывает детям реакцию на происходящее (удивился, обрадовался), предлагает различные манипуляции с предметами.

Методика обследования грамматического строя языка.

Для обследования этого компонента языка ставится цель выяснить:

- как ребенок понимает и употребляет в речи предлоги: в, на, из, под, из-под, из-за, между, около, над;

- как употребляет существительные родительного падежа множественного числа (петель, яблок, блюдец);

- как образует сравнительную степень прилагательных:

а) простым (синтетическим) способом при помощи суффиксов (ее - ей), особенно с чередованием согласных (высокий - выше, дорогой - дороже, простой - проще, сухой - суше);

б) супплетивным способом (лучше, хуже);

- как согласовывает в роде, числе, падеже прилагательные с существительными;

- как образует множественное число существительных с непродуктивными окончаниями (листья, жеребята);

- как пользуется глагольными формами:

а) разноспрягаемыми глаголами (бежать, хотеть);

б) спрягаемыми глаголами с особыми окончаниями в личных формах (есть, ешь, дать, дашь);

в) настоящего, прошедшего времени, повелительного наклонения с чередующимися звуками (ездить, жечь, стричь);

- как образует причастия (читать - читающий);

- какие виды предложений употребляет в самостоятельной речи;

- может ли восстановить нарушенный порядок слов в предложении;

- может ли из слов, данных в произвольном порядке и в исходной форме, составить предложения, согласуя правильно слова и их порядок в предложении.

При обследовании используют следующие задания:

- добавление в предложения слов, употребляемых в нужной грамматической форме;

- составление предложений по вопросам; составление предложений по демонстрации действий;

- составление предложений по картине, по серии картин;
- составление предложений по опорным словам;
- составление предложений по слову в заданной падежной форме [14].

Обследование грамматического строя речи начинается с уровня сформированности синтаксических навыков ребенка.

Исследование пассивной грамматики, используются картинки. Это серии картинок, на которых изображены разные предметы, имеющие одинаковый цвет или объект, выполняющие одно и то же действие. Например: синий карандаш, синее ведро, синяя книга, синие кубики. Одежда упала на пол, вилка упала, ложка упала, листья упали.

Обследование активной грамматики, проводится на материале пространственных предлогов, условно выделенных в несколько групп, в соответствии с последовательностью их становления в онтогенезе:

- в, на, под;
- с, из, над;
- к, от, из-за, из-под;
- за, перед, между, через, около.

Очень важно отметить, что в ряде случаев один и тот же предлог, в зависимости от его значения, может быть использован с различными падежными окончаниями. Например, предлог «в» в значении местоположения объекта сочетается с предложным падежом имени существительного (в столе, в коробке), а в значении направления движения - с винительным (в стол, в коробку).

Поэтому в процессе обследования детям задаются вопросы: «Где лежит?», «Куда положили?», «Откуда взяли?» и т.д. при этом обращается внимание не только на адекватное употребление предлогов, но и на правильное использование падежных окончаний.

Обследования словоизменения и словообразования детям можно предложить изменение и образование слов по аналогии или образцам. Длительность процедуры обучения грамматическим действиям по аналогии

является достаточно достоверным показателем сформированности языковой способности и сохранности основных механизмов, обеспечивающих грамматическое оформление языковых единиц, следовательно, отсутствие (наличие) патологии грамматического строя речи.

В ходе обследования лексико-грамматической стороны речи ведется протокол обследования, куда заносятся данные о предъявленном материале, о том, с каким материалом ребенок справляется успешно, и фиксируются ошибки ребенка [14]. В Приложении дается подробное описание методики (см. Приложение 1). Оценивание производится по балльно-уровневой шкале.

Для исследования уровня развития диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня мы опирались на методику А.В. Чулковой «Изучение формирования диалога у дошкольников» [64]. В ходе исследования за основу было взято положение о социальной детерминированности диалогической речи и ее значительной зависимости от контекста ситуации.

Цель: исследовать развития диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

Процедура исследования: индивидуально с каждым ребенком.

В качестве критериев сформированности диалогической речи у дошкольников выступили следующие навыки:

- владение речевым этикетом;
- запрос информации;
- реплицирование;
- составление диалога.

В Приложении дается подробное описание методики А.В. Чулковой «Изучение формирования диалога у дошкольников» (см. Приложение 2).

Представим краткое описание критериев сформированности диалогической речи у дошкольников:

1. Речевой этикет. Для диагностики были отобраны 6 тем для подбора речевых ситуаций

- общение;
- приветствие;
- знакомство;
- просьба;
- извинение;
- конфликт в игре;
- обращение к взрослому.

В каждой теме детям предлагались следующие речевые ситуации:

- Ты пришел(ла) в детский сад и встретил(ла) воспитательницу – Людмилу Михайловну. Как ты ее будешь приветствовать? Как по-другому можно поздороваться?

- К вам в группу пришла новая девочка. Тебе захотелось с ней познакомиться. Как ты к ней обратишься?

- Ты поливаешь цветы в групповой комнате. Один из них находится на шкафу, и ты не смог(ла) его достать. Как ты обратишься за помощью к няне, что ты ей скажешь?

- Ты играл (а) с мячом возле клумбы. Увлекся(лась) игрой и нечаянно сломал(а) любимый мамин цветок. Что ты ей скажешь?

- Ты захотел(а) быть капитаном на корабле, но капитанский мостик уже занял другой мальчик. Что ты ему скажешь? Как ты поступишь, если он не захочет уступить тебе место?

- Тебе нужно узнать, который час. Навстречу идет взрослый. Как необходимо к нему обратиться?

Критерии оценки (в баллах):

3 балла - высокий уровень. Дети хорошо владеют повседневным речевым этикетом, употребляют различные его формы в зависимости от ситуации. Пользуются различными типами предложений, включая в них

обращение к собеседнику и фразы вежливости. К незнакомым взрослым обращаются, используя слова: «извините», «скажите, пожалуйста».

2 балла – средний уровень. Речевой этикет употребляют лишь в хорошо заученных ситуациях (приветствие, прощание, просьба). Названные речевые штампы однообразны, заменить их аналогичными дети не могут. Реплики детей в таких ситуациях включают только речевой штамп без обращения к собеседнику. Не зная необходимого в данной ситуации речевого штампа, дети отвечают косвенной речью, часто с ошибками или решают речевую задачу, используя имеющийся опыт.

1 балл – низкий уровень. Дети владеют ограниченным объемом фраз речевого этикета, которым были обучены ранее и в которых упражняются ежедневно (приветствие, просьба, извинение), хотя часто смешивают их. Пользуются лишь одной общеупотребительной формой и заменить ее аналогичной не могут. Незнание речевых оборотов затрудняет попытки детей этого уровня вступить в контакт со взрослыми и сверстниками. Самостоятельно из речи взрослых фразы речевого этикета дети не заимствуют. Смешивают формы обращения к ребенку и взрослому.

2. Запрос информации

Цель: выяснить, умеют ли дети самостоятельно запрашивать информацию и на каком уровне развития находится этот навык в разных возрастных группах.

Ход проведения:

Детям предлагалось определить задуманное животное из числа изображенных на картинках (лиса, волк, медведь, заяц, белка, корова, лошадь, кошка, собака). В качестве примера детям называлось несколько вопросов:

- Оно дикое или домашнее?
- Какая у него шерсть?
- Чем питается?
- Где живет? и т.д.

Задание считалось выполненным, если ребенок достигал цели (правильно называл задуманное животное). Выполнение задания детьми оценивалось по следующим показателям:

- умение правильно формулировать вопросы;
- самостоятельность в ведении расспроса;
- достигнута ли цель (зверь правильно назван) и каким путем: в результате расспроса или перечисления (угадывания).

Также при анализе детских вопросов обращалось внимание на их количество, тип, логическую последовательность в постановке, влияние на конечный результат.

Критерии оценки (в баллах):

3 балла - высокий уровень. Способны самостоятельно вести расспрос, в результате которого достигают цели. Расспрос проходит в быстром темпе, без длительных пауз и помощи собеседника. Пользуются всеми видами вопросов (общими, специальными, альтернативными, расчлененными).

2 балла – средний уровень. Дети этого уровня способны задать несколько вопросов с помощью взрослого, однако логической последовательности, самостоятельности в ведении расспроса нет. Цель расспроса достигается путем угадывания, перечисления всех предметов. Во время расспроса дети часто отвлекаются. Если быстро угадывать не удается — теряют интерес к игре. Темп расспроса замедляют паузы, вызванные незнанием.

1 балл – низкий уровень. Дети способны отвечать на различные типы вопросов, однако формулировать их самостоятельно не могут. Вести расспрос отказываются.

3. Реплицирование

Цель: определить, какие виды реплик дети употребляют чаще, а также их речевая реакция в беседе.

Ход проведения:

Взрослый предлагал ребенку поговорить с ним по телефону. Реплики-стимулы произносил взрослый, реплики-реакции – ребенок. После каждой реплики ребенку давалась возможность самому возобновить беседу, но, если этого не происходило, взрослый переходил к следующей реплике. Из классификации побудительных реплик диалога, представленной М.С. Балабайко, были выбраны четыре вида:

- сообщение,
- побуждение к совместному действию,
- предложение,
- колебание.

Ответы детей анализировались по следующим критериям:

- наличие побудительных реплик (стимулов);
- общее количество произнесенных реплик;
- количество диалогических единств в микродиалогах.

Критерии оценки (в баллах):

3 балла - высокий уровень. Дети активно вступают в контакт с собеседником. В беседе быстро реагируют на реплики, пользуются различными их видами, в том числе и побуждающими партнера к речевому действию. Охотно беседуют на различные темы (об играх, семье, недавних событиях). По желанию собеседника могут определенное время поддерживать разговор на предложенную тему. Такие микродиалоги включают от трех до семи и более диалогических единств.

2 балла – средний уровень. Дети охотно вступают в беседу со взрослым, но инициативы в ее ведении не проявляют, часто отвлекаются. Их речевая активность слабая. Поддерживать беседу на предложенную тему не умеют. Стремятся высказать свою информацию, от чего разговор постоянно меняет тему. Реплики, стимулирующие собеседника к беседе, употребляют мало. Реплики-реакции детей представляют собой либо краткие, однословные предложения, либо сложные структуры. Микродиалоги состоят из 1-3 диалогических единств в среднем.

1 балл – низкий уровень. Дети пассивно включаются в диалог, проявляют слабую речевую активность. Беседа протекает медленно, много длительных пауз. Интерес к беседе отсутствует. Разговор длится, пока взрослый проявляет инициативу. Реплик-стимулов почти нет, реплики-реакции краткие, однословные, однотипные. Микродиалоги состоят из одного диалогического единства, имеют простую структуру.

4. Составление диалогов

Цель: определить используют ли дети имеющиеся навыки диалогической речи при самостоятельном составлении диалогов на предложенную ситуацию.

Ход проведения:

Детям предлагалось по картинке, на которой изображены два беседующих зайца, придумать, о чем они говорят. Диалоги детей анализировались по следующим критериям:

- самостоятельность в составлении диалога;
- количество в нем диалогических единиц;
- виды реплик;
- объем информации;
- содержание диалога.

Критерии оценки (в баллах).

3 балла - высокий уровень. Диалоги, составленные детьми по картинке, имеют сложную структуру, состоят из 4-6 и более двучленных диалогических единств. В их состав включается также речевой этикет. Содержание диалогов, как правило, отражает сюжет картины, но возможен и отход от нее. При передаче диалога дети пользуются прямой речью. Речь правильная, наблюдаются отдельные синтаксические и грамматические ошибки.

2 балла – средний уровень. Диалоги, составленные детьми по картинке, включают 1-3 диалогических единства. Дети затрудняются придумать содержание беседы, не знают, как начать и закончить диалог. Реплики

состоят из одной фразы. Предложения используются как простые, однословные, так и сложной структуры. Речевой этикет в реплики не включается. Диалоги малосодержательны, построены по сюжету картинки или отражают мысли и выражения взрослых. В речи детей много синтаксических и грамматических ошибок за счет употребления сложных конструкций предложений.

1 балл – низкий уровень. Диалоги по картинке дети этого уровня придумать не могут. Составляют отдельные реплики или определяют только тему разговора, которая отражает содержание картинки.

11-12 баллов – высокий уровень сформированности диалогической речи.

7-10 баллов – средний уровень сформированности диалогической речи.

4 - 6 баллов – низкий уровень сформированности диалогической речи.

Полученные в ходе исследования данные мы подробно опишем в следующем параграфе.

2.2. Состояние диалогической речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня

Представим данные, полученные в ходе проведения обследования, состояния диалогической речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.

С целью обследования лексико-грамматического развития речи у детей с ОНР мы использовали наглядный материал, предлагаемый О. Е. Грибовой и Т. П. Бессоновой, О. Б. Иншаковой, В. В. Коноваленко и С. В. Коноваленко.

Представим полученные результаты. Оценивание производится по балльно-уровневой шкале.

Таблица 1 - Результаты обследования предметного словаря, согласно диагностического задания «Предметный словарь» у детей экспериментальной группы (констатирующий этап)

Ф И ребенка	Предметный словарь	
	Балл	Уровень
Аня К.	5	Высокий
Настя Л.	5	Высокий
Никита В.	5	Высокий
Артем И.	5	Высокий
Игорь С.	4	Средний
Костя К.	4	Средний

Таблица 2 – Обобщенные результаты обследования предметного словаря, согласно диагностического задания «Предметный словарь» у детей экспериментальной группы (констатирующий этап)

Уровни выполнения	Лексическая сторона речи	
	Количество детей	%
Высокий	4	66
Средний	2	44
Низкий	-	

Таблица 3 - Результаты обследования глагольного словаря, согласно диагностического задания «Глагольный словарь» у детей экспериментальной группы (констатирующий этап)

Ф И ребенка	Глагольный словарь	
	Балл	Уровень
Аня К.	3	Средний
Настя Л.	4	Средний
Никита В.	3	Средний
Артем И.	3	Средний
Игорь С.	4	Средний
Костя К.	3	Средний

Таблица 4 – Обобщенные результаты обследования глагольного словаря, согласно диагностического задания «Глагольный словарь» у детей экспериментальной группы (констатирующий этап)

Уровни выполнения	Глагольный словарь	
	Количество детей	%
Высокий	-	-
Средний	6	100
Низкий	-	-

Таблица 5 - Результаты обследования словаря прилагательных, согласно диагностического задания «Словарь прилагательных» у детей экспериментальной группы (констатирующий этап)

Ф И ребенка	Словарь прилагательных	
	Балл	Уровень
Аня К.	3	Средний
Настя Л.	3	Средний
Никита В.	4	Средний
Артем И.	3	Средний
Игорь С.	3	Средний
Костя К.	4	Средний

Таблица 6 – Обобщенные результаты обследования словаря прилагательных, согласно диагностического задания «Словарь прилагательных» у детей экспериментальной группы (констатирующий этап)

Уровни выполнения	Словарь прилагательных	
	Количество детей	%
Высокий	-	-
Средний	6	100
Низкий	-	-

Таблица 7 - Результаты обследования словаря наречий, согласно диагностического задания «Словарь наречий» у детей экспериментальной группы (констатирующий этап)

Ф И ребенка	Словарь наречий	
	Балл	Уровень
Аня К.	2	Низкий
Настя Л.	2	Низкий
Никита В.	3	Средний
Артем И.	2	Низкий
Игорь С.	1	Низкий
Костя К.	2	Низкий

Таблица 8 – Обобщенные результаты обследования словаря наречий, согласно диагностического задания «Словарь наречий» у детей экспериментальной группы (констатирующий этап)

Уровни выполнения	Словарь наречий	
	Количество детей	%
Высокий	-	-
Средний	1	16
Низкий	5	84

Таблица 9 - Результаты обследования многозначности слова, согласно диагностического задания «Многозначность слова» у детей экспериментальной группы (констатирующий этап)

Ф И ребенка	Многозначность слова	
	Балл	Уровень
Аня К.	3	Средний
Настя Л.	3	Средний
Никита В.	2	Низкий
Артем И.	2	Низкий
Игорь С.	3	Средний
Костя К.	3	Средний

Таблица 10 – Обобщенные результаты обследования многозначности слова, согласно диагностического задания «Многозначность слова» у детей экспериментальной группы (констатирующий этап)

Уровни выполнения	Многозначность слова	
	Количество детей	%
Высокий	-	-
Средний	4	66
Низкий	2	44

Таблица 11 - Результаты обследования словаря синонимов, согласно диагностического задания «Словарь синонимов» у детей экспериментальной группы (констатирующий этап)

Ф И ребенка	Словарь синонимов	
	Балл	Уровень
Аня К.	3	Средний
Настя Л.	3	Средний
Никита В.	3	Средний
Артем И.	4	Средний
Игорь С.	3	Средний
Костя К.	3	Средний

Таблица 12 – Обобщенные результаты обследования словаря синонимов, согласно диагностического задания «Словарь синонимов» у детей экспериментальной группы (констатирующий этап)

Уровни выполнения	Словарь синонимов	
	Количество детей	%
Высокий	-	-
Средний	6	100
Низкий	-	-

Таблица 13 - Результаты обследования словаря антонимов, согласно диагностического задания «Словарь антонимов» у детей экспериментальной группы (констатирующий этап)

Ф И ребенка	Словарь антонимов	
	Балл	Уровень
Аня К.	3	Средний
Настя Л.	3	Средний
Никита В.	3	Средний
Артем И.	4	Средний
Игорь С.	3	Средний
Костя К.	3	Средний

Таблица 14 – Обобщенные результаты обследования словаря синонимов, согласно диагностического задания «Словарь антонимов» у детей экспериментальной группы (констатирующий этап)

Уровни выполнения	Словарь синонимов	
	Количество детей	%
Высокий	-	-
Средний	6	100
Низкий	-	-

Таблица 15 - Результаты обследования обобщающих слов, согласно диагностического задания «Обобщающие слова» у детей экспериментальной группы (констатирующий этап)

Ф И ребенка	Обобщающие слова	
	Балл	Уровень
Аня К.	5	Высокий
Настя Л.	4	Средний
Никита В.	4	Средний
Артем И.	5	Высокий
Игорь С.	5	Высокий
Костя К.	4	Средний

Таблица 16 – Обобщенные результаты обследования обобщающих слов, согласно диагностического задания «Обобщающие слова» у детей экспериментальной группы (констатирующий этап)

Уровни выполнения	Обобщающие слова	
	Количество детей	%
Высокий	3	50
Средний	3	50
Низкий	-	-

Таблица 17 - Результаты обследования словаря детенышей животных, согласно диагностического задания «Детеныши животных» у детей экспериментальной группы (констатирующий этап)

Ф И ребенка	Детеныши животных	
	Балл	Уровень
Аня К.	3	Средний
Настя Л.	3	Средний
Никита В.	4	Средний
Артем И.	3	Средний
Игорь С.	2	Низкий
Костя К.	3	Средний

Таблица 18 – Обобщенные результаты обследования словаря детенышей животных, согласно диагностического задания «Детеныши животных» у детей экспериментальной группы (констатирующий этап)

Уровни выполнения	Детеныши животных	
	Количество детей	%
Высокий	-	-
Средний	5	84
Низкий	1	16

Таблица 19 - Результаты обследования словаря родственных слов, согласно диагностического задания «Родственные слова» у детей экспериментальной группы (констатирующий этап)

Ф И ребенка	Детеныши животных	
	Балл	Уровень
Аня К.	3	Средний
Настя Л.	2	Низкий
Никита В.	2	Низкий
Артем И.	3	Средний
Игорь С.	3	Низкий
Костя К.	3	Средний

Таблица 20 – Обобщенные результаты обследования словаря родственных слов, согласно диагностического задания «Родственные слова» у детей экспериментальной группы (констатирующий этап)

Уровни выполнения	Детеныши животных	
	Количество детей	%
Высокий	-	-

Средний	3	50
Низкий	3	50

Таблица 21 - Результаты обследования словаря предлогов, согласно диагностического задания «Словарь предлогов» у детей экспериментальной группы (констатирующий этап)

Ф И ребенка	Словарь предлогов	
	Балл	Уровень
Аня К.	3	Средний
Настя Л.	3	Средний
Никита В.	4	Средний
Артем И.	3	Средний
Игорь С.	2	Низкий
Костя К.	3	Средний

Таблица 22 – Обобщенные результаты обследования словаря родственных слов, согласно диагностического задания «Родственные слова» у детей экспериментальной группы (констатирующий этап)

Уровни выполнения	Словарь предлогов	
	Количество детей	%
Высокий	-	-
Средний	5	84
Низкий	1	16

Таким образом, мы выявили уровень лексико-грамматического развития речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня. По полученным результатам нами была составлена таблица обобщенных результатов лексико-грамматического развития речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.

Таблица 23 – Обобщенные результаты обследования лексико-грамматического развития речи у детей экспериментальной группы (констатирующий этап)

Ф И ребенка	Предметный словарь	Словарь глаголов	Прилагательные	Словарь наречий	Многозначность слова	Синонимы	Антонимы	Обобщающие слова	Детёныши животных	Родственные слова	Предлоги	Сумма баллов
Аня К.	5	3	3	2	3	3	3	5	3	3	3	36

Настя Л.	5	4	3	2	3	3	3	4	3	2	3	35
Никита В.	5	3	4	3	2	3	2	4	4	2	3	35
Артем И.	5	3	3	2	2	4	3	5	3	3	4	37
Игорь С.	4	4	3	1	3	3	4	5	2	3	3	35
Костя К.	4	3	4	2	3	3	2	4	3	3	3	34
Средний балла	4,7	3,3	3,3	2	2,6	3,2	2,8	3,8	3	2,6	3,2	-

Согласно полученным результатам, мы пришли к выводу о том, что в данной группе детей старшего дошкольного возраста номинативный и предикативный словарь превалирует над группами слов, обозначающих качества, признаки, состояния предметов и действий.

Дети не сразу начинают употреблять в различных ситуациях речевого общения слова, усвоенные ими на занятиях, при изменении ситуации теряют слова, казалось бы, хорошо знакомые и произносимые ими в других условиях.

Пассивный запас слов значительно преобладает над активным и переводится в актив крайне медленно. Дети не используют имеющийся у них запас лингвистических единиц, не умеют оперировать ими, что говорит о несформированности языковых средств, о невозможности осуществлять спонтанно выбор языковых знаков и использовать их в речевой деятельности. При ограниченности словарного запаса отмечается преобладание предметного словаря по отношению к другим частям речи, число глаголов составляет не более половины номинативного словаря. Ограничено использование в речи прилагательных.

У испытуемых детей нет правильной группировки слов при их усвоении, лексика не точна по значению. Выявляются функциональные замещения с расширением значений слов с многочисленными взаимозаменами, недочеты при усвоении абстрактной лексики.

У детей с III уровнем речевого развития обнаруживается несформированность навыков практического словообразования относительных прилагательных от существительных (абрикосовый -

абрикосный). На этом фоне наблюдается неточное знание и употребление многих слов.

В активном словаре преобладают существительные и глаголы, недостаточно слов, обозначающих качества, признаки, действия, состояния предметов, затруднен подбор родственных слов, а также антонимов. К примеру, подбор сопоставлений (Что бывает узким, а что широким?)

Итак, дошкольники понимают значение многих слов, но употребление слов в экспрессивной речи и актуализация словаря вызывают большие затруднения. Возникают трудности в назывании многих прилагательных и наречий. Также нарушение словаря у детей выражается в трудностях поиска известного слова, в нарушении актуализации пассивного словаря.

Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что дети данной группы нуждаются в организации фронтальной и индивидуальной логопедической работы.

Рассмотрим результаты, полученные в ходе изучения особенностей диалогической речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня по методике А.В. Чулковой «Изучение формирования диалога у дошкольников».

Рассмотрим полученные результаты по отдельным критериям сформированности диалогической речи у дошкольников.

Таблица 24 - Результаты обследования владения речевым этикетом, согласно диагностического задания «Речевой этикет» у детей экспериментальной группы (констатирующий этап)

Ф И ребенка	Владение речевым этикетом	
	Балл	Уровень
Аня К.	1	Низкий
Настя Л.	1	Низкий
Никита В.	1	Низкий
Артем И.	1	Низкий
Игорь С.	1	Низкий
Костя К.	1	Низкий

Результаты исследования уровня сформированности диалогической речи у дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня показали, что для детей этой категории характерным является низкий уровень, он составил 83,3% (5 чел.), средний – 16,7% (1 чел.).

Результаты по критерию – владение речевым этикетом представим в виде диаграммы (рис.1).

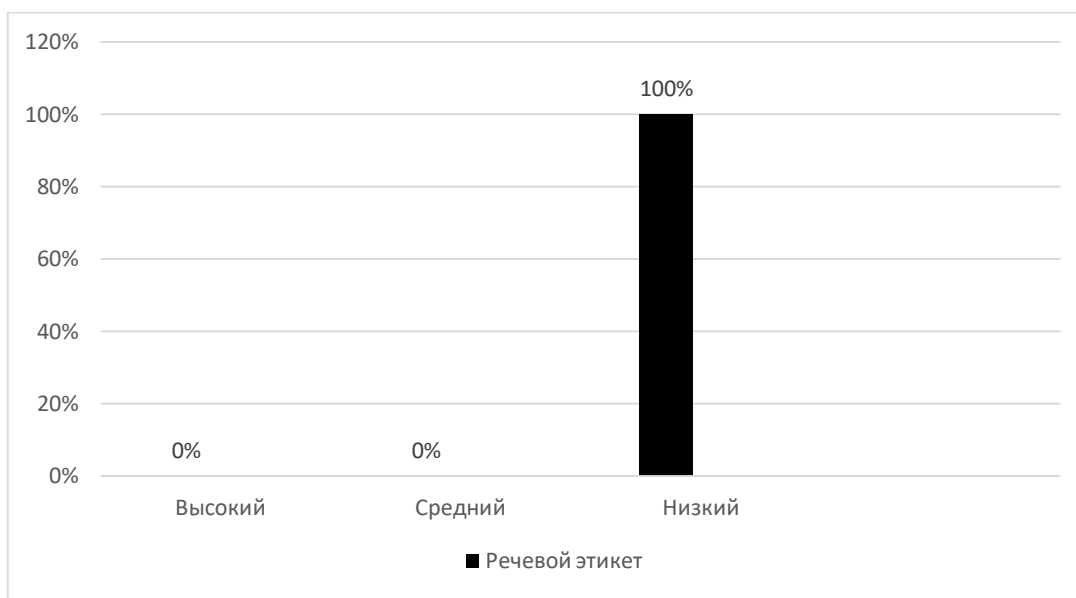


Рисунок 1 - Уровень владения речевым этикетом у детей экспериментальной группы (констатирующий этап)

Обобщая результаты таблицы и диаграммы, делаем вывод, что 100% дошкольников (6 чел.) с ОНР имели низкий уровень владения речевым этикетом. Они владеют ограниченным объемом фраз речевого этикета, которым были обучены ранее и в которых упражнялись ежедневно – приветствие (Привет), просьба (Дайте), извинение (Прости, извини), хотя часто смешивали их. Пользовались лишь одной общеупотребительной формой, и заменить ее аналогичной не могли. Незнание речевых оборотов затрудняло попытки детей вступить в контакт со взрослыми и сверстниками. Самостоятельно из речи взрослых фразы речевого этикета дети не заимствовали, смешивали формы обращения к ребенку и взрослому.

Таблица 25 - Результаты обследования владения речевым этикетом, согласно диагностического задания «Запрос информации» у детей экспериментальной группы (констатирующий этап)

Ф И ребенка	Запрос информации	
	Балл	Уровень
Аня К.	3	Высокий
Настя Л.	2	Средний
Никита В.	2	Средний
Артем И.	1	Низкий
Игорь С.	2	Средний
Костя К.	2	Средний

Результаты по критерию – запрашивание информации представим в виде диаграммы (рис.2).

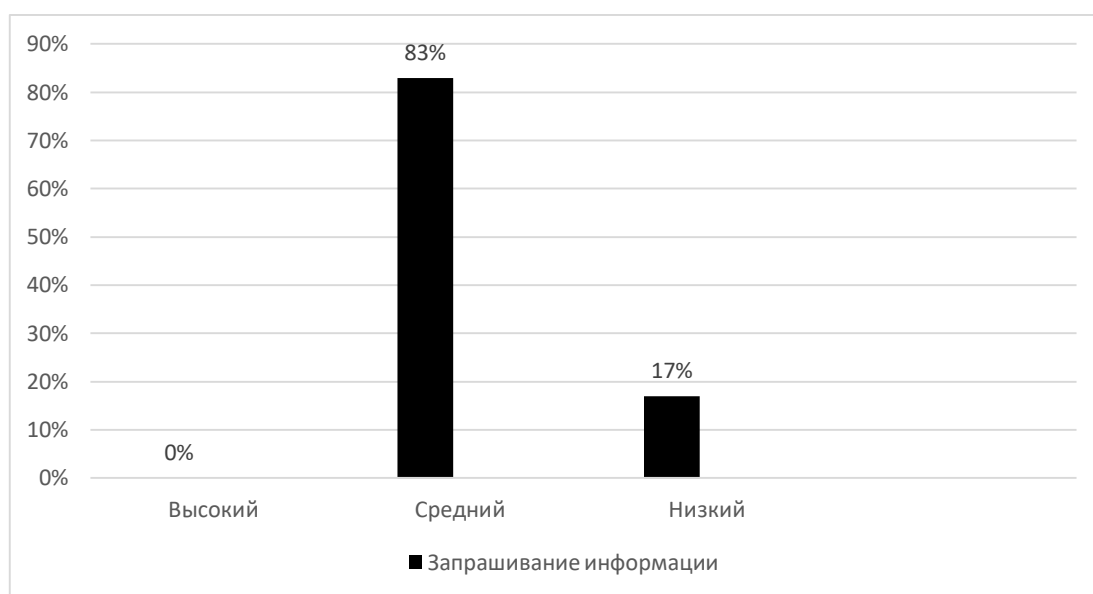


Рисунок 2 - Уровень владения запрашиванием информации у детей экспериментальной группы (констатирующий этап)

Исходя из данных представленных в таблице, делаем вывод, что у 83,3% дошкольников (5 чел.) с общим недоразвитием речи III уровня отмечался средний уровень умения самостоятельно запрашивать информацию, у остальных 16,7% детей (1 чел.) – низкий уровень. Большинство детей способны задать несколько вопросов с помощью взрослого (Оно дикое или домашнее? Какая у него шерсть? Чем питается? Где живет?), однако логической последовательности, самостоятельности в ведении расспроса нет. Цель расспроса достигалась путем угадывания, перечисления всех предметов. Во время расспроса дети часто отвлекались.

Если быстро угадывать не удавалось, то теряли интерес к игре. Темп расспроса замедляли паузы, вызванные незнанием. Остальные дети были способны отвечать на различные типы вопросов, однако формулировать их самостоятельно не могли, иногда вести расспрос отказывались.

Таблица 27 - Результаты обследования реплицирования согласно диагностического задания «Реплицирование» у детей экспериментальной группы (констатирующий этап)

Ф И ребенка	Реплицирование	
	Балл	Уровень
Аня К.	1	Низкий
Настя Л.	2	Средний
Никита В.	2	Средний
Артем И.	1	Низкий
Игорь С.	2	Средний
Костя К.	1	Низкий

Результаты по критерию – реплицирование представим в виде диаграммы (рис.3).

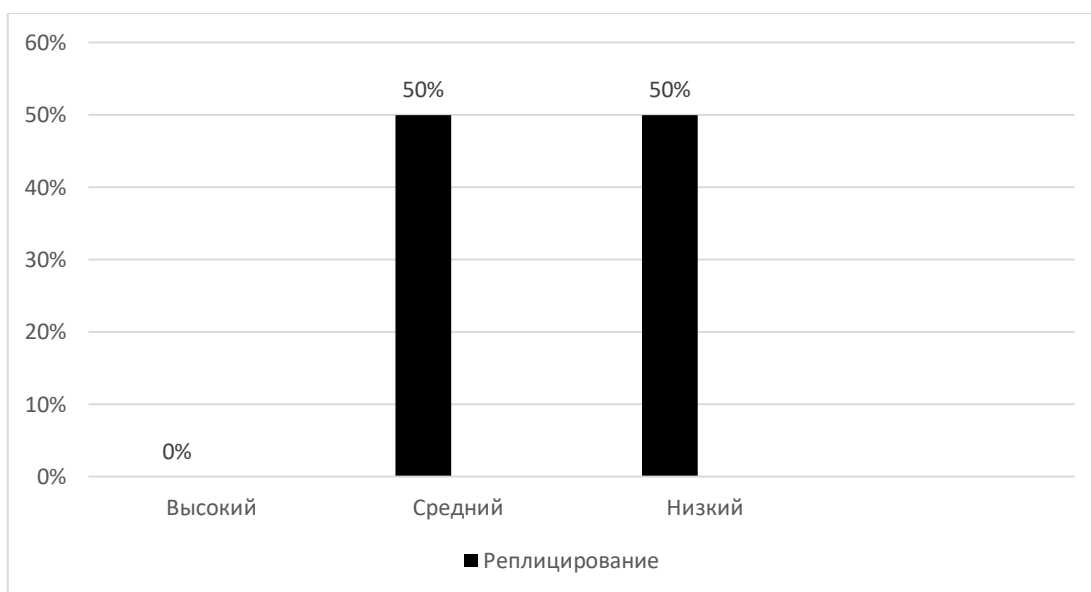


Рисунок 3 - Уровень владения реплицированием у детей экспериментальной группы (констатирующий этап)

Результаты исследования реплицирования у дошкольников с общим недоразвитием речи показали, что средний уровень составил 50% (3 чел.), низкий уровень – 50% (3 чел.). Трое дошкольников охотно вступали в беседу со взрослым, но инициативы в ее ведении не проявляли, часто отвлекались,

их речевая активность слабая. Поддерживать беседу на предложенную тему не умели. Стремилась высказать свою информацию, от чего разговор постоянно менял тему (- А мне купили новую игрушку. Я не хочу, давай поиграем в другое). Реплики, стимулирующие собеседника к беседе, употреблялись мало (- А что надо? Я не знаю, что делать.). Реплики-реакции детей представляли собой либо краткие однословные предложения. Микродиалоги состояли из 1-3 диалогических единств (- Здравствуй! – Здравствуйте. Ты мог бы мне помочь в одном деле? – Не знаю. У меня здесь картинки перепутались, и не могу их собрать. Поможешь? – А вдруг я не смогу? Давай попробуем? – Ну, давайте). Трое детей пассивно включались в диалог, проявляли слабую речевую активность, беседа протекала медленно, много длительных пауз. Интерес к беседе отсутствовал. Разговор длился, пока взрослый проявлял инициативу. Реплик-стимулов почти не было, реплики-реакции краткие, однословные, однотипные (Да. Я не знаю. Помогу. Не буду.). Микродиалоги состояли из одного диалогического единства, имели простую структуру.

Таблица 28 - Результаты обследования составления диалога согласно диагностического задания «Составление диалога» у детей экспериментальной группы (констатирующий этап)

Ф И ребенка	Реплицирование	
	Балл	Уровень
Аня К.	1	Низкий
Настя Л.	1	Низкий
Никита В.	1	Низкий
Артем И.	1	Низкий
Игорь С.	2	Средний
Костя К.	1	Низкий

Результаты по критерию – умение составлять диалог представим в виде диаграммы (рис. 4).

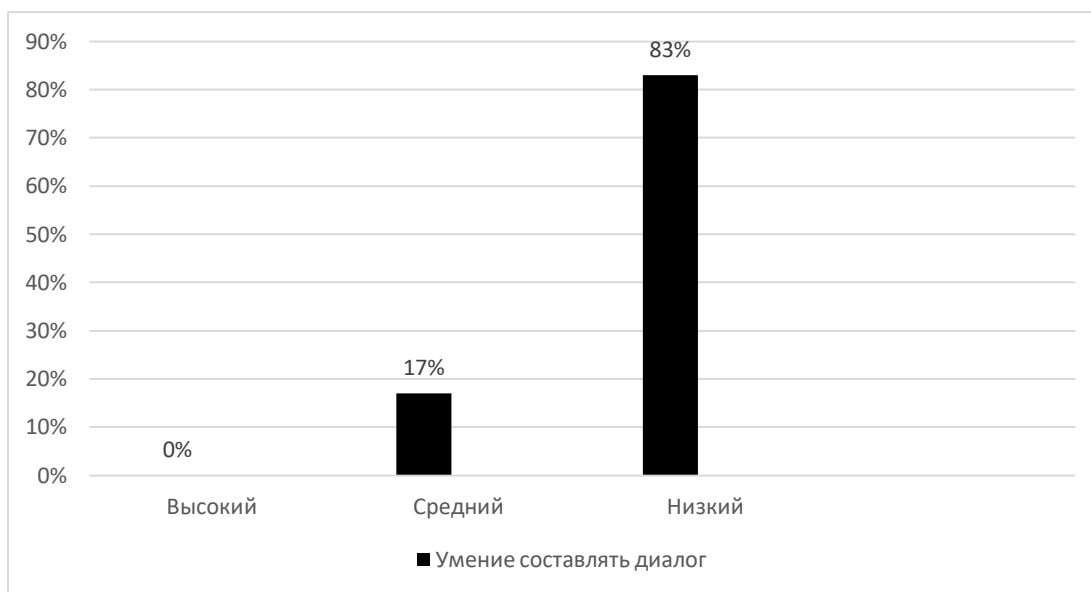


Рисунок 4 - Уровень владения умением составлять диалог у детей экспериментальной группы (констатирующий этап)

В результате исследования умения составлять диалог у дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня мы выяснили, что у 83,3% детей (5 чел.) отмечался низкий уровень, у остальных – 16,7% (1 чел.) - средний уровень.

Дети затруднялись придумать содержание беседы, не знали, как начать и закончить диалог. Реплики состояли из одной фразы. Предложения использовались как простые, однословные, так и сложной структуры. Речевой этикет в реплики не включался. Диалоги малосодержательны, построены по сюжету картинки (Зайки говорили. Как дела? – Хорошо. Что делаешь? - Гуляю. – Хорошо. И я гуляю.). Остальные дети не смогли придумать диалог по картинке, составляли отдельные реплики (Зайчики смеются; Им весело; Зайчики болтают; Говорят об чем-то) или определяли только тему разговора (про смешное, о мультике, о машинке), которая отражала содержание картинки (Два зайчика, один смеется, другой улыбается. Они разговаривают.).

Таблица 29 – Обобщенные результаты обследования уровня сформированности диалогической речи у детей экспериментальной группы по методике А.В. Чулковой «Изучение формирования диалога у дошкольников»

ФИ ребенка	Владение речевым этикетом	Запрос информации	Реплицирование	Составление диалога	Уровень
1	2	3	4	5	6
Аня К.	1	2	1	1	Низкий
Настя Л.	1	2	2	1	Низкий
Никита В.	1	1	2	1	Низкий
Артем И.	1	2	1	1	Низкий
Игорь С.	1	2	2	2	Средний
Костя К.	1	2	1	1	Низкий
Уровень групповой	Н	С	С	Н	-

Данное исследование показало, что у большинства дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня наблюдается низкий уровень сформированности диалогической речи, так как при выполнении всех заданий они испытывали затруднения или не могли с ними справиться. Особенно трудным заданием было на составление диалога. Исследование показало, что эти дошкольники не способны к поддержанию диалога или его составлению, речевой этикет употребляют лишь в хорошо заученных ситуациях или дети владеют ограниченным объемом фраз речевого этикета, способны отвечать на различные типы вопросов, однако формулировать их самостоятельно не могут, пассивно включаются в диалог.

Таким образом, для детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня необходима логопедическая работа по развитию связной диалогической речи.

2.3 Логопедическая работа по развитию связной диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня

Проанализировав теоретические основы развития связной диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня в дидактической игре, мы пришли к выводу, что особенности развития диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III заключаются в следующем: дошкольники испытывают затруднения в общении со сверстниками и взрослыми, необходимо постоянное внимание педагогов и взрослых к этой стороне поведения, активная помощь в овладении искусством диалога.

Проведенное нами обследование уровня сформированности диалогической речи у детей экспериментальной группы показало, что у большинства дошкольников с ОНР III уровня наблюдается низкий уровень сформированности диалогической речи, так как при выполнении всех заданий они испытывали затруднения или не могли с ними справиться. Следовательно, для детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня необходима логопедическая работа по развитию связной диалогической речи.

Опираясь на работы Антипиной А.Е., Артемовой Л.В., Вакуленко Ю.А., Тумановой Т.В., Филичевой Т.Б. нами был разработан цикл мероприятий, направленных на развитие диалогической речи детей с ОНР III уровня. В период с октября 2019 г. по апрель 2020 г. в работе принимали участие шесть детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня из МБДОУ «Детский сад № 306 г. Челябинска». С детьми проводились фронтальные занятия.

Логопедическая работа по развитию связной диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня опирается на следующие принципы:

- Принцип взаимосвязи сенсорного, умственного и речевого развития детей базируется на понимании речи как речи мыслительной речи, становление и развитие которой тесно связано с познаванием окружающего мира. Речь опирается на сенсорные представления, составляющие основы мышления, и развивается в единстве мышления.

- Принцип коммуникативно - деятельностного подхода к развитию речи. Данный принцип основывается на понимании речи как деятельности, заключающейся в использовании языка для коммуникации.

- Принцип развития языкового чутья («чувства языка»). Языковое чутье — это неосознанное владение закономерностями языка. Здесь проявляется способность запоминать, как традиционно используются слова, словосочетания. И не только запоминать, но и использовать их в постоянно меняющихся ситуациях речевого общения. С развитием «чувства языка» связано формирование языковых обобщений.

- Принцип формирования элементарного осознания явлений языка. Этот принцип основывается на том, что в основе овладения речью лежит не только имитация, подражание взрослым, но и неосознанное обобщение явлений языка.

- Принцип взаимосвязи работы над различными сторонами речи. Реализация этого принципа состоит в таком построении работы, при котором осуществляется освоение всех уровней языка в их тесной взаимосвязи. В процессе развития одной из сторон речи одновременно развиваются и другие.

- Принцип обеспечения активной речевой практики. Повторность употребления языковых средств в меняющихся условиях позволяет выработать прочные и гибкие речевые навыки, усвоить обобщения. Речевая активность - это не только говорение, но и слушание, восприятие речи. Поэтому важно приучать детей к активному восприятию и пониманию речи педагога.

- Принцип обогащения мотивации речевой деятельности. В процессе занятий нередко исчезает естественность общения, снимается естественная коммуникативность речи: педагог предлагает ребенку ответить на вопрос, пересказать сказку, что-то повторить. При этом не всегда учитывается, есть ли у него потребность это делать. Психологи отмечают, что положительная мотивация речи повышает результативность занятий.

Состояние диалогической речи у старших дошкольников свидетельствует о необходимости специально организованной, целостной, системной коррекционно-развивающей работы, направленной на развитие диалогической речи, которая может успешно осуществляться в процессе фронтальных занятий. Важное место должна занимать такая подача материала, которая, во-первых, будет соответствовать интересам и возможностям детей, во-вторых, включать речевой материал в виде вопросов, сообщений, отрицаний и, в-третьих, где будет иметь место многократное его повторение в разных ситуациях во взаимосвязи с различными видами деятельности старших дошкольников. Логопедическая работа предусматривает обязательное включение родителей в коррекционно-логопедическую работу. Одним из важных моментов в логопедической работе является выработка у детей самоконтроля за реализацией произносительных умений и навыков.

Перед собой мы ставим цель разработать систему логопедических мероприятий, направленных на формирование диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня посредством использования дидактических игр.

Особенностью использования игры в процессе занятий является то, что ход игры регламентирован. Чаще всего это связано с реализацией детьми в контексте игры речевых высказываний, которые инициируются логопедом в соответствии с коррекционными целями занятия.

Задачи:

1. Формирование диалогической речи.

2. Формирование умений следовать игровым правилам посредством дидактических игр.

Этапы формирующего эксперимента:

1. Подготовительный.

Цель подготовить материалы.

2. Основной.

3. Заключительный.

На первом – подготовительном этапе формирования диалогической речи внимание уделялось общению взрослого с ребенком (разговоры, беседы). На втором – основном этапе, проводилась работа по обучению опросно-ответной формы речи, проводились дидактические игры, сюжетной-ролевые игры, направленные на формирование диалогической речи. Очень нравилось детям инсценировать сказки, где они выполняли свою роль под музыкальное сопровождение, имитируя движения своего героя, его характер. Все проводимые игры предполагают присутствие логопеда и помощь воспитателя. Фрагмент игры «Библиотека».

Воспитатель: Скажите, для чего созданы библиотеки? Люди, какой специальности работают в библиотеке? Чем они занимаются? Каждый ли человек может работать библиотекарем?

Воспитатель выставляет «волшебный экран», на котором закреплены картинки из набора «Библиотека» - часть объекта. Может ли такое случиться: есть библиотека, а библиотекаря нет. (Ночью библиотека закрыта, библиотекарь уходит домой). Есть книги, но нет библиотеки. (Книги могут находиться в книжном магазине, на складе, в типографии.) Какие книги находятся в библиотеке? Сколько их? Где они стоят? (Предположения детей) Как библиотекарь среди множества книг находит нужную? Можно ли держать у себя библиотечную книгу долгое время? Почему? (ответы детей).

Приоритетным направлением в работе логопеда является привлечение внимания ребенка дошкольного возраста к речевому общению через диалог и развитию у детей умения лексико-синтаксически оформлять результаты

своей мыслительной деятельности. Развитие мышления, овладение мыслительными операциями способствует формированию связанных с мышлением других познавательных процессов (восприятия, представления, памяти, внимания), косвенно влияет на развитие речи (обогащение лексики, усвоение грамматических форм) и одновременно испытывает обратное воздействие речи на мышление. Речевое развитие проходит по следующим коррекционным направлениям:

1. Развитие восприятия и понимания речи, а именно: а) понимание постепенно усложняющихся инструкций, например «Поставь стул. Возьми деревянный стул и поставь его около стола» б) бытовых и игровых ситуаций, игра «Магазин», «Больница», «На прогулке» в) грамматических конструкций, словосочетаний, фраз, элементарных текстов, например, игра «Назови ласково», «Сосчитай до пяти со словом...» г) расширение пассивного словарного запаса в соответствии с общепринятыми лексико-семантическими темами: «Игрушки», «Мебель», «Профессии», «Овощи», «Фрукты» и т. д.

2. Развитие экспрессивной речи вне зависимости от состояния фонетической стороны и сформированности грамматического строя, направленное на решение главной задачи — пробудить у детей желание речевого общения. Педагог стимулирует ребёнка, используя игрушки, картинки, мяч. Например, бросая ребёнку мяч, и, прося его назвать предмет ласково, ребёнок уже вовлечён в процесс общения в доступной для него форме.

3. Подготовка речевого аппарата к коррекции звукопроизношения: а) развитие артикуляционной моторики — артикуляционная гимнастика: «Гармошка», «Вкусное варенье», «Часики» и т. д.;

б) формирование фонематического восприятия и первоначальных навыков звукового анализа: упражнение «Повтори», «Живые звуки»

4. Формирование фразы, являющейся первым шагом к овладению связной речью, в определенной последовательности:

а) договаривание предложений по предметным картинкам; по образцу, данному логопедом: «На диване спит ... (кот)»;

б) составление предложений по демонстрации действия с помощью вопросов. Педагог показывает картинку кота и показывает движение «идёт», задаёт вопрос «Что делает кот?»;

в) составление предложений сначала по 1-фигурным затем многофигурным сюжетным картинкам с помощью вопросов; по опорным словам, по образцу и самостоятельно «Девочка укладывает куклу спать. — Маша укладывает куклу спать, Паша катает машину»;

г) заучивание и воспроизведение 2–3 предложений, составленных по сюжетной картинке, связанных по смыслу Картинка «Дети на прогулке» Катя и Петя вышли на прогулку. У Кати кукла. У Пети мяч.

Коррекционный этап. В работе над диалогической речью можно выделить три задачи:

- научить детей отвечать на поставленные вопросы (краткие и полные ответы);

- научить постановке вопросов;

- воспитать способность свободно, непринужденно вести беседу (эта задача в значительной степени психологическая).

Перспективный план работы по развитию связной диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня с использованием дидактических игр по периодам.

Таблица 30 – Перспективный план работы по развитию связной диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня с использованием дидактических игр по периодам

1-й период (октябрь, ноябрь, декабрь)	
Цель	Примеры дидактических игр
Развитие разговорно-описательной речи. Формирование диалогической речи	«Отвечай быстро» Цель. Закрепить умение детей внимательно слушать собеседника. Так бывает или нет? «Небылицы»
а) понимание, выполнение	Цели. Учить детей доброжелательно реагировать на

<p>заданий (инструкций) логопеда типа: встань, садись, отнеси, принеси, открой, закрой, убери, подними, опусти, позови;</p> <p>б) ответы на вопросы логопеда:</p> <ul style="list-style-type: none"> • отрицательным или утвердительным словом; • одним словом или словосочетанием; • простым нераспространенным предложением; • простым распространенным предложением; <p>в) обучение умению самостоятельно задавать вопросы: кто это? что делает? что? кому? чем? (начало работы); самостоятельно отдавать приказания, задания, поручения; отчитываться о выполнении поручения одним словом, предложением</p>	<p>нереальные (ложные) сообщения и тактично их исправлять; развивать доказательную речь; воспитывать культуру диалога: не перебивать друг друга, не выкрикивать с места.</p> <p>«Ошибка»</p> <p>Цели. Развивать внимание к речевым сообщениям и умение толерантно относиться к ошибочным суждениям, доброжелательно их исправлять; выражать согласие в ответ на верные сообщения.</p> <p>«Волшебный ключ»</p> <p>Цель. Закрепить умение детей использовать в речи различные варианты выражения просьбы-разрешения.</p> <p>«Знатоки»</p> <p>Цели. Учить детей вежливо формулировать побуждения и доброжелательно реагировать на них; закреплять знания о родном городе.</p> <p>Варианты игры. Может меняться тема игры: «Приметы весны», «Животные нашего края» и т.д.</p> <p>«Заказ такси по телефону»</p> <p>Цель. Продолжать учить детей пользоваться телефоном, соблюдая телефонный этикет.</p> <p>«Волшебное эхо»</p> <p>Цель. Активизировать в речи детей различные варианты формул речевого этикета по любой ситуации стандартизированного речевого общения.</p> <p>Дидактическая игра «Вежливые отгадки»</p> <p>Цель. Закреплять у детей умение похвалить друг друга, сказать добрые слова, выразить одобрение, отвечать на побуждение.</p>
<p>Объединение простых предложений в короткий рассказ.</p>	<p>«Объединим». (Союз и.) Обучающий произносит два простых предложения:</p> <p>«Почему?» (Союз потому что.)</p> <p>«Как сказать иначе?» Шёл дождь, и я взял зонт.</p> <p>«Почему нельзя так делать?» Нельзя переходить дорогу на красный свет, потому что можно попасть под машину.</p> <p>«Исправь ошибку».</p> <p>— Наступила весна, потому что прилетели грачи.</p> <p>«Почему он это сделал?»</p> <p>—Перед обедом Вова помыл руки. Почему?</p> <p>«Хочу, чтобы...» (Союз чтобы.)</p> <p>«Что тебе сказали?» (Союзы: чтобы, что; умение передать чужую речь с этими союзами.)</p> <p>«Если бы я был волшебником...». (Союз если, если бы; сослагательное наклонение.)</p> <p>«А что, если бы...»</p> <p>«Что надо сделать?» (Союз чтобы.)</p> <p>Детям показывают на картинке сломанный стул, непричесанную куклу и др.</p> <p>«Письма от Петрушки».</p> <p>Составление коротких рассказов по сюжетным картинкам.</p>

Составление коротких рассказов-описаний предмета (элементарных)	«Зоопарк Цель. Учить детей составлению короткого описательного рассказа. «Опиши предмет» Цель. Учить детей сравнению и описанию предметов (на примере овощей по цвету, форме, на ощупь). «Внимание! Розыск!» Цель. Учить детей составлять описательный рассказ.
Обучение пересказу художественных текстов (ребенок вставляет нужное слово, словосочетание или предложение; логопед использует наводящие вопросы, картинки)	«Мишкины картинки» Программное содержание. Упражнять детей в умении подбирать образные слова для характеристики объекта и его действий, объяснять связь предметной картинки элементами модели. «Нарисуем портрет» Цель. Закреплять у детей представления об описании и его структурных элементах используя схематическую модель; учить определять недостатки описания. «Магазин игрушек» Цель. Учить составлять описательные рассказы по схеме; группировать предметы по одному признаку, развивать речь, творческое воображение
2-й период (январь, февраль)	
Выполнение заданий, требующих понимания признаков предмета (цвет, размер, форма)	«Вам посылка» Цель. Учить детей составлять описательный рассказ. «Кто узнает?» Цель. Учить детей сравнивать и описывать предметы.
Совершенствование разговорной речи, умения вести несложный диалог (самостоятельно задавать вопросы: куда? где?)	«Доскажи словечко». Цель: Развивать слуховое внимание, логическое мышление, формировать умение подбирать слова, близкие по звучанию и по смыслу.
Овладение элементарными формами описательной речи, обучение детей умению сравнивать два предмета одной родовой группы, разных родовых групп	«Подбери градусник для трёх медведей». Цель: формировать в речи детей согласование существительных с прилагательными. Формировать грамматический строй речи, расширять словарь. Соотнести предметы по размеру. «Повар». Цель: Развитие словаря. Классификация овощей и фруктов. Развивать связную речь.
Заучивание стихов, диалогов, коротких рассказов	«Восстанови последовательность картинок по памяти» Цель: научиться воспроизводить последовательность событий. «Подбери картинку» Цель: научиться воспроизводить последовательность событий.
Проведение бесед по сюжетным картинкам, формирование умения объединять отдельные высказывания в связное сообщение	«Путаница» Цель: научиться воспроизводить последовательность событий. «Картинки потерялись» Цель: научиться воспроизводить последовательность

	<p>событий. «Назови героев сказки» Учить детей отгадывать сказку по словам главного героя, а потом называть остальных героев сказки.</p>
Обучение умению составлять рассказ по сериям сюжетных картинок	<p>«Придумай начало и конец». (Составить рассказ по сюжетной картинке, придумать начало и конец.) «Чем закончилась сказка?» Сказка рассказывается не полностью. Конец к ней придумывают дети. «Составь рассказ». Составление сообщений на темы. «Все картинки — в один рассказ». Составление рассказа по серии сюжетных картинок.</p>
Дальнейшее обучение пересказу с использованием вопросов логопеда, картин и плана рассказа.	<p>«Строим лесенку». Цель: Формировать навыки пересказа, совершенствовать грамматический строй речи.</p>
Драматизация стихов, диалогов, коротких сказок, рассказов	<p>«Собери сказки». Цель: Закреплять сенсорные эталоны формы, цвета и величины, развивать эстетический вкус, зрительное внимание и память, учить детей правильно строить фразы, активизировать словарь. «История щенка» (По сказке В. Сутеева «Кто сказал мяу») Цель: умение рассказывать сказку, употребляя распространённые предложения.</p>
3-й период (март, апрель)	
Дальнейшее развитие диалогической речи, проведение более сложных диалогов с использованием вопросов: с кем? с чем? где? куда? откуда? когда? почему? зачем?	<p>«Звонок на работу маме (папе)» Цели. Закрепить навыки культурного диалога по телефону; уточнить правила поведения в ситуации звонка на работу родителям. «Звонок в поликлинику» Цели. Развитие самостоятельности в детских играх; закрепление навыка ведения телефонного разговора.</p>
Расширение рассказов-описаний предмета, описание ситуации и сюжетной картинке	<p>«Где был Петя». Цель: Формировать развитие грамматического строя речи, через составление простых, описательных рассказов. «Что, кому, нужно?». Цель: Закреплять в речи формы имён существительных в творительном падеже. «Добрый, весёлый, сердитый». Цель: понимать и различать категории рода имён прилагательных, обозначающих эмоциональные состояния людей; согласовывать имена прилагательные в роде и числе.</p>
Сравнение двух, трех, четырех предметов по их признакам и действиям	<p>«Сравни разных зверят» Дидактическая задача: учить детей сравнивать разных животных из сказок, выделяя противоположные признаки. «Парные картинки» Дидактическая задача: Упражнять детей в сравнении</p>

	предметов, изображенных на картинке, в нахождении сходства и в отборе одинаковых изображений; воспитывать внимание, сосредоточенность, формировать речь, вырабатывать умение выполнять правило игры.
Учить рассказывать стихи, загадки, диалоги, соблюдая интонационно-смысловую выразительность.	«Отгадай загадку» Развитие аналитико-синтетического мышления, учить детей соотносить описание сказки (или персонажа) с загадкой. «Волшебные слова» Развивать речь детей, использовать в пересказе волшебные слова. «Закончи фразу» Закрепление знание о героях сказки, использование в пересказе, словотворчестве.
Составлять рассказ по сериям сюжетных картинок по заданиям: • вставить пропущенное звено; • по цепочке.	«Письмо от зайца». Цель: Учить детей рассказывать по сюжетным картинкам, развивать зрительное внимание, память, умение продолжить начатый рассказ с определённого места
Составление рассказов из деформированного текста в три-четыре предложения (нарушена последовательность событий).	«Отгадай-ка!» Учить детей отгадывать сказку по словам – повторам, использовать их в пересказе сказки).
Пересказ сказок, рассказов по данному плану, по цепочке, с изменением лица.	«Собери цепочку». Цель: Активизировать словарь, учить правильно воспринимать содержание сказки, развивать мелкую моторику, внимание, память. «Рисуем и играем в сказку». Цель: Развивать зрительное внимание, память, логическое мышление, мелкую моторику. Закреплять навыки составления распространённых предложений, совершенствовать навыки пересказа. «Лабиринт сказок». Цель: Развивать мелкую моторику, зрительное внимание, логическое мышление, совершенствовать навыки связной речи.
Первые шаги в обучении детей творческому рассказыванию (придумывание начала и конца рассказа) — с детьми, имеющими довольно высокий уровень развития связной речи	«По дорожкам к теремку». Цель: Развивать творческое воображение, слуховое и зрительное внимание, коммуникативные навыки, активизировать словарь. «Воздушный шар со сказками». Цель: Развивать зрительное внимание и память, расширять активный словарь, навыки связной речи. «Поиграем в сказку». Цель: Учить детей эмоционально и активно воспринимать сказку, участвовать в пересказе, развивать творческую инициативу, подвести к моделированию. Игра-фантазирование по русской народной сказке «Лиса и козёл»

Цель. Учить придумать другую концовку к сказке; развивать умение брать на себя роль придуманных персонажей, выразительно исполнять диалоги действующих лиц; учить подбирать образные выражения к придуманным героям (зайцу, мышке).

Пример занятия по развитию связной диалогической речи

Тема: Составление рассказа по следам продемонстрированного действия.

Цели. Учить детей отвечать на вопрос фразой из 3-5 слов, строя её в полном соответствии с порядком слов в вопросе. Учить объединять фразы в рассказик из 4-5 предложений с наглядной опорой в виде натуральных объектов и действий с ними.

Ход занятия. Занятие начинается с просмотра «спектакля». Дети наблюдают, как 2 «артиста» выполняют в раздевалке действия, заранее оговоренные с ними логопедом. Так как на этом занятии дети не пересказывают готовый рассказ, а сами его составляют, то в начале они отвечают на вопросы по просмотренному «спектаклю».

Вопросы (в вопросах используются имена детей, участвовавших в разыгрывании сцены).

Куда вошли Маша и Витя? - Что открыл Витя? - Что достал Витя?
- Что надевал Витя? - Что открыла Маша? - Что достала Маша?
- Что надевала Маша? - Что завязывала Маша?

И т. п. в соответствии с произведенными действиями.

Упражнения

1. Составление рассказа по следам продемонстрированного действия

Взрослый предлагает ребенку вспомнить, что они наблюдали на занятии, на какие вопросы логопеда отвечали. Повторив опорные вопросы, можно предложить ребенку составить рассказ.

Образец рассказа

Образец дается в случае затруднений у ребенка при составлении рассказа.

Маша и Витя вошли в раздевалку. Витя открыл шкафчик и достал комбинезон. Витя надел комбинезон и застегнул молнию. Маша открыла шкафчик и достала ботинки. Маша завязала шнурки (зашнуровала ботинки). Дети собирались на прогулку.

2. Анализ предложения с целью включения или невключения его в рассказ

У Вити новый комбинезон. У Маши есть велосипед.

Маша села на скамейку. Витя выпил сок.

Витя стоял около шкафчика. Маша надела шапку.

Витя надел сапоги. И т.п.

3. Словарная работа

Уточнение значения некоторых глаголов:

завязывать, одел (кого-то),

застегивать, надел (на себя, на кого-то),

зашнуровывать, поддел (что-то).

Подбор слов.

- Что можно завязывать? застёгивать? зашнуровывать?

- Кого можно одевать? На кого - надевать? Что - поддевать?

4. Выделение слов, обозначающих действие, и восстановление рассказа по этим опорным словам:

вошли, открыл, достал, надел, застегнул, открыла, достала, завязала, зашнуровала.

5. Добавление предложения, логически связанного с предыдущим

Витя открыл шкафчик. Маша достала ботинки. ...

Маша и Витя вошли в раздевалку. Витя застегнул молнию. ...

6. Итоги занятия.

Для того чтобы связная речь ребёнка смогла приобрести все необходимые для неё качества, нужно последовательно пройти вместе с ним весь сложный, интересный и вполне доступный для него путь.

Для эффективного формирования связной речи необходимо обогащение не только языковой, но и предметной действительности. Целесообразно использовать на занятиях и в свободной деятельности яркое наглядное оформление, разнообразные методы и приёмы, закреплять полученные детьми на занятиях навыки связной речи в их повседневной жизни. Именно в связной речи наиболее ярко проявляются все речевые «приобретения» ребёнка: правильность звукопроизношения, богатство словарного запаса, владение грамматическими нормами речи, её образность и выразительность.

В детском саду задача формирования связной речи у детей может быть успешно решена при условии совместной реализации общеобразовательных задач, при тесной преемственности в работе педагогов и родителей.

Овладение связной диалогической речью - одна из главных задач речевого развития детей с ОНР III уровня. Дошкольники испытывают затруднения в общении со сверстниками и взрослыми, необходимо постоянное внимание педагогов к этой стороне обучения, активная помощь в овладении искусством диалогической речи.

Таким образом, мы можем предположить, что коррекционная логопедическая работа по развитию связной диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи будет эффективна при условии поэтапного проведения занятий, с использованием игр, и дальнейшего речевого развития: обогащение лексики, формирование грамматических категорий, исправление произношения.

Её успешное решение зависит от многих условий: речевой сферы, социального окружения, семейного благополучия, индивидуальных особенностей личности, познавательной активности ребенка, которые педагоги, родители учитывают в процессе целенаправленного речевого воспитания.

Выводы по 2 главе

Проанализировав результаты экспериментального исследования развития связной диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня, мы можем сделать следующие выводы:

Во-первых, организации исследования, прежде всего ставилась задача определения содержания методики и основных критериев, по которым должна происходить оценка результатов. В ходе исследования за основу было взято положение о социальной детерминированности диалогической речи и ее значительной зависимости от контекста ситуации.

Для исследования уровня развития диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня мы использовали методики изучения лексико-грамматического и фонетико-фонематического строя речи, а также методику А.В. Чулковой «Изучение формирования диалога у дошкольников». В экспериментальной работе приняли участие 6 детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня. База исследования: МБДОУ «Детский сад № 306 г. Челябинска».

С целью обследования лексико-грамматического развития речи у детей с ОНР мы использовали наглядный материал, предлагаемый О. Е. Грибовой и Т. П. Бессоновой, О. Б. Иншаковой, В. В. Коноваленко и С. В. Коноваленко. Согласно полученным результатам, мы пришли к выводу о том, дети старшего дошкольного возраста нуждаются в организации фронтальной и индивидуальной логопедической работы по совершенствованию лексико-грамматического строя речи.

Для исследования уровня развития диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня мы использовали методику А.В. Чулковой «Изучение формирования диалога у дошкольников». В качестве критериев сформированности диалогической речи у дошкольников выступили следующие навыки: владение речевым этикетом; запрос информации; реплицирование; составление диалога.

Во-вторых, изучение особенностей диалогической речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня, позволило нам определить, что для детей этой категории характерным является низкий уровень, он составил 83,3% (5 чел.), средний – 16,7% (1 чел.). Следовательно, у группы детей с ОНР III уровня развитие диалогической речи существенно отстает от нормативного развития диалогической речи. Следует отметить, что это отставание затрагивает как способность отвечать на вопросы и задавать их, так и способность вести речевое взаимодействие, обусловленное логикой текущей ситуации (в эксперименте использовались игровые ситуации).

У детей наблюдается сниженная потребность в общении как со взрослыми, так и со сверстниками. Обращение к взрослому и товарищу по игре затруднено. Невелико количество задаваемых вопросов, обусловленных познавательным отношением к объектам деятельности (игры в данном случае). Предпочтительным видом коммуникации являлись ответы на вопросы.

В-третьих, логопедическая работа по развитию связной диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня является значимой в работе с детьми. Овладение связной диалогической речью - одна из главных задач речевого развития детей с ОНР III уровня. Выбор тех или иных форм, методов и приемов работы обуславливается имеющимся у детей уровнем развития речи, их психологическим состоянием, способностью к усвоению того или иного вида информации, мотивации к обучению. Работа педагога, логопеда по развитию навыков диалогической речи должна проводиться во взаимодействии с психологом, проводящим работу по развитию эмоционально-волевой и познавательной сферы ребенка.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Целью нашего исследования являлось теоретическое изучение, обоснование и разработка комплекс дидактических игр по развитию диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня. Для реализации данной цели нами был определен ряд задач.

Решая *первую задачу*, которая заключалась в анализе научно-методической и психолого-педагогической литературы по проблеме исследования, нами были рассмотрены вопросы о закономерности

нормативного становления и развития диалогической речи в онтогенезе, психолого-педагогическая характеристика детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня, и особенности становления и развития диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.

В результате мы констатировали, что развитие диалогической речи у старших дошкольников имеет большое значение не только для общего речевого развития, но и для успешного обучения в школе и успешной социализации ребенка. Психолого-педагогическая характеристика детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня говорит нам о том, что у детей с общим недоразвитием речи на фоне системных речевых нарушений задерживается развитие психических процессов и отстает формирование коммуникативных навыков, что создает дополнительные затруднения в овладении навыками связной диалогической речи у детей с ОНР III уровня.

Решая *вторую задачу*, которая заключалась в выявлении особенностей развития диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня. Изучение особенностей диалогической речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня, позволило нам определить, что для детей этой категории характерным является низкий уровень, он составил 83,3% (5 чел.), средний – 16,7% (1 чел.). Следовательно, у группы детей с ОНР III уровня развитие диалогической речи существенно отстает от нормативного развития диалогической речи. Констатирующий эксперимент в рамках настоящей работы показал, что уровень развития диалогической речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня невысок и существенно отстает от нормативного уровня развития диалогической речи у старших дошкольников. Нарушения затрагивают как способность дошкольников вступить в диалог, так и способность развивать диалог не только в контексте существующей ситуации, но и отвлеченно от нее. Дошкольники с общим недоразвитием речи III уровня не проявляют

особенной любознательности в диалоге, не задают дополнительных вопросов, полностью сосредоточены на текущей задаче построения фраз с целью общения.

Решая *третью задачу*, которая заключалась в разработке комплекса дидактических игр по развитию диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня, мы организовали логопедическую работу по развитию связной диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня. Коррекционная работа по развитию связной диалогической речи и логического мышления у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня будет эффективна при условии поэтапного проведения занятий с использованием дидактических игр, предусматривающих работу по двум основным линиям: интеллектуальное развитие, прежде всего развитие мышления, понимание речи, а также речевое развитие: обогащение лексики, формирование грамматических категорий, исправление произношения.

Таким образом, задачи исследования выполнены, цель достигнута.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Арушанова, А.Г. Формирование грамматического строя речи [Текст]/ А.Г. Арушанова. – М.: Просвещение, 2005. – 292 с.
2. Бизи́кова О. А. Развитие диалогической речи дошкольников в игре [Текст]/ О. А. Бизи́кова. — М.: «Скрипторий 2003», 2018. — 136 с.

3. Вершина, О.М. Особенности общения у детей с общим недоразвитием речи [Текст] / О.М. Вершина. М.: Просвещение, 2013. - 246 с.
4. Волкова, Г.А. Методика психолого-логопедического обследования детей с нарушениями речи [Текст] / Г.А. Волкова. СПб.: Детство-пресс, 2017. - 144 с.
5. Воспитание детей старшей группе детского сада [Текст] / сост. Г.М. Лямина. М.: Просвещение, 2006. - 185 с.
6. Выготский, Л.С. Детская речь [Текст]/ Л.С. Выготский. М.: Педагогика, 2006. - 420 с.
7. Выготский, Л.С. Вопросы детской психологии [Текст] / Л.С. Выготский. – СПб: Союз, 1999. – 423 с.
8. Выготский, Л.С. Психология [Текст] / Л.С. Выготский. – М.: ЭКСМО-Пресс, 2016. – 487 с.
9. Гвоздев, А.Н. Вопросы изучения детской речи [Текст]/ А.Н. Гвоздев.– М.: Высшая школа, 1994. – 194 с.
10. Глухов, В.П. Исследование состояния монологической речи старших дошкольников с общим недоразвитием речи [Текст] / В.П. Глухов // Дефектология. - 1986. - № 6. – С. 31-36.
11. Глухов, В.П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием [Текст] / В.П. Глухов. – М.: АРКТИ, 2012. – 312 с.
12. Глухов, В.П. Коррекционно-развивающая направленность обучения и воспитания детей с нарушениями речи [Текст] / В.П. Глухов. - М.: Союз, 2017. -156 с.
13. Гойхман, О.Я. Речевая коммуникация [Текст] / О.Я. Гойхман. М.: Инфра, 2016. - 272 с.
14. Грибова, О.Е. Технология организации логопедического обследования. Методическое пособие[Текст]/ О.Е. Грибова. – М.: Айрис-пресс, 2015. – 96 с.

15. Диалогическая речь. Ее особенности. Понятие диалога и его определение [Электронный ресурс] // Студенческая библиотека онлайн. – М., 20013. - Режим доступа: http://studbooks.net/2150570/literatura/dialogicheskaya_rech_osobennosti.
16. Елкина, Н.В. Формирование диалогической речи у детей шестого года жизни: Автореф. дисс.... канд. пед. наук [Текст]/ Н.В. Елкина. - М., 2007. 16 с.
17. Жукова Н.С. Преодоление недоразвития речи у детей [Текст] / Н.С. Жукова. - М.: Просвещение, 2014. – 245 с.
18. Жукова, Н.С., Мастюкова, Е.М., Филичева, Т.Б. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников [Текст]/ Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева. - М.: Книго Мир, 2011. - 320 с.
19. Зимняя, И.А. Педагогическая психология [Текст]/ И.А. Зимняя. - М.: Педагогика, 1999. – 324 с.
20. Ильякова, Н.Е. Логопедические тренинги по формированию связной речи у детей с ОНР 5-6 лет. От прилагательных к рассказам-описаниям[Текст] / Н.Е. Ильякова. – М.: ГНОМ и Д, 2004. – 297 с.
21. Каше, Г. А. Недостатки произношения звуков у учащихся массовой школы // Недостатки речи у учащихся начальных классов массовой школы [Текст]/ под ред. Р. Е. Левиной.- М.: Просвещение, 2016. - 290с.
22. Козырева, Л.А. Развитие речи. Дети 5-7 лет [Текст] / Л.А. Козырева. – Ярославль: Академия развития, 2012. – 345 с.
23. Лалаева, Р.И. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников [Текст]/ Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова. СПб.: КАРО, 2014. - 260 с.
24. Левина, Р.Е. Характеристика ОНР у детей [Текст] / Р.Е. Левина, Н.А. Никашина. М.: Просвещение, 2009. - 159 с.
25. Левина, Р.Е. Нарушения речи и письма у детей. Избранные труды[Текст] / Р.Е. Левина. – М.: Аркти, 2015. – 224 с.

26. Леонтьев, А.А. Исследования детской речи [Текст]/ А.А. Леонтьев. - М.: Просвещение, 2004. - 268 с.
27. Леонтьев, А.А. Язык, речь, речевая деятельность[Текст] / А.А. Леонтьев. М.: Просвещение, 2017. – 144 с.
28. Лепская Н.И. Язык ребёнка [Текст]/ Н.И. Лепская. – М.: Высшая школа, 2007. – 151 с.
29. Лисина, М.И. Проблемы онтогенеза общения [Текст]/ М.И. Лисина. - М.: ВЛАДОС, 2016. -144 с.
30. Лисина, М.И. Потребности и мотивы общения между дошкольниками [Текст] / М.И. Лисина, Е.А. Смирнова. - М.: Просвещение, 2015. - 115 с.
31. Логопедия: Учебник для вузов [Текст] / Под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. – М.: Владос, 2013. – 418 с.
32. Лурия, А.Р. Письмо и речь [Текст]/ А.Р. Лурия. – М.: Академия, 2002. – 319 с.
33. Маркова, А.К. Психология усвоения языка как средства общения [Текст]/ А.К. Маркова. – М.: Просвещение, 2017. – 363 с.
34. Медведева, Т.В. Координирование работы логопеда и воспитателя по формированию связной речи детей с третьим уровнем речевого развития [Текст] Т.В. Медведева // Дефектология. - 2011. - № 6. – С. 37-39.
35. Миронова, С.А. Развитие речи дошкольников на логопедических занятиях [Текст] / С.А. Миронова. М.: Гном, 2019. - 168 с.
36. Никитенко А. В. Развитие связной диалогической речи у детей с общим недоразвитием речи посредством словесно-логических игр [Текст] // Актуальные задачи педагогики: материалы V междунар. науч. конф. (г. Чита, апрель 2014 г.). — Чита: Издательство Молодой ученый, 2014. — С. 70-75.
37. Нищева, Н.В. Организация коррекционно-развивающей работы в логопедической группе детского сада [Текст]/ Н.В. Нищева. – СПб.: ДЕТСВО-ПРЕСС, 2014. - 120 с.

38. Организация коррекционно-логопедической работы в диагностических группах в детьми дошкольного возраста [Текст]/ Под ред. Т.В. Волосовец, Е.Н. Кутеповой. – М.: Российский ун-т дружбы народов, 2007. – 129 с.
39. Основы теории и практики логопедии [Текст] / Под ред. Р.Е. Левиной. – М.: Просвещение, 2018. – 250 с.
40. Павлова, Ю. Ю. Адаптационно-коррекционное воздействие арттерапевтических психокоррекционных технологий в работе с детьми с нарушениями речи [Текст] / Ю. Ю. Павлова // Актуальные вопросы специального образования / Мурманский гос. пед. ун-т. – Мурманск: МГПУ, 2008. - Вып. 4. - С. 59-62.
41. Павлова, О.С. Нарушение коммуникативного акта у детей с ОНР / О.С. Павлова // Психолингвистика и современная логопедия [Текст]/ под ред. Л.Б. Халиловой. – М.: Экономика, 2017. 304 с.
42. Пиаже, Ж. Избранные психологические труды [Текст] /Ж. Пиаже. – М.: Высшая школа, 1999. – 581 с.
43. Примерная адаптированная основная образовательная программа для дошкольников с тяжелыми нарушениями речи [Текст]/ Л.Б. Баряева, Т.В. Волосовец, О.П. Гаврилушкина, Г.Г. Голубева и др.; Под. ред. проф. Л. В. Лопатиной. - СПб., 2014. - 386 с.
44. Развитие общения у дошкольников [Текст]/ под ред. А.В. Запорожца, М.И. Лисиной. - М.: Просвещение, 2014. - 269 с.
45. Развитие речи у детей дошкольного возраста [Текст]/ под ред. Ф.А. Сохина. - М.: Просвещение, 2014. - 183 с
46. Рубинштейн, С.Л. Речь и общение. Функции речи. Развитие речи у детей [Текст] / С.Л. Рубинштейн. - СПб.: Питер, 2002. - 720 с.
47. Рубинштейн, С.Л. Пути и принципы развития психологии [Текст] / С.Л. Рубинштейн. – М.: Медицина, 2005. – 421 с.
48. Рузская, А.Г. Развитие общения дошкольников со сверстниками [Текст]/ А.Г. Рузская. СПб.: Питер, 2008. - 315 с.

49. Сазонова, С.Н. Развитие речи дошкольников с общим недоразвитием речи [Текст] / С.Н. Сазонова - М.: АКАДЕМА, 2013. - 144 с.
50. Селиверстов В.И., Шаховская, С.Н. Воспитание и обучение детей дошкольного возраста с нарушениями развития [Текст] // Коррекционная педагогика: Материалы V международной научно-практической конференции / В.И. Селиверстов, С.Н. Шаховская. - Оренбург, 2015. - С.41-47.
51. Слонь, О.В Развитие диалогической речи старших дошкольников посредством словесных игр [Текст] // Коррекционная педагогика: Материалы V международной научно-практической конференции / О.В. Слонь. - Оренбург, 2015. - С.74-77.
52. Сохин, Ф.А. Психолого-педагогические основы развития речи дошкольника [Текст] / Ф.А. Сохин. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института, 2012. – 224 с.
53. Тихеева Е.И. Развитие речи детей. Под ред. Ф.А. Сохина. [Текст] / Е.И. Тихеева. – М.: Просвещение, 2011. – 159 с.
54. Трефилова Т.Н. Изучение онтогенеза речи в Российской психологии // Вопросы психологии [Текст] / Т.Н. Трефилова. – 2015. – Т. 2. – С. 112 – 116.
55. Трошин, О.В., Жулина, Е.В. Логопсихология: Учебное пособие [Текст] / О.В. Трошина, Е.В. Жулина. – М.: ТЦ Сфера, 2005. – 256 с.
56. Туманова, Т.В., Филичева, Т.Б. Учись говорить правильно [Текст] / Т.В. Туманова, Т.Б. Филичева. – М.: Проспект, 2013. – 161 с.
57. Ушакова, О.С., Струнина, Е.М. Методика развития речи детей дошкольного возраста [Текст] / О.С. Ушакова, Е.М. Струнина, – М.: Владос, 2014. – 243 с.
58. Филичева, Т.Е., Чиркина, Г.В. Воспитание и обучение детей дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием [Текст] / Т.Е. Филичева, Г.В. Чиркина. – М.: Школьная пресса, 2012. – 680 с.

59. ФГОС ДО [Электронный ресурс] // - Режим доступа: <https://pravobraz.ru/federalnyj-gosudarstvennyj-obrazovatelnyj-standart-doshkolnogo-obrazovaniya/>
60. Цветкова, Л.С. Методика Диагностического нейропсихического обследования детей [Текст]/ Л.С. Цветкова. – М.: Просвещение, 2011. – 123 с.
61. Шахнарович, А.М., Негневицкая, Е.И. Язык и дети [Текст]/ А.М. Шахнарович, Е.И. Негневицкая. – М.: Просвещение, 2002. – 210 с.
62. Чевелёва, Н.А. Приемы развития фонематического восприятия у дошкольников с нарушением речи [Текст]/ Н.А. Чевелёва // Дефектология. - 2016. - № 5. – С. 35-37.
63. Четвертушкина, Н.С. Слоговая структура слова: система коррекционных упражнений для детей 5-7 лет[Текст]/ Н.С. Четвертушкина. – М.: Гном и Д, 2011. – 228 с.
64. Чулкова, А.В. Изучение формирование диалога у дошкольников: учебное пособие [Текст]/А. В. Чулкова. М.: Просвещение, 2008. – 220с.
65. Эльконин, Д.Б. Развитие речи детей в дошкольном возрасте[Текст] / Д.Б. Эльконин. – М.: Педагогика, 2008. – 357 с.
66. Эльконин Д. Б. Психология игры. — 2-е изд. —[Текст] / Д.Б. Эльконин. [Электронный ресурс] // - Режим доступа: [http://psychlib.ru/mgppu/EPI-1999/EPI-001.NTM#\\$p1](http://psychlib.ru/mgppu/EPI-1999/EPI-001.NTM#$p1)
67. Яблокова, Л.В., Ахутина, Т.В., Полонская, Н.Н. Нейропсихологический анализ индивидуальных различий у детей: параметры оценки. В кн.: Нейропсихология и психофизиология индивидуальных различий [Текст] / Под ред. Е.Д. Хомской и В.А. Москвина. - М.- Оренбург, 2013. – 310 с.
68. Якубинский, Л.П. О диалогической речи [Текст]/ под ред. Л.В. Щербы. - СПб.: Питер, 2017. - 259 с.

ПРИЛОЖЕНИЕ

Приложение 1

Методика обследования лексико-грамматического строя речи у детей с ОНР. Обследование речи детей проводилось с помощью наглядного материала, предлагаемого О. Е. Грибовой и Т. П. Бессоновой (1994); О. Б. Иншаковой (1993); В. В. Коноваленко и С. В. Коноваленко (2000).

Грибова О.Е. при обследовании лексико-грамматического строя речи предлагает следующие принципы:

1. Принцип индивидуального и дифференцированного подхода предполагает, что отбор заданий, их формулировки и наполнение вербальным и невербальным материалом должны соотноситься с уровнем реального психоречевого развития ребенка и учитывать специфику его социального окружения и личностного развития.

2. Исследование рационально проводить в направлении от общего к частному. Сначала специалист выявляет проблемы в развитии речи ребенка, а затем эти проблемы рассматриваются пристальнее, подвергаются количественному и качественному анализу.

3. Внутри каждого вида тестирования предъявление материала дается от сложного к простому. Это позволяет ребенку закончить каждую пробу успешно, что создает дополнительную мотивацию и положительный эмоциональный настрой, которые, в свою очередь, повышают продуктивность и продолжительность обследования.

4. От продуктивных видов речевой деятельности - к рецептивным. Исходя из данного принципа, в первую очередь обследуются такие виды речевой деятельности, как говорение и письменная речь. Письменная речь обследуется только у школьников, прошедших обучение и имеющих опыт написания подобных работ.

5. От экспрессивной языковой компетенции к импрессивной. Подобный подход позволит сократить время и силы, затрачиваемые на обследование, сделать обследование импрессивного языкового запаса целенаправленным.

Изучение речевого развития можно проводить не только методом индивидуального обследования с использованием наглядного материала, но и в процессе наблюдения (пассивного и активного словаря) за свободным общением детей в играх, на прогулках, на занятиях с воспитателем.

В результате можно выявить уровень речевой коммуникации детей, отмечая следующие особенности:

- навыки речевого общения (легко ли ребенок вступает в контакт, как входит в контакт с детьми младшего возраста, со сверстниками, со взрослыми, умеет ли поддерживать разговор, говорит много или молчит);

- умение пользования правилами речевого этикета (культура общения):

- а) здоровается ли и прощается без напоминания;

- б) благодарит ли за помощь взрослых и детей;

- в) использует ли различную громкость голоса в зависимости от ситуации;

- г) умеет ли пойти на компромисс, договориться в конфликтной ситуации;

- д) доброжелателен ли в общении;

- е) умеет ли свободно, не стесняясь, отвечать незнакомым людям, а также педагогу на занятиях [14].

Обследование речи детей рекомендуется проводить с помощью наглядного материала.

Методика обследования лексики. При обследовании словарного запаса (активного и пассивного) используются следующие приемы:

- 1) ребенку предлагают назвать картинки с изображением:

- предметов и их частей (часы - циферблат, стрелки, цифры; дерево - ствол, ветки, корни);

- профессий и атрибутов к ним (маляр - кисти, краски; фотограф - фотоаппарат);

- животных, птиц и их детенышей (собака - щенок; корова - теленок);

- 2) назвать:

- существительные, объединяющие как видовые, так и родовые понятия;

- действия, обозначающие голосовые реакции животных (каркает, чирикает, лает, мычит);

- чувства, эмоции (плачет, смеется, грустит), различные явления природы;

- действия, связанные с профессиональной деятельностью (слушает легкие, выписывает лекарство, делает уколы, проверяет горло и т.д.), с животным и растительным миром (порхает, летает, плавает, ползает и т.д.);

- семантически близкие действия (моется - купается, спит - лежит, вяжет - шьет и т.д.);

- признаки предметов, обозначающих величину, цвет, форму, температуру, вес, сезонность;

- признаки, указывающие на продукты питания, на материал, из которого сделаны предметы;

- признаки обобщающего характера;

3) добавить в предложение недостающие слова, необходимые по смыслу (платье очень длинное - мама платье подшивает; пуговица оторвалась - мама пуговицу пришивает...);

4) подобрать антонимы (вечер - утро, день - ночь, шум - тишина и т.д.);

5) подобрать синонимы (мальчик храбрый, смелый, река - бежит, течет, шумит);

6) образовать сложные слова (лесоруб, зубочистка, овощерезка);

7) подобрать однородные члены предложения к словам - раздражителям (снег - идет, падает, сверкает, тает, блестит; мяч - резиновый, круглый, новый, большой, футбольный; летает - бабочка, шмель, муха, жук, самолет, шар);

8) объяснить значение слов (холодильник, конура, берлога, кастрюля и пр.);

9) объяснить переносное значение слов (золотые руки, золотое сердце).

Особое внимание при исследовании словаря обращается на умение образовывать новые слова, используя суффиксально-префиксальные способы. Для определения степени сформированности навыков словообразования подбираются задания на образование:

- уменьшительных существительных мужского рода (ремешок, коврик, дубок), женского рода (лопатка, лужица), среднего рода (окошко, окошечко, пальтишко, платьице);

- существительных с суффиксами деятеля: - ник, - щик, - тель, - ист (дворник, учитель, строитель, пианист, футболист);

- приставочных глаголов со значением законченности, направленности, удаленности, продолжительности действия (перепрыгнул, обогнул, отбежал; лил - вылил - полил - налил - подлил - слил);

- прилагательных: притяжательных с суффиксами «j» (лисья, волчья), «-ин» (мамин, Вовин); с суффиксами, выражающими характерологическую отнесенность: чив-, лив - (молчаливый, улыбчивый, хвастливый).

При этом детям предлагалось объяснить значение вновь образованных слов, опираясь на имеющиеся навыки морфологического анализа.

В процессе обследования используют интересные для ребенка фрагменты игр. Ситуации создаются таким образом, чтобы повысить речевую активность ребенка, снять его стеснительность, вызвать желание лучше ответить. Логопед комментирует ситуацию, подсказывает детям реакцию на происходящее (удивился, обрадовался), предлагает различные манипуляции с предметами.

Методика обследования грамматического строя языка.

Для обследования этого компонента языка ставится цель выяснить:

- как ребенок понимает и употребляет в речи предлоги: в, на, из, под, из-под, из-за, между, около, над;

- как употребляет существительные родительного падежа множественного числа (петель, яблок, блюдец);

- как образует сравнительную степень прилагательных:

а) простым (синтетическим) способом при помощи суффиксов (ее - ей), особенно с чередованием согласных (высокий - выше, дорогой - дороже, простой - проще, сухой - суше);

б) супплетивным способом (лучше, хуже);

- как согласовывает в роде, числе, падеже прилагательные с существительными;

- как образует множественное число существительных с непродуктивными окончаниями (листья, жеребята);

- как пользуется глагольными формами:

а) разноспрягаемыми глаголами (бежать, хотеть);

б) спрягаемыми глаголами с особыми окончаниями в личных формах (есть, ешь, дать, дашь);

в) настоящего, прошедшего времени, повелительного наклонения с чередующимися звуками (ездить, жечь, стричь);

- как образует причастия (читать - читающий);

- какие виды предложений употребляет в самостоятельной речи;

- может ли восстановить нарушенный порядок слов в предложении;

- может ли из слов, данных в произвольном порядке и в исходной форме, составить предложения, согласуя правильно слова и их порядок в предложении.

При обследовании используют следующие задания:

- добавление в предложения слов, употребляемых в нужной грамматической форме;

- составление предложений по вопросам; составление предложений по демонстрации действий;

- составление предложений по картине, по серии картин;

- составление предложений по опорным словам;

- составление предложений по слову в заданной падежной форме [14].

Обследование грамматического строя речи начинается с уровня сформированности синтаксических навыков ребенка.

Если у ребенка имеются начатки фразовой речи, то исследование грамматических структур проводится в процессе манипуляции с игрушками. Выясняется, владеет ли ребенок фразой, какова протяженность этой фразы и её структура. Кроме этого, проверяется, понимает ли ребенок простейшие инструкции. При этом жестко исключаются подсказывающие жесты, интонация, указывающий взгляд.

Если у ребенка сформирована фразовая речь, то можно начать исследование со сложных предложений, доступных для детей по структуре, постепенно переходя к более простым, пока не определится тот уровень, которым ребенок владеет уверенно.

Задания могут даваться самые разнообразные: «Расскажи, что ты видишь...», «Составь предложение со словами...», «Отвечай полным ответом на мои вопросы» и т.д.

Исследование пассивной грамматики, используются картинки. Это серии картинок, на которых изображены разные предметы, имеющие одинаковый цвет или объект, выполняющие одно и то же действие. Например: синий карандаш, синее ведро, синяя книга, синие кубики. Одеяло упало на пол, вилка упала, ложка упала, листья упали.

Обследование активной грамматики, проводится на материале пространственных предлогов, условно выделенных в несколько групп, в соответствии с последовательностью их становления в онтогенезе:

- в, на, под;
- с, из, над;
- к, от, из-за, из-под;
- за, перед, между, через, около.

Очень важно отметить, что в ряде случаев один и тот же предлог, в зависимости от его значения, может быть использован с различными падежными окончаниями. Например, предлог «в» в значении местоположения объекта сочетается с предложным падежом имени

существительного (в столе, в коробке), а в значении направления движения - с винительным (в стол, в коробку).

Поэтому в процессе обследования детям задаются вопросы: «Где лежит?», «Куда положили?», «Откуда взяли?» и т.д. при этом обращается внимание не только на адекватное употребление предлогов, но и на правильное использование падежных окончаний.

Обследования словоизменения и словообразования детям можно предложить изменение и образование слов по аналогии или образцам. Длительность процедуры обучения грамматическим действиям по аналогии является достаточно достоверным показателем сформированности языковой способности и сохранности основных механизмов, обеспечивающих грамматическое оформление языковых единиц, следовательно, отсутствие (наличие) патологии грамматического строя речи.

В ходе обследования лексико-грамматической стороны речи следует вести протокол обследования, куда заносятся данные о предъявленном материале, о том, с каким материалом ребенок справляется успешно, и фиксируются ошибки ребенка.

Обследование проводилось при помощи следующих заданий:

Задание №1 «Предметный словарь»

Цель: исследование уровня овладения предметным словарем.

Оборудование: 24 картинки.

Задания:

Повседневная лексика.

Инструкция: Назови, что изображено на картинке. Предметные картинки: мяч, пирамидка, дерево, стол, стул, ложка, тарелка, чайник, рука, нос, машина, самолет.

Низкочастотные слова.

Инструкция: Назови, что изображено на картинке. Предметные картинки: ресницы, брови, локоть, подбородок, окно, подоконник, форточка, стекло, рельсы, клумба, перчатки, памятник.

Угадать слово по описанию.

Инструкция: Угадай, о чем я говорю. Пушистый, с когтями и мяукает (кот); лает и хвостиком виляет (собака); желтое, светит и греет (солнце); длинный, острый, из металла и резать умеет (ножик); едет по рельсам и гудит (поезд); летает, жужжит и жалит (пчела); в лесу, серый и зубастый (волк); черная и каркает (ворона); серая и дождик льет (тучка); быстро скачет, с гривой (лошадь); сладкое и холодное (мороженое); стеклянные, носят на носу (очки).

Система оценки:

5 баллов - задание выполнено верно (Названы все 36 слов);

4 балла - в активном словаре нет 1-2 слова из 2 го раздела и столько же из 3 го раздела, но есть в пассивном;

3 балла - 1-2 слова из 1 го и 3-4 из 2 го раздела отсутствуют в активном словаре, но есть в пассивном, из 3 го раздела в активном словаре 6 слов, остальные в пассивном;

2 балла - 3-4 слова из 1 го раздела отсутствуют в активном словаре, но есть в пассивном, 5-6 слов из 2 го и 3 го раздела отсутствуют и в активном, и в пассивном словаре;

1 балл - 3-4 слова из 1 го раздела и большое количество слов из 2- го и 3- го разделов отсутствуют и в активном, и в пассивном словаре.

Задание №2 «Словарь глаголов»

Цель: исследование уровня овладения глагольным словарем.

Оборудование: картинки с изображением животных и насекомых; картинки с профессиями.

Задания:

Инструкция: Ответь на вопрос, используя картинку.

Как передвигается змея? Как передвигается кузнечик? Как передвигается лошадка? Как передвигается ласточка? Как передвигается щука? Как передвигается человек?

Инструкция: Ответь на вопрос, используя картинку.

Что делает портной? Что делает повар? Что делает врач? Что делает балерина? Что делает шофер? Что делает парикмахер? Что делает учитель? Что делает продавец? Что делает строитель? Что делает дворник? Что делает художник? Что делает музыкант?

Инструкция: Вспомни и скажи, что делают с предметами, которые я назову.

Ручкой, ножом, пилой, молотком, ложкой, щеткой, с книгой, красками, иголкой, крыльями.

Система оценки:

5 баллов - задание выполнено верно (Названы все 30 слов);

4 балла - в активном словаре нет 1-2 слова из 2 го раздела и столько же из 3 го раздела, но есть в пассивном;

3 балла - 1-2 слова из 1 го и 3-4 из 2 го раздела отсутствуют в активном словаре, но есть в пассивном, из 3 го раздела в активном словаре 6 слов, остальные в пассивном;

2 балла - 3-4 слова из 1 го раздела отсутствуют в активном словаре, но есть в пассивном, 5-6 слов из 2 го и 3 го раздела отсутствуют и в активном, и в пассивном словаре;

1 балл - 3-4 слова из 1 го раздела и большое количество слов из 2 го и 3 го разделов отсутствуют и в активном, и в пассивном словаре.

Задание №3

Название: «Прилагательные»

Цель: исследование уровня овладения словарем прилагательных.

Оборудование: не требуется

Задания:

Инструкция: Подбери к каждому слову определения: рубашка, дом, яблоко, лиса, девочка, зима.

Инструкция: «Какое варенье?» Из вишни, из яблок, из клубники, из земляники, из слив, из абрикосов.

Система оценки:

5 баллов - задание выполнено верно (Самостоятельно подобрано 3 и более определений к каждому слову из 1го задания. Названы все слова во 2 задании);

4 балла - к каждому слову из 1 го задания подобрано 1 определение самостоятельно, и 2-3 с помощью. Во 2 задании названы 4 -5 определений ;

3 балла -к каждому из предложенных слов придумано по 2 определения с помощью в виде наводящих вопросов и повторения инструкции. Во 2 задании названы 3 определения;

2 балла -к каждому из предложенных слов придумано по 1 определению с помощью в виде наводящих вопросов и повторения, расширения инструкции. Из 2 задания названы 1-2 слова;

1 балл - неадекватные ответы, отказ от выполнения 1го и 2го задания.

Задание №4 «Словарь наречий»

Цель: исследование уровня овладения словарем наречий.

Оборудование: картинки со смеющимся мальчиком, играющими детьми, летящим самолетом и плачущим ребенком.

Инструкция: На картинке мальчик (предъявляется картинка). Мальчик смеется. А как он смеется? Он смеется весело, звонко, громко, радостно. А как...

Задания: - Плачет малыш; - Летит самолет; - Играют дети.

Система оценки:

5 баллов- по каждому заданию придумано самостоятельно более 2-х слов;

4 балла - по каждому заданию придумано более 2-х слов с помощью в виде побуждающих вопросов;

3 балла - требуется повторение инструкции, по каждому заданию придумано 2 слова с помощью в виде контекстной подсказки;

балла - по каждому заданию придумано по 1 слову с помощью;

1 балл - невыполнение или замена слова показом («делает вот так...»), помощь не использует.

Задание №5 «Многозначность слова»

Цель: выявить уровень сформированности у детей умения точно употреблять слово и строить предложения и словосочетания с данным словом по законам грамматики.

Оборудование: предметные картинки

Задания:

1) Инструкция: «У куклы - ручка, у двери - ручка, у чашки - ручка, у сумки - ручка (экспериментатор сопровождает инструкцию демонстрацией картинок и указывает жестом на соответствующие части предметов). У всех этих предметов есть ручка. А у каких предметов есть...ножка, язычок, носик, горлышко».

2) Инструкция: составь предложение с многозначными словами (ручка, ножка, язычок, носик, горлышко).

Система оценок:

5 баллов - самостоятельно названо по 3 предмета на каждое предложенное слово; ребенок составляет предложение из трех (или более) слов. Например, «У песика холодный носик», «Я рисую чайник с носиком».

4 балла - самостоятельно названо по 2 предмета на каждое предложенное слово; ребенок составляет предложение или словосочетание из двух слов. Например, «Холодный носик», «Длинный язычок».

3 балла - самостоятельно названо по 1 предмету на каждое предложенное слово, остальные предметы называются после контекстной подсказки. В отдельных случаях требуется повторение инструкции; ребёнок составляет предложение при помощи педагога.

2 балла - все предметы к предложенным словам называются после контекстной подсказки, требуется повторение инструкции; ребенок только повторяет названное слово.

1 балл - неадекватные ответы, помощь не использует.

Задание №6 «Синонимы»

Цель: выявить умение выбирать наиболее подходящее слово к заданному, вдумываться в смысл употребляемых слов и правильно их сочетать. дефект лексика недоразвитие речь

Оборудование: предметные картинки

Инструкция: Назови по картинкам близкие по значению слова, обозначающие предметы, например: дети-ребята.

Подбор синонимов предлагается в различных вариантах:

- 1)Существительные: дети, дом, врач;
- 2)Прилагательные: грустный, большой;
- 3)Глаголы: веселится, бегают, шагает, плачет.

Система оценок:

5 баллов - ребенок правильно подбирает слова-синонимы на представленные.

4 балла - ребенок объясняет смысл словосочетания в целом (Грустный - это, которого обидели).

3 балла - ребенок просто заменяет существительное в предложенном словосочетании (плачет ребенок - плачет дождик).

2 балла - все предметы к предложенным словам называются после контекстной подсказки, требуется повторение инструкции;

1 балл - неадекватные ответы, помощь не использует.

Задание №7 «Антонимы»

Цель: выявить умение сопоставлять предметы и явления по временным и пространственным отношениям, по цвету, величине, весу и т.д.

Оборудование: картинки с предметами, различными по признакам (большой и маленький дом, длинный и короткий карандаш).

Инструкция: педагог показывает картинку и дает начало фразы, которую ребенок должен закончить. Например, «Посмотри, этот карандаш длинный, а этот...».

Варианты заданий:

подбор антонимов к изолированным словам: день, добро, лето, длинный, умный, высокий, зашел, уснул, открыл.

2) подбор сопоставлений (Что бывает узким, а что широким? Что бывает высоким, а что низким? Что бывает тяжелым, а что легким?).

Система оценки:

5 баллов - ответы правильные по смыслу и грамматической форме (добро - зло, умный - глупый).

4 балла - ребенок объясняет смысл словосочетания в целом.

3 балла - правильно подобраны антонимы по смыслу, но ошибки в грамматической форме (добро - злой, открыт - закрывает).

2 балла - все предметы к предложенным словам называются после контекстной подсказки, требуется повторение инструкции;

1 балл - ответы с частицей «не», не правильные по смыслу ответы (зашел - не зашел, длинный - маленький).

Задание №8 «Обобщающие слова»

Цель: исследовать уровень обобщения.

Оборудование: картинки по темам посуда (тарелка, ложка, кастрюля, чашка, чайник); мебель (кровать, стул, диван, кресло, тумбочка); одежда (пальто, шапка, шуба, майка, штаны); животные (кошка, лошадь, белка, медведь, слон); овощи (капуста, картошка, кабачок, морковь, огурец); фрукты (лимон, апельсин, банан, яблоко, ананас).

Инструкция: назови предметные картинки одним словом (посуда, мебель, одежда, животные, овощи, фрукты);

Инструкция: продолжи ряд: «Карандаш, тетрадь...», «Самолет, корабль...», «Дуб, береза...»;

Инструкция: назови четвертый лишний предмет (выставляются 3 карточки «Четвертый лишний» на тему «Ягоды», «Инструменты», «Птицы».

Система оценки:

5 баллов - ребенок правильно справился со всеми заданиями;

4 балла - ребенок справился с первым и вторым заданиями, но ошибался в третьем ;

3 балла - ребенок справился только с первым заданием;

2 балла - обобщающие слова называются после контекстной подсказки, требуется повторение инструкции;

1 балл - неадекватные ответы, помощь не использует.

Задание №9 «Детёныши животных»

Цель: исследовать умение образовывать слова, обозначающих названия животных.

Оборудование: картинки с детёнышами животных:

козы -	собаки -
волка -	курицы -
утки -	свиньи -
лисы --	коровы -
льва -	овцы -
медведя -	ежа -
белки –	зайца -

Инструкция: посмотри на картинки и назови названия детёнышей животных, например: у кошки -- котята.

Система оценок:

5 баллов- правильная форма;

4 балла - самокоррекция ошибок;

3 балла- коррекция ошибок после стимулирующей помощи;

2 балла- форма, имеющаяся в языке, но не используемая в данном контексте («лисички», «овечки» вместо «лисята», «ягнята» и т.д.);

1 балл -- неправильная форма слова или отказ назвать.

Задание №10 «Родственные слова»

Цель: исследование умения подбирать родственные слова.

Оборудование: предметные картинки

Задания:

Исследование умения подбирать родственные слова:

Инструкция: назови картинку, подбери к названию родственные слова, например: дом, домашний, домовой.

Речевой материал - слова: лес, рыба, зима, морской, домашний, грибной, красить, солить, бегать.

2) Исследование умения отбирать из группы слов родственные

Инструкция: «Сейчас я буду читать слова, а ты внимательно слушай и постарайся определить, какие из этих слов являются родственными. Объясни, почему ты так решил?»

Речевой материал - слова: лес, лесник, перелесок, лиса; пришел, ушел, подошел, шелк, шел и т.д.

3) Определение лишнего слова

Инструкция: в начале исследования экспериментатор дает ученику инструкцию: "Сейчас я назову несколько слов, ты внимательно их прослушай и определи, какое слово не относится ко всем остальным".

Речевой материал - слова: конь, конница, коньки, коневодство; родители, родной, ротик, родственники.

Система оценок:

5 баллов - правильное выполнение задания с подбором большого количества родственных слов;

4 балла - правильное выполнение задания, однако подбор родственных слов в ряде случаев заменяется словоизменением данных словоформ;

3 балла - нарушение программ действия, стойкие ошибки в изменении заданных слов по числам и родам, подсказка экспериментатора позволяет их исправить;

2 балла -стойкие ошибки, описанные ранее, выражены в значительной степени, не исправляются ни самостоятельно ни с помощью экспериментатора;

1 балл- неправильное выполнение задания или механическое усвоение подбора родственных слов.

Задание №11 «Предлоги»

Цель: исследовать умение понимать и употреблять предлоги в речи.

Оборудование: предметные картинки

1)Добавление предлогов в предложение.

Инструкция: «Сейчас я прочитаю предложение, а ты постарайся вставить слово, которое в нем пропущено».

Лена наливает чай ... чашки.

Почки распустились ... деревьях.

Птенец выпал ... гнезда.

Щенок спрятался ... крыльцом.

Пес сидит ... конуры.

Инструкция: вставь подходящий предлог

Лететь под мостом - пролететь ... мостом.

Войти в дом - выйти ... дома.

Доехать до города - отъехать ... станции.

Инструкция: исправь ошибки в предложениях:

Дед в печи, дрова на печи.

На столе сапожки, под столом лепешки.

Овечки в речке, караси у речки.

Под столом портрет, над столом табурет.

Система оценок:

5 баллов - ребёнок правильно понимает и употребляет предлоги;

4 балла - правильное выполнение задания, самокоррекция ошибок;

3 балла - стойкие ошибки в применении предлогов, подсказка экспериментатора позволяет их исправить;

2 балла - стойкие ошибки в подборе и употреблении предлогов, не исправляются ни самостоятельно, ни с помощью экспериментатора;

1 балл - неправильное выполнение задания.

Таким образом, общий вывод об уровне развития лексики можно сделать путём суммирования баллов:

50-55 баллов - высокий уровень

30-49 баллов - средний уровень

11-29 баллов - низкий уровень.

Приложение 2

Методика А.В. Чулковой «Изучение формирования диалога у
дошкольников»

В качестве критериев сформированности диалогической речи у дошкольников выступили следующие навыки:

- владение речевым этикетом;
- запрос информации;
- реплицирование;
- составление диалога.

В приложении дается подробное описание методики А.В. Чулковой «Изучение формирования диалога у дошкольников» (см. Приложение 2).

Представим краткое описание критериев сформированности диалогической речи у дошкольников:

1. Речевой этикет

Для диагностики были отобраны 6 тем для подбора речевых ситуаций общения:

приветствие;

знакомство;

просьба;

извинение;

конфликт в игре;

обращение к взрослому.

В каждой теме детям предлагались следующие речевые ситуации:

- Ты пришел(ла) в детский сад и встретил(ла) воспитательницу – Людмилу Михайловну. Как ты ее будешь приветствовать? Как по-другому можно поздороваться?

- К вам в группу пришла новая девочка. Тебе захотелось с ней познакомиться. Как ты к ней обратишься?

- Ты поливаешь цветы в групповой комнате. Один из них находится на шкафу, и ты не смог(ла) его достать. Как ты обратишься за помощью к няне, что ты ей скажешь?

- Ты играл (а) с мячом возле клумбы. Увлекся(лась) игрой и нечаянно сломал(а) любимый мамин цветок. Что ты ей скажешь?

- Ты захотел(а) быть капитаном на корабле, но капитанский мостик уже занял другой мальчик. Что ты ему скажешь? Как ты поступишь, если он не захочет уступить тебе место?

- Тебе нужно узнать, который час. Навстречу идет взрослый. Как необходимо к нему обратиться?

Критерии оценки (в баллах):

3 балла - высокий уровень. Дети хорошо владеют повседневным речевым этикетом, употребляют различные его формы в зависимости от ситуации. Пользуются различными типами предложений, включая в них обращение к собеседнику и фразы вежливости. К незнакомым взрослым обращаются, используя слова: «извините», «скажите, пожалуйста».

2 балла – средний уровень. Речевой этикет употребляют лишь в хорошо заученных ситуациях (приветствие, прощание, просьба). Названные речевые штампы однообразны, заменить их аналогичными дети не могут. Реплики детей в таких ситуациях включают только речевой штамп без обращения к собеседнику. Не зная необходимого в данной ситуации речевого штампа, дети отвечают косвенной речью, часто с ошибками или решают речевую задачу, используя имеющийся опыт.

1 балл – низкий уровень. Дети владеют ограниченным объемом фраз речевого этикета, которым были обучены ранее и в которых упражняются ежедневно (приветствие, просьба, извинение), хотя часто смешивают их. Пользуются лишь одной общеупотребительной формой и заменить ее аналогичной не могут. Незнание речевых оборотов затрудняет попытки детей этого уровня вступить в контакт со взрослыми и сверстниками. Самостоятельно из речи взрослых фразы речевого этикета дети не заимствуют. Смешивают формы обращения к ребенку и взрослому.

2. Запрос информации

Цель: выяснить, умеют ли дети самостоятельно запрашивать информацию и на каком уровне развития находится этот навык в разных возрастных группах.

Ход проведения:

Детям предлагалось определить задуманное животное из числа изображенных на картинках (лиса, волк, медведь, заяц, белка, корова, лошадь, кошка, собака)



Рисунок 5 – Изображения животных

В качестве примера детям задавалось несколько вопросов:

- Оно дикое или домашнее?
- Какая у него шерсть?

- Чем питается?

- Где живет? и т.д.

Задание считалось выполненным, если ребенок достигал цели (правильно называл задуманное животное). Выполнение задания детьми оценивалось по следующим показателям:

- умение правильно формулировать вопросы;

- самостоятельность в ведении расспроса;

- достигнута ли цель (зверь правильно назван) и каким путем: в результате расспроса или перечисления названий всех животных (угадывания).

Также при анализе детских вопросов обращалось внимание на их количество, тип, логическую последовательность в постановке, влияние на конечный результат.

Критерии оценки (в баллах):

3 балла - высокий уровень. Способны самостоятельно вести расспрос, в результате которого достигают цели. Расспрос проходит в быстром темпе, без длительных пауз и помощи собеседника. Пользуются всеми видами вопросов (общими, специальными, альтернативными, расчлененными).

2 балла – средний уровень. Дети этого уровня способны задать несколько вопросов с помощью взрослого, однако логической последовательности, самостоятельности в ведении расспроса нет. Цель расспроса достигается путем угадывания, перечисления всех предметов. Во время расспроса дети часто отвлекаются. Если быстро угадывать не удается — теряют интерес к игре. Темп расспроса замедляют паузы, вызванные незнанием.

1 балл – низкий уровень. Дети способны отвечать на различные типы вопросов, однако формулировать их самостоятельно не могут. Вести расспрос отказываются.

3. Реплицирование

Цель: определить, какие виды реплик дети употребляют чаще, а также их речевая реакция в беседе.

Ход проведения:

Взрослый предлагал ребенку поговорить с ним по телефону. Реплики-стимулы произносил взрослый, реплики-реакции – ребенок. После каждой реплики ребенку давалась возможность самому возобновить беседу, но, если этого не происходило, взрослый переходил к следующей реплике.

Из классификации побудительных реплик диалога, представленной М.С. Балабайко, были выбраны четыре вида:

- сообщение,
- побуждение к совместному действию,
- предложение,
- колебание.

Ответы детей анализировались по следующим критериям:

- наличие побудительных реплик (стимулов);
- общее количество произнесенных реплик;
- количество диалогических единств в микродиалогах.

Критерии оценки (в баллах):

3 балла - высокий уровень. Дети активно вступают в контакт с собеседником. В беседе быстро реагируют на реплики, пользуются различными их видами, в том числе и побуждающими партнера к речевому действию. Охотно беседуют на различные темы (об играх, семье, недавних событиях). По желанию собеседника могут определенное время поддерживать разговор на предложенную тему. Такие микродиалоги включают от трех до семи и более диалогических единств.

2 балла – средний уровень. Дети охотно вступают в беседу со взрослым, но инициативы в ее ведении не проявляют, часто отвлекаются. Их речевая активность слабая. Поддерживать беседу на предложенную тему не умеют. Стремятся высказать свою информацию, от чего разговор постоянно меняет тему. Реплики, стимулирующие собеседника к беседе, употребляют

мало. Реплики-реакции детей представляют собой либо краткие, однословные предложения, либо сложные структуры. Микродиалоги состоят из 1-3 диалогических единств в среднем.

1 балл – низкий уровень. Дети пассивно включаются в диалог, проявляют слабую речевую активность. Беседа протекает медленно, много длительных пауз. Интерес к беседе отсутствует. Разговор длится, пока взрослый проявляет инициативу. Реплик-стимулов почти нет, реплики-реакции краткие, однословные, однотипные. Микродиалоги состоят из одного диалогического единства, имеют простую структуру.

4. Составление диалогов

Цель: определить используют ли дети имеющиеся навыки диалогической речи при самостоятельном составлении диалогов на предложенную ситуацию.

Ход проведения:

Детям предлагалось по картинке, на которой изображены два беседующих зайца, придумать, о чем они говорят. Диалоги детей анализировались по следующим критериям:

- самостоятельность в составлении диалога;
- количество в нем диалогических единиц;
- виды реплик;
- объем информации;
- содержание диалога.



Рисунок 6 – «Диалог зайцев»

Критерии оценки (в баллах).

3 балла - высокий уровень. Диалоги, составленные детьми по картинке, имеют сложную структуру, состоят из 4-6 и более двучленных диалогических единств. В их состав включается также речевой этикет. Содержание диалогов, как правило, отражает сюжет картины, но возможен и отход от нее. При передаче диалога дети пользуются прямой речью. Речь правильная, наблюдаются отдельные синтаксические и грамматические ошибки.

2 балла – средний уровень. Диалоги, составленные детьми по картинке, включают 1-3 диалогических единства. Дети затрудняются придумать содержание беседы, не знают, как начать и закончить диалог. Реплики состоят из одной фразы. Предложения используются как простые, однословные, так и сложной структуры. Речевой этикет в реплики не включается. Диалоги малосодержательны, построены по сюжету картинки или отражают мысли и выражения взрослых. В речи детей много синтаксических и грамматических ошибок за счет употребления сложных конструкций предложений.

1 балл – низкий уровень. Диалоги по картинке дети этого уровня придумать не могут. Составляют отдельные реплики или определяют только тему разговора, которая отражает содержание картинки.

11-12 баллов – высокий уровень сформированности диалогической речи.

7-10 баллов – средний уровень сформированности диалогической речи.

4 - 6 баллов – низкий уровень сформированности диалогической речи.

Приложение 3

Игры и упражнения по развитию связной диалогической речи у детей
старшего дошкольного возраста с ОНР

Игра «КТО БОЛЬШЕ»

Необходимо назвать как можно больше существительных на заданную тему. Дети работают парами, вместе подбирают слова, выбирают, кто из двоих будет отвечать. Если пара называет только свое слово, ей присуждается 0 очков; только чужие слова - 1 очко; свое и 1-3 чужих - 2 очка.

Игра «НЕВПОПАД»

Нужно заметить ответ на заданный вопрос ответом на другую тему. Если ребёнок отвечает на заданный вопрос, он выходит из игры.

Игра «ПРОДОЛЖИ РАЗГОВОР»

Прочитать разговор в двух лицах, продолжить его: - Рита, что ты делаешь? - Я рисую. - Что ты рисуешь? -..... -...и т.д.

Игра «РАСПРОСТРАНЕНИЕ ПРЕДЛОЖЕНИЙ»

По сюжетной картинке первый ученик составляет простое нераспространенное предложение, каждый следующий добавляет к нему по слову.

Игра «СНЕЖНЫЙ КОМ»

Требуется составить рассказ на заданную тему по кругу. Каждый участник начинает свою фразу с повторения конца фразы предыдущего.

Игра «ВОЛШЕБНЫЙ МЕШОЧЕК»

1. Дети по очереди запускают руку в мешочек, выбирают один из предметов, ощупывают его и называют. Потом вытаскивают предмет, чтобы проверить себя.

2. Один ребенок выбирает предмет и старается догадаться, что это. Остальные задают вопросы, которые помогают определить, какая вещь выбрана.

На этапе обобщения на первый план выходит общение детей друг с другом. Для этого создаются различные коммуникативные ситуации, игры для развития невербального мышления.

Игра «ГДЕ МЫ БЫЛИ, МЫ НЕ СКАЖЕМ, А ЧТО ДЕЛАЛИ, ПОКАЖЕМ»

Дети разбиваются на пары, выбирают одно животное или птицу для себя и своего партнера. Выбранное животное нужно изобразить так, чтобы остальные дети узнали его.

Игра «УВИДЕЛ-ПОКАЗАЛ-НАЗВАЛ, НАЗВАЛ-УВИДЕЛ-ПОКАЗАЛ»

С помощью наводящих вопросов детям дают неверную динамическую характеристику изображаемых предметов (самолет пашет? магнитофон прыгает? утюг поет? и т.д.). Это направляет мышление детей на выделение главного функционального признака понятия-образа, помогает сформировать динамическую психолингвистическую модель «подлежащее-сказуемое». В результате дети приходят к выводу о том, что показать предмет можно только через его функцию - действие. Затем вводится модель «подлежащее-сказуемое-дополнение» (я чищу картошку, Лена готовит салат, я прикручиваю колеса) одновременно расширяется и уточняется словарный запас, развивается грамматический строй и произносительная сторона речи.

На этапе совершенствования навыков используются диалоги, сюжетно-ролевые игры, диалоги с незнакомыми взрослыми и сверстниками. Игра отвечает потребности детей воплотить в жизнь собственные замыслы, выразить свои переживания. В процессе игры они переходят от реализации хорошо усвоенных сюжетов к самостоятельному построению новых.

При формировании навыков диалога у детей с ОНР III уровня необходимо опираться на следующие моменты:

Правила участника диалога:

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

Правила говорения:

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

Правила слушания:

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

Правила речевого поведения:

1. Поднимать руку, если хочешь сказать, не выкрикивать с места.
2. Следует правильно выбирать формы общения «ты» и «вы».
3. Речь должна быть достаточно громкой для того, чтобы ее услышали все присутствующие, но не более того.

Несмотря на то, что правил ведения диалога гораздо больше, ребенок с ОНР III уровня вначале должен освоить указанные, как самые простые.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что подход к развитию диалогической речи у ребенка с ОНР должен быть комплексным. С одной стороны, необходимы специальные упражнения для развития связной речи и речи диалогической. С другой стороны, необходимо изучение правил ведения диалога, знание которых позволит ребенку с ОНР проще общаться как со своими сверстниками, так и со взрослыми.

Приложение 4

Примеры занятий по развитию диалогической речи у детей с ОНР III уровня

Занятие 1

Освоение вопросов, используемых при знакомстве; формы обращения «ТЫ», «ВЫ».

Используется книжка-игра «Теремок» из серии «Театр на столе».

Словарь: дикие животные, звери, увлечение (хобби), коллекция (коллекционер, коллекционировать), храбрый - трусливый, хитрый - наивный, добрый - злой.

Педагог читает сказку вслух либо показывает детям мультфильм «Теремок». Потом он задает вопросы.

Какие звери поселились в теремке?

Как они познакомились? (А ты кто?)

Как еще можно познакомиться? (Как тебя зовут?)

Когда мы скажем «тебя», когда «вас»?

Какой характер у каждого из героев сказки?

Как это можно передать с помощью движений?

Как еще можно это показать? (При помощи голоса.)

Дети разбиваются на пары, выбирают героя сказки, вспоминают его прозвище, уточняют занятие (лягушка ухаживает за цветами, мышка делает запасы, заяц охотится или стреляет в тире, волк играет на балалайке, лиса учится, читает книги, медведь коллекционирует бабочек), придумывают ему характер и голос. Затем каждой паре остальные дети задают вопросы, чтобы узнать как можно больше об их герое.

Потом ребята меняются парами и разыгрывают сценку знакомства. В конце подводится итог занятия: выясняется, что дети делали, чему научились.

Занятие 2

Правила речевого поведения.

В занятии используются книжка-игра «Теремок» из серии «Театр на столе», картинки с изображением предметов деревенского быта.

Словарь: терем, изба, погреб, сени, печка, чугунок, ухват, метла, прялка, бочка, грабли, лопата, лейка.

Педагог задает детям вопросы.

Кто живет в теремке?

Чем занимаются звери?

Затем проводится игра «Где мы были, мы не скажем, а что делали - покажем». Дети разбиваются на две группы. Можно разыграть ситуации: поход в лес, рыбалка, посадка деревьев и т.п.

По сюжету зверям надо приготовить обед. Обсуждение должно проходить в доброжелательной обстановке. Собеседники должны показывать свою заинтересованность друг в друге (1 правило). Нельзя говорить одновременно, следует высказываться по очереди (2 правило). Если дети хотят что-то сказать, они должны поднимать руку, а не выкрикивать с места (3 правило).

Педагог предлагает ввести сигнал «подними руку» на всех последующих занятиях.

Затем дети рассматривают макет теремка, и педагог задает им вопросы:

Какие предметы домашнего обихода есть у обитателей теремка?

Ребенок, который их называет, получает предметную картинку с соответствующими изображениями.

Педагог спрашивает:

Для чего они служат?

В конце подводится итог занятия.

Занятие 3

Развитие навыков диалогического общения.

Для занятия потребуются сюжетные картинки по темам «Больница», «Аптека».

Словарь: больница, поликлиника, аптека, медикаменты, микстура, пациент, доктор, врач, медицинская сестра (медсестра), санитар.

Педагог задает детям вопрос: Куда мы обращаемся, когда заболели?

Затем он читает стихи.

- Отчего так хмурятся

Петушок и курица?

- Заболели наши детки,

Нужно им купить таблетки,

Йод, горчичники, микстуру,

Чтобы сбить температуру.

Мы спешим за реку,

В главную аптеку!

- Доктор, - молвила корова, -

Я, наверно, нездорова.

Почему-то все болит

От рогов и до копыт!

- Да, вам нужно подлечиться,

Отвезу-ка вас в больницу!

Там поправитесь в два счета

И пойдете на работу!

Педагог задает вопрос: Что продается в аптеке?

Затем проводится игра «Кто больше».

И педагог опять спрашивает: Как эти предметы назвать одним словом?

(Медикаменты.)

Проводится игра «Снежный ком»: дети совместно составляют рассказ на тему «В больнице».

Проводятся игры «Увидел - показал - назвал»; «Я чищу картошку»; «Приготовление салата»; «Автомобиль из конструктора»; «Я прикручиваю колеса» и т.д.

Проводится сюжетно-ролевая игра «В больнице». Можно использовать сюжет составленного рассказа.

Подводится итог занятия.

Следовательно, выбор тех или иных форм, методов и приемов работы обуславливается имеющимся у детей уровнем развития речи, их психологическим состоянием, способностью к усвоению того или иного вида

информации, мотивации к обучению. Работа педагога, логопеда по развитию навыков диалогической речи должна проводиться во взаимодействии с психологом, проводящим работу по развитию эмоционально-волевой сферы ребенка. Коррекционная работа по развитию связной диалогической речи и логического мышления у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня будет эффективна при условии поэтапного проведения занятий с использованием дидактических игр, предусматривающих работу по двум основным линиям: интеллектуальное развитие, прежде всего развитие мышления, понимание речи, а также речевое развитие: обогащение лексики, формирование грамматических категорий, исправление произношения.