



МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ 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

**ФОРМИРОВАНИЕ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ
СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ
НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ ПОСРЕДСТВОМ
ТЕАТРАЛИЗОВАННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

**Выпускная квалификационная работа по направлению
44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование**

**Направленность программы магистратуры
«Психолого-педагогическое сопровождение лиц с нарушениями
речи»**

Форма обучения очная

Проверка на объем заимствований:

43,46 % авторского текста

Работа реценз. к защите

рекомендована/не рекомендована

«да» 12 2021 г. чр-н 5

зав. кафедрой специальной педагогики,

психологии и предметных методик

Л.А. Дружинина

к.п.н., доцент Л.А. Дружинина

Выполнила:

студентка группы ОФ-206-173-2-1

Савенко Дарья Владимировна

Научный руководитель:

к.п.н., доцент кафедры СПП и ПМ

Щербак Светлана Геннадьевна

Щербак

Челябинск
2022

СОДЕРЖАНИЕ

ГЛАВА 1. НАУЧНО-ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ УСТНОЙ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ	9
1.1 Устная диалогическая речь как вид речевой коммуникации	9
1.2 Формирование диалогической речи в онтогенезе	17
1.3 Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня	26
1.4 Состояние диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.....	32
Выводы по главе 1.....	35
ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОНР III УРОВНЯ	37
2.1 Цель, задачи, организация эксперимента	37
2.2 Результаты экспериментального изучения устной диалогической речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня	46
2.2.1 Результаты экспериментального изучения языковой компетенции	46
2.2.2 Результаты экспериментального изучения диалогической речи детей в ситуации речевой коммуникации «ребёнок – взрослый»	48
2.2.3 Результаты экспериментального изучения диалогической речи детей в ситуации речевой коммуникации «ребёнок – ребёнок».....	54
2.2.4 Сопоставительный анализ результатов экспериментального изучения языковой компетенции и диалогической речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.....	59
Выводы по главе 2.....	62

ГЛАВА 3. ФОРМИРОВАНИЕ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ С ПОМОЩЬЮ ТЕАТРАЛИЗОВАННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	64
3.1 Организация и содержание коррекционно-педагогической работы по формированию диалогической речи с использованием театрализованной деятельности	64
3.2 Анализ результатов контрольного экспериментального изучения языковой компетенции и диалогической речи детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня	71
3.2.1 Результаты экспериментального изучения диалогической речи детей в ситуации речевой коммуникации «ребёнок – взрослый»	71
3.2.2 Результаты экспериментального изучения диалогической речи детей в ситуации речевой коммуникации «ребёнок – ребёнок»	74
3.2.3 Сопоставительный анализ результатов изучения диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня в рамках констатирующего и контрольного экспериментов	76
Выводы по главе 3	80
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	82
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ	85
ПРИЛОЖЕНИЕ	94

ВВЕДЕНИЕ

Введение Закона об образовании и Федеральных государственных стандартов (ФГОС) повлекло за собой ряд изменений в дошкольном образовании. Во ФГОС указано, что при завершении дошкольного образования коммуникативные умения ребёнка должны быть сформированы, что позволит ему успешно продолжить образование и стать социально активной личностью.

Образование идёт за меняющимся миром, и на первый план выходит умение коммуницировать с другими людьми, управлять своими эмоциями, работать в команде. Среди наиболее важных навыков soft skills выделяют взаимодействие с людьми, эмоциональный интеллект, формулирование собственного мнения, умения вести переговоры, работать в команде. Базой всех этих навыков является общение, осуществляемое посредством диалогической речи.

Отечественные психологи указывают на то, что общение выступает одним из основных условий развития ребёнка, благодаря которому формируется его личность, происходит познание и оценка самого себя.

По мнению А.Г. Рузской [68], диалогическая речь является наиболее социально значимой формой общения в дошкольном возрасте, поэтому из-за отсутствия или дефицита диалогического общения возникают различные искажения личностного развития, растут проблемы взаимодействия с окружающими людьми, появляются сложности адаптации в социуме.

Диалогическая речь дошкольников с ОНР, по мнению таких авторов, как Л.Г. Соловьёва [76], Г.В. Чиркина [39] и др., имеет ряд специфических особенностей. Наличие недостаточной информативности, нарушения логической организации и взаимосвязанности высказываний, их недостаточный объём, лексико-грамматические нарушения не позволяют детям полноценно овладевать диалогическими умениями. Состояние

диалогической коммуникативной компетентности у детей с ОНР может быть полярным: от пассивности и занимания роли «слушающего» до чрезмерной активности с неумением выслушивать собеседника. Все это тормозит процесс развития связной речи и требует целенаправленной коррекционно-педагогической работы.

Одним из эффективных средств развития диалогической речи является театрализованная деятельность. Развитие эмоций, познавательной деятельности, с одной стороны, и развитие речи: словарного запаса, грамматического строя, звукопроизношения, связности – с другой, в театрализованных играх тесно взаимосвязаны. Театрализация может иметь разные формы – это и игры-драматизации, и инсценировки всего произведения или его части, и появление сказочного персонажа на занятиях по развитию речи, ознакомлению с художественной литературой. Любое литературное и фольклорное произведение является образцом диалогического взаимодействия. Заучивание литературных диалогов, инсценировка стихов, потешек по ролям обогащают речь дошкольников формами диалогических реплик, дети запоминают правила ведения диалога, у них формируется представление об участниках (адресантах и адресатах) диалога.

Именно рассмотрение вопроса использования театрализованной деятельности в развитии диалогической речи детей с ОНР лежит в основе темы исследования «Формирование диалогической речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня посредством театрализованной деятельности».

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

Предмет исследования: особенности содержания коррекционно-педагогической работы по формированию диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня посредством театрализованной деятельности.

Цель исследования: теоретически изучить и практически доказать эффективность включения театрализованной деятельности в коррекционную работу по формированию диалогической речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.

В соответствии с целью и гипотезой исследования мы определили следующие **задачи исследования:**

1. Проанализировать психолингвистическую, лингвистическую, психолого-педагогическую литературу по проблеме исследования.
2. Выявить особенности развития диалогической речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.
3. Разработать, апробировать содержание коррекционно-развивающих занятий с использованием элементов театрализованной деятельности по развитию диалогической речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня и определить эффективность их включения в коррекционно-образовательный процесс.

Гипотеза: процесс формирования диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня будет эффективным, если определены параметры диалогической речи, подобраны методики её изучения и разработано содержание коррекционно-развивающих занятий с использованием элементов театрализованной деятельности.

Методы исследования:

- 1) теоретические: анализ психолингвистической, лингвистической, психолого-педагогической литературы по проблеме исследования; разработка содержания коррекционно-развивающих занятия по развитию диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня;
- 2) эмпирические: наблюдение, психолого-педагогический эксперимент, включающий констатирующий, формирующий и контрольный этапы.

Теоретическая значимость. В ходе диссертационного исследования определен диагностический инструментарий, обеспечивающий возможность оценки диалогической речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня; выделены параметры оценки состояния диалогической речи дошкольников, что позволяет дополнить характеристику речевого развития детей и выстроить эффективную коррекционно-развивающую работу.

Практическая значимость исследования. Результативность представленного нами содержания коррекционно-развивающих занятий с использованием театрализованной деятельности дает основание для его практического использования в коррекционной работе дошкольного учреждения. Предложенная нами разработка позволит более эффективно проводить работу по развитию речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.

Экспериментальное исследование с целью изучения диалогической речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня было проведено на базе МБДОУ «Детский сад №343 г. Челябинска». В эксперименте приняли участие 10 детей старшего дошкольного возраста с заключением «общее недоразвитие речи III уровня».

Этапы исследования:

1) поисково-теоретический этап (октябрь 2020 г. – апрель 2021 г.) – был проведён анализ научно-теоретической литературы по проблеме; определены исходные позиции исследования, его методология и методики, сформированы рабочие гипотезы; организовано исследование;

2) диагностико-коррекционный этап (май 2021 г. – март 2022 г.) – с помощью экспериментально-диагностических методик был определён исходный уровень развития диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня; разрабатывалась и внедрялась программа формирующего эксперимента;

3) заключительно-обобщающий этап (апрель 2022 г. – июнь 2022 г.) – теоретическое обобщение эмпирических данных, их анализ и интерпретация, систематизация результатов работы, оформление магистерской диссертации.

Магистерская диссертация состоит из введения, трёх глав, выводов по главам, заключения, списка литературы, приложения.

Результаты исследования были представлены в докладах на III Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Тьюторское сопровождение в системе общего, дополнительного и профессионального образования» 15-25 февраля 2021 года; II Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Логопедия: современный облик и контуры будущего» (1-2 ноября 2021 г.); IV Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Тьюторское сопровождение в системе общего, дополнительного и профессионального образования» (15-25 февраля 2022 года), а также в публикациях в сборниках данных конференций.

ГЛАВА 1. НАУЧНО-ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ УСТНОЙ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ

1.1 Устная диалогическая речь как вид речевой коммуникации

Исследователи отмечают, что коммуникация является сложным многогранным процессом и дают ей различные определения.

И.П. Яковлев [57] под коммуникацией понимает научную дисциплину, которая изучает место и роль коммуникации в обществе, её развитие и культуру.

А.П. Панфилова [57] считает, что коммуникация является специфическим обменом информацией, процессом передачи эмоционального и интеллектуального содержания.

В.И. Селивёрстов [64] под речевой коммуникацией понимает общение с помощью средств речи.

По мнению С.Л. Рубинштейна [66], коммуникация является сложным многоплановым процессом установления и развития контактов между людьми, который порождается потребностью в совместной деятельности и включает в себя обмен информацией, выработку единой стратегии взаимодействия, восприятие и понимание другого человека.

Рассматривая процесс коммуникации, М.Ю. Коваленко [35] имеет в виду обмен смысловой информацией между людьми, когда сообщение или сигнал передаётся с помощью целенаправленно подобранных знаков или символов и принимается по определённым правилам, что может привести к желаемому результату.

Коммуникация выполняет ряд задач, выполняя которые необходимо эффективно получить информацию (нужен достаточный уровень владения навыками чтения и слушания), убедить собеседника и побудить его к действию для достижения цели, получить дополнительную информацию о

собеседнике с помощью понимания невербальных посылов, позитивно себя презентовать.

Успешность коммуникации зависит от коммуникативных умений. А.А. Кидрон [25] считает, что это способности, которые связаны с разными подструктурами личности и проявляются в навыках человека вступать в социальные контакты, регулировать ситуации взаимодействия и достигать преследуемые коммуникативные цели.

Акт коммуникации может быть монологом, если развёрнутое высказывание воспроизводит одно лицо, и диалогом, если репликами обмениваются двое или более лиц.

Диалогическая речь изучается в разных научных дисциплинах: в психологии, лингвистике, психолингвистике.

В психологическом аспекте диалогическую речь изучали Л.С. Выготский [17], С.Л. Рубинштейн [66], Л.П. Якубинский [87] и другие учёные. Считается, что высказывание в диалоге прямо направлено к собеседнику, несложно синтаксически построено и ограничено темой беседы.

Основой данного подхода является теория деятельности, раскрытая А.В. Запорожцем [16], в соответствии с которой диалог – это взаимодействие или взаимоотношение общающихся.

С.Л. Рубинштейн [66] считает диалогическую речь первичной по происхождению формой речи, характеризующейся информативной и фатической функцией (контактно-ритуальные речевые формулы, способствующие установлению контакта, автор термина – Б.К. Малиновский). Теория речевой деятельности рассматривает диалог как форму социально-речевого общения, основу сотрудничества и взаимопонимания между людьми, необходимую для совместной деятельности.

Поддерживая теорию о первичности диалога относительно других форм речи, Л.П. Якубинский [87] поясняет: прерывать другого не нужно

уметь, так как это естественно, но перебивать – невежливо, значит, необходимые обществу социальные формы поддерживаются категорией "приличного" и "неприличного". Также учёный отмечает, что подготовка к произнесению реплики происходит одновременно с восприятием чужой речи, что, из-за особенностей протекания психических процессов, приводит к более ослабленному переживанию каждого из двух моментов. Этот факт является объяснением того, почему диалогическая речь проста – сначала нам нужно воспринять высказывание собеседника, затем наше внимание склонно сосредотачиваться более на содержании ответа, чем на его речевой форме, поэтому для выбора речевых средств не остаётся времени.

Многие психологи при изучении диалога уделяют внимание невербальным средствам общения, в том числе и Л.П. Якубинский [87]. Он отмечает, что зрительное и слуховое восприятие собеседника имеет огромное значение как фактор, определяющий и восприятие речи, и само говорение. Например, часто мимическая или жестикоуляционная реплика не требует речевого сопровождения, а также мимика и жесты могут придавать речи тот или иной оттенок, что делает их роль по значению сходной с интонацией. В свою очередь, тон и тембр помогают нам настроиться на ответную реплику, занять определённое положение.

По мнению Л.П. Якубинского [87] существует две формы диалога, различающиеся по степени конкуренции партнёров за право говорить. Первая форма – разговор – характеризуется жёсткой конкуренцией, в нём нет времени на обдумывание реплики. Вторая форма – беседа – протекает медленно, реплики в ней обдуманные, структурированные, развёрнутые.

Рассмотрим диалог, изучаемый в рамках исследования разговорной речи, с лингвистической точки зрения.

О.С. Ахманова [7] под диалогом подразумевает одну из форм речи, в которой высказывание прямо адресовано собеседнику и ограничено темой разговора.

В.П. Скалкин [71], говоря о диалогической речи, имеет в виду сочетание устных высказываний, которые последовательно воспроизводятся двумя или более собеседниками, объединёнными общностью ситуации и речевых намерений.

Непосредственность и персональность общения обуславливают использование в диалоге паралингвистических средств. Л.В. Щерба [84] отмечал, что средства общения и реакции собеседников определяются ситуацией общения или высказыванием собеседника.

Именно исследователи-лингвисты изучали структурное строение диалога и ввели новый термин "диалогическое единство" – реплики, объединённые темой и являющиеся завершёнными в структурном, семантическом и интонационном отношении.

По составу диалогические единства могут быть двучленными, трёхчленными, развёрнутыми и комплексными.

По установкам можно выделить такие виды диалогических единств, как обмен информацией, планирование, обмен впечатлениями, вопрос – ответ, вопрос – контрвопрос, сообщение – вопрос, сообщение – реплика-подхват, побуждение – сообщение, побуждение – вопрос.

По мнению Е.И. Пассова [65], диалог наиболее ярко проявляется в споре, полемике, дискуссии и диспуте, в которых необходимы прямой обмен мыслями, их обоснование, критика. В косвенном диалоге (диалог читателя с автором литературного произведения) человек задаёт вопросы и ищет ответ в тексте, раскрывая его смысл. Модификацией диалога являются и цитаты, ссылки, полемика, обращение к авторитетному мнению.

Е.И. Пассов [65] утверждает, что все умения общения диалогичны: они характеризуются наличием эмпатии, внимания, речевого партнёрства. К умениям общения можно отнести такие, как вступление в общение с учётом времени, участников, ситуации; поддержание общения – контактность; завершение общения; проведение своей стратегической

линии; считывание ситуации – развитая коммуникативная функция речемышления; прогнозирование результата своего высказывания или реплики собеседника, считывание его поведения; захват и удержание инициативы общения или предоставление партнёру права на реализацию своего замысла; вызывание желаемой реакции собеседника; умение общаться с разным количеством собеседников с соблюдением стиля ситуации общения (формального или неформального), правильно используя невербальные средства.

А.К. Соловьёва [75] в основу своей классификации положила соотношение экспрессивно окрашенных и логических моментов и выделила такие типы диалогов, как диалог-спор, объяснение, ссора. Для диалога-спора характерны экспрессивная окрашенность при преобладании логического момента, параллелизм реплик и включение монологических реплик, прерывание собеседника или подхватывание его мыслей, возможное присутствие лица, разрешающего ситуацию, своего рода судьи. Диалогу-объяснению свойственны большая степень экспрессии при слабом логическом моменте, переспросы, отвод реплик, откровенное признание одного из участников в конце или его монолог. Диалог-ссора отличается слабо выраженным логическим моментом, огромной экспрессивностью, отсутствием монологов, подхватывания реплик, отвода реплик, в конце возможны разрыв отношений или примирение, которые могут быть не связаны с содержанием диалога. Диалог-унисон характеризуется релевантностью логических и экспрессивных моментов, лексико-синтаксическим параллелизмом, прерыванием и подхватыванием, ситуация и содержанием диалога-унисона не дают результативного исхода.

В психолингвистике диалогическая речь изучается как один из элементов целостного акта коммуникации, с учётом невербальных средств коммуникации, особенностей ситуации и особенностей говорящих субъектов.

Учёные-психолингвисты (А.А. Леонтьев [43], О.Б. Сиротинина [69], Т.Н. Ушакова [77], К.Ф. Седов [74] и др.) отмечают, что реплики невозможно спланировать заранее, так как речевое поведение собеседника является следствием реплик другого собеседника. Каждый из партнёров преследует свою цель в диалоге, поэтому диалогический текст формируется под влиянием стратегии и тактики поведения каждого из партнёров.

По мнению Е.А. Земской [32] для осуществления коммуникации с использованием диалогической речи необходимо наличие следующих детерминант (признаков, определяющих выбор говорящими той или иной языковой системы): непринуждённость речевого акта; неподготовленность речевого акта; непосредственное участие партнёров коммуникации в речевом акте.

Для успешного диалога реакция собеседников должна соответствовать нормальному темпу речи, языковой материал должен иметь высокую степень автоматизированности и мобилизационной готовности, так как обмен репликами происходит быстро, нет времени на подготовку речевых действий.

Среди языковых особенностей диалогической речи В.С. Григорьева [25] выделяет такие, как большое количество вопросительных и побудительных предложений среди реплик-стимулов, наличие переспросов и повторений в репликах-реакциях, синтаксическая неполноценность, компенсирующаяся за счёт повторов и переспросов.

Психолингвисты называют высказывания-реплики, которые связаны друг с другом по смыслу и определёнными отношениями, структурными единицами речи. Такие реплики бывают репликами-стимулами (сообщение, вопрос, побуждение) и репликами-реакциями.

О.Б. Сиротинина [69] отмечает, что имеет значение не только первая инициативная реплика, задающая тон общению, но и содержательная сторона высказываний, формирующаяся на основе опыта и целей общения.

Цель и предмет диалогических высказываний, степень подготовленности говорящих, отношения между собеседниками и их отношения к высказанному, конкретная обстановка общения оказывают влияние на структуру диалогической речи, её продолжительность и результативность.

Сочетание реплики-стимула и реплики-реакции называется диалогическим единством. В.С. Григорьева [25] отмечает, что диалогическое единство подразумевает под собой не только сочетание реплик, но и контекст, ситуацию.

Диалогическое единство является последовательностью двух соседних высказываний, произнесённых двумя собеседниками. В диалогическом единстве выделяют первую и вторую часть. После произнесения первой части говорящий делает паузу, для того чтобы другой говорящий начал произносить вторую часть той же пары.

По мнению К.Ф. Седова [74] на реплики диалога влияет социальный опыт, социальные роль и статус, особенности коммуникативной ситуации. Речевое взаимодействие является обменом коммуникативными стимулами и коммуникативными реакциями. С этой точки зрения процесс общения можно назвать серией транзакций, характер которых в длительном общении неминуемо меняется. Длительное общение называется интеракцией, и в реальном общении интеракция становится дискурсом – речевым произведением, отрезком «живой речи». Дискурс включает и диалогическое общение, и саму ситуацию общения.

Каждое диалогическое единство имеет свою цель. Цели могут быть отдалёнными (инициальными) и ближайшими (промежуточными). Отдалённые цели являются целевым подтекстом, с них начинаются коммуникативные события, они обуславливают макроструктуру диалога. Ближайшие цели выражает говорящий, они помогают определить микроструктуру диалога (структуру секвенций). Т.Н. Ушакова [77] отмечает, что ближайшие цели могут быть интеллектуальными (получение информации, разъяснение, оспаривание), отношенческими (поддержка или

оспаривание партнёра и др.), побудительными и пр. Отдалённые цели часто встречаются в иерархически организованных отношениях.

В соответствии с коммуникативными целями существуют и разные типы диалогов: диалог-запрос информации, диалог-сообщение информации, диалог-побуждение, диалог-расспрос.

Коммуникативные цели влияют и на виды высказываний в диалоге, среди которых выделяют повествовательные, вопросительные и побудительные высказывания.

Не только коммуникативные цели определяют структуру диалога. На неё влияют также и тематические взаимосвязи, возникающие в разговоре. Например, в спонтанном диалоге говорящие уделяют внимание субъективно значимым темам, могут присутствовать резкие смысловые повороты, реплики короткие.

По типу ситуативной обусловленности Я. Мукаржовский [57] подразделяет диалогическую речь на практический диалог (связан с ситуацией), бытовой, смысловой (не связан с текущей ситуацией), театральный.

Учёные разных направлений науки выделяли такие группы особенностей диалогической речи, как коммуникативная, социально-коммуникативная, психологическая и лингвистическая.

Коммуникативные особенности, выделяемые Н.А. Ипполитовой [76], следующие: смена коммуникативных ролей по ходу общения, привязанность к определённой речевой ситуации, необходимость следовать за ходом мысли собеседника.

К социально-коммуникативным особенностям, выделенным А.В. Чулковой [39], относятся принадлежность диалогической речи к таким разновидностям общения, как социальный контакт, деловой разговор и свободная беседа.

К характерным особенностям диалогической речи, по мнению А.Г. Арушановой [5], можно отнести ситуативность, контекстуальность,

свёрнутость, реактивность, малоорганизованность, краткость высказываний и простоту их синтаксического построения.

Психологическими особенностями диалогической речи являются мотивированность, обращённость, эмоциональность, ситуативность, реактивность.

Таким образом, диалогическая речь – это форма речи, при которой происходит обмен репликами между двумя или более лицами. Диалогическая речь разворачивается в ситуации в виде диалогических единств – трансакций реплик-стимулов и реплик-реакций. Собеседники преследуют в диалоге отдалённые и ближайšie цели, достижение которых обеспечивается адекватным кодированием и декодированием сообщений.

1.2 Формирование диалогической речи в онтогенезе

Для полного понимания явления диалогической речи и способах коррекции её нарушений необходимо рассмотреть онтогенез данного вида речи. Ж. Пиаже [63] рекомендовал тщательное изучение детских диалогов, так как от приобретаемых в общении навыков зависят понимание и осознание логических правил, а также форма дедуктивных рассуждений, и отмечал, что диалогическая речь в своём развитии проходит ряд стадий. Кратко рассмотрим одну из первых периодизаций развития диалогической речи.

Первая стадия – диалогическая речь проявляется в виде несогласованной речевой активности среди находящихся рядом сверстников. Речевая активность ещё нескоординирована, диалога, как такового, ещё нет. Обмена информацией не происходит, участники не стремятся к взаимопониманию, диалогические реплики не соотносятся друг с другом, нет общей темы разговора. Её Ж. Пиаже назвал «коллективным монологом», «эгоцентрической небеседой». И, хотя на этой стадии отсутствуют характерные признаки диалога, она является

исходной точкой развития диалогической речи, поскольку "коллективный монолог" ведётся в виде чередующихся между собой реплик.

Вторая стадия – у собеседников появляется стремление к взаимному пониманию, которое Ж. Пиаже выразил, как желание "приобщить собеседника к собственному мышлению и действию". Часто такие диалоги можно наблюдать, когда дети, находясь рядом, увлечены каждый своим делом или совместной задачей. Реплики в таких диалогах направлены на установление и поддержание эмоционального контакта, координации общего действий. Диалог на этой стадии реализует потребность ребёнка к самореализации и вниманию сверстников, стремление поделиться целью и содержанием своих действий или воспоминаниями из личного опыта. Также на этой стадии возникают и первые расхождения детей во мнениях – ссоры. Ж. Пиаже считает, что ссора на этой стадии является простым противоречием действий и примитивным спором (столкновением немотивированных интересов).

Третья стадия – её Ж. Пиаже называет "по-настоящему подлинным общением". Диалоги на этой стадии отличаются информативностью, эмпатичностью, связью реплик и общим предметом разговора, возможностью настоящего спора, где необходимо подкрепление своей позиции причинными объяснениями и логическим оправданием.

Подводя итог своего исследования, Ж. Пиаже [63] решил, что диалогическая речь детей как форма взаимодействия неоднородна и расплывчата по своей структуре.

Однако рассмотрим становление диалогической речи во взаимосвязи с общением, которое начинается задолго до появления речи. Довербальное общение, охватывающее первый год жизни ребёнка, имеет большое значение в становлении и развитии вербальных функций.

Л.Г. Соловьёва [76] отмечает, что первой формой диалоговой коммуникации является установление контакта глаз с окружающим миром,

затем ребёнок начинает следить и рассматривать – это реактивные процессы, позволяющие матери и младенцу общаться.

Крик в первых своих проявлениях считается безусловно-рефлекторным явлением, однако позже начинает использоваться для коммуникации – криком младенец выражает удовольствие или расстройство. Н. Л. Фигурин, М.П. Денисова [77] отмечают, что в первые 2 недели жизни при появлении взрослого поведение младенца не меняется, но если с ним длительно и ласково разговаривать, поглаживать его, то он замирает и напрягается. На 3-ей неделе жизни младенец начинает пристально вглядываться во взрослого, следить за ним, рассматривать лицо. На 4-ой неделе жизни ребёнок начинает улыбаться в ответ. На 2-м месяце жизни при появлении взрослого в поведении младенца наблюдается короткое гукание, певучее гуление и возбужденные вскрики. В период гуления первыми аспектами коммуникации являются эмоциональный и фактический.

Также в этом возрасте ребёнок пользуется мимикой и жестами, ребёнок проявляет интерес ко взрослому человеку, начинает стремиться к общению. М.И. Лисина [49] утверждает, что у детей первого года жизни формируется предрасположенность к звукам речи родного языка благодаря связи между слышимой речью и близким взрослым, который произносит слова.

М.И. Лисина и С.Ю. Мещерякова [49] отмечают, что на первых месяцах жизни у детей формируется потребность в общении в следующей последовательности: возникает интерес ребёнка ко взрослому, затем ребёнок эмоционально реагирует на взрослого, потом ребёнок делает что-либо для привлечения внимания взрослого, и, наконец, эмоционально реагирует на оценку действий взрослым.

Н.И. Лепская [46] отмечает, что к концу первого года жизни ребёнок ориентируется на интонацию взрослого и отвечает предметными действиями. Такие виды взаимодействия взрослого с ребёнком

Т.В. Базжина [39] называет вербально-предметными (вопросно-ответная схема, где взрослый спрашивает, а ребёнок вербально (вокализации) или невербально (действия) отвечает) и предметно-действенными диалогами. Возможны и вербальные диалоги, когда реплики детей краткие, состоят из одного слова, но являются самостоятельными ответами.

Е.И. Исенина [36], занимавшаяся изучением диалога у детей раннего возраста, отмечала, что в общении со взрослым дети обращают внимание на предметы и действия с ними, из-за чего выпадают из разговора, не удерживают тему беседы и больше обращают внимание на окружающие предметы.

А.Г. Арушанова [5] называет первую форму общения матери или отца с ребёнком дуэтом (речевое взаимодействие, в котором присутствует и диалог, и монолог). Взрослый выстраивает общение, заполняет паузы в разговоре, но и инициатива ребёнка важна, потому что способствует полноценному диалогическому общению.

Н.И. Лепская [46], рассматривая развитие коммуникации в раннем возрасте, выделяет четыре этапа:

1) первый этап – от рождения до 2,6 месяцев – эмоциональный монолог матери и реакция ребёнка в виде крика, выражающего пищевую или оборонительную потребность;

2) второй этап – от 2,6 до 5-6 месяцев – мать ласково, эмоционально общается с ребёнком (монолог), а ребёнок реагирует с помощью реакции успокоения. Улыбка служит сильным стимулом для реакции ребёнка. Такая форма общения больше похожа на диалог;

3) третий этап – от 5-6 до 10-11 месяцев – мать и ребёнок попеременно или одновременно выражают своё эмоциональное состояние, ребёнок – в виде "лепетных" монологов, выражающих увлечённость чем-либо, игровую активность;

4) четвёртый этап – от 8-9 до 12-14 месяцев – вокализации, жесты, мимика ребёнка приобретают коммуникативную значимость,

ребёнок отвечает на реплики взрослых адекватными предметными действиями.

По мнению Н.И. Жинкина [28], рождение высказывания является драматическим процессом, когда мысль борется со словом – она пробивается в язык, перестраивая его и побуждая к развитию.

Как отмечает Л.С. Выготский [17], сначала был мотив. Он побудил в сознании потребность высказаться – коммуникативное намерение – ребёнок стал готов к речепорождению и коммуникативным действиям.

В конце первого года жизни у ребёнка появляется возможность установить цель высказывания, а затем сформировать и его смысловое наполнение.

На ранних стадиях ребёнок вступает в диалог для сообщения о своих эмоциях, желаниях, используя при этом жестово-мимические комплексы и голофразы. Таков первый тип диалога.

Для второго типа диалога характерна инициатива взрослого в виде вопросов и реакция ребёнка в виде действий или звукоподражательных комплексов.

Причиной того, что первой речевой конструкцией у ребёнка является предметное слово, выступает специфическое поведение матери, сначала привлекающей внимание ребёнка, а затем взаимодействующей с ним.

Диалоги, в которых ребёнок сначала вычленяет предметы или действия из целостной ситуации, а потом озвучивает их, называются эмоционально-предметными. По мере развития ситуативного общения меняется характер диалога по линии общения взрослый-ребёнок – появляется предметно-действенный диалог (взрослый озвучивает свои действия или действия, которым хочет научить ребёнка). В таком диалоге однословное высказывание разворачивается в полном объёме со всеми логическими связями – так ребёнок усваивает данные связи и их вербальное выражение.

Так на первом – втором году жизни дети усваивают речевые средства, развивающиеся на базе довербального периода и всех экспрессивно-мимических и предметно-действенных средств, достигших определённого уровня развития.

О.С. Ушакова [36] отмечает, что первые предпосылки к возникновению диалогической речи появляются к двум годам – выражение ребёнком словом-предложением повеления к действию, сообщение или запрос информации о предмете или явлении, обращение ко взрослому, призыв к общению.

Первые контакты со сверстником, хотя бы кратковременные и несовершеннолетние, фиксируются уже после года – ребёнок как бы исследует партнёра по общению, эмоции и поведение его характерны поведению в процессе взаимодействия со взрослым или манипуляции с игрушкой.

После двух лет дети впервые пытаются сотрудничать со сверстниками – играют вместе, устанавливают очерёдность в игре, но если стоит выбор, с кем контактировать – со сверстником или взрослым (игрушкой), то деловые и эмоциональные контакты останавливаются.

Только к трём годам исчезают действия с партнёром как с объектом, ребёнок старается «показать себя», добиться хорошего отношения от сверстника. Так эволюционирует диалогическое общение.

С 1 года и 10 месяцев до 3 лет дети усваивают грамматические категории, продуктивные типы словообразования и словоизменения, разные типы простых и сложных предложений. В общении они удовлетворяют потребность в одобрении и уважении, получаемом от взрослого. Главными, чаще всего, являются познавательные мотивы. Речь помогает ребёнку познавать мир, обсуждать явления и предметы вне какой-либо ситуации. В этот период формируются предложения вопросительного типа и умения запрашивать информацию.

К трём годам дети усваивают использование вводных слов, предлогов, союзов, частиц. Базой для дальнейшего развития диалога и монолога является овладение грамматическим строем речи.

Также к трём годам у детей возникают устойчивые связи со сверстниками. Умение общаться со сверстниками в этом возрасте зависит от знаний и умений, полученных ранее в общении со взрослым. В общении со сверстником ребёнок тренирует и оттачивает те умения и навыки, которые усвоил в общении со взрослым. Такие «упражнения» способствуют развитию умения объяснять и обосновывать свои решения.

В дошкольном возрасте ребёнок способен проявлять речевую инициативу. Нововведением также является и внутренний диалог, где и инициативная и реактивная реплики принадлежат ребёнку. Внутренний диалог служит для восполнения пробелов в знаниях, их согласовании, понимании, преодолении противоречий, что напрямую связано с мыслительным процессом.

Наблюдения психологов за онтогенезом речи детей выявило, что сензитивным периодом для становления диалогической речи является возраст от трёх до пяти лет.

В возрасте 4-5 лет можно говорить о "коллективном монологе", способствующем удовлетворить потребность в эмоциональном общении. Часто дошкольники не способны выслушивать друг друга, соблюдать очередность в разговоре. Дети активно используют жесты, мимику, интонацию.

В четырёхлетнем возрасте у детей преобладают аккомпанирующие высказывания. Ребёнок чувствует, что обязан ответить собеседнику. Чаще всего партнёром становится взрослый-инициатор диалога. Структура диалога только формируется – дети могут говорить одновременно, не соблюдать очерёдность, перехватывать инициативу, перебивать собеседника.

К пяти годам дети начинают понимать, что поведение собеседника является следствием их высказываний, дети способны корректировать своё высказывание, овладевают приёмами привлечения и удержания внимания партнёра, начинают соблюдать очередность в разговоре.

Благодаря общению со взрослым дети получают образцы построения диалога. А.Г. Рузская [68] отмечает, что речь детей при общении со взрослым часто ситуативна, свёрнута, а при общении со сверстником – разнообразна и развёрнута.

Дети шести лет, по мнению Н.А. Лемяскиной [36], совершенствуются в умении учитывать позицию собеседника, в понимании речи. Часто дети используют конструкции с местоимениями и поясняющими его слово, стараясь ввести собеседника в свои рассказы, обозначить заранее тему сообщения. Дети этого возраста умеют выражать сомнение, удивление или недоверие.

Также в шесть лет у детей появляются конструкции в виде вопросительного предложения для привлечения внимания партнёра, требующие его вербальной реакции. Благодаря такому умению возникают продолжительные диалоги, в которых ребёнок выясняет сущность того или иного явления. Важно, что в этом возрасте дошкольнику важнее привлечь внимание к качеству работы, а не к собственным действиям и их результату, для чего используются конструкции, характеризующие деятельность, и осознанное требование оценки этого партнёром. Возникает интересный диалог, когда один из партнёров высказывает своё мнение, используя аргументы или инструктируя сверстника.

На седьмом году жизни дети свободно пользуются речевым этикетом, используют реплики побуждающего характера, могут договариваться, придумывать правила игры и поддерживать беседу на заданную тему. Активно используются средства интонационной выразительности и невербальные средства выражения эмоций для актуализации коммуникативной значимости информации.

Младшие школьники учатся ориентироваться на собеседника, чтобы оценить дефицит информации и при необходимости заполнить пробелы. Н.А. Лемякина [36] отмечает у них способность к использованию дифференцированных средств привлечения внимания к своему повествованию не только знакомых, но и незнакомых людей.

В начальной школе также формируется и учебный диалог – специально организованная учебно-познавательная деятельность, способствующая приобретению знаний, формированию умений и навыков, развитию коммуникативной культуры. Он отличается от других форм диалога грамотным планированием своей реплики, умением слушать и слышать партнёра, отвечать на вопросы по тексту, задавать вопросы, реплики распространённые, сложные по синтаксической структуре. В учебном диалоге встречаются такие варианты диалога, как репродуктивный (рассказ сказки с одноклассником по ролям), реконструктивный (диалог с элементами творческого включения) и творческий (ролевой) диалог.

В школьном возрасте активно формируются эмпатия, умение слушать и интересоваться собеседником. В процессе общения со взрослым школьник учится говорить о предметах, которые находятся вне его поля зрения, а также учится внеситуативному общению, не смотря на то, что речь ребёнка в общении со взрослым намного ситуативней, свёрнутой, чем в общении со сверстником.

Общение со сверстником необходимое условие для развития подлинной речевой самостоятельности ребёнка – важнейшего показателя сформированности способности к коммуникации, главными составляющими которой являются овладение языком (формирование языковой способности, связи синтаксиса и семантики, «знак – значение») и умение задействовать язык в целях общения в различных коммуникативных ситуациях (построение развёрнутого текста и установление интерактивного взаимодействия). К интерактивному

взаимодействию относятся такие навыки, как умение вступать в разговор, поддерживать и заканчивать его, привлечь внимание собеседника, сменить тему по необходимости, проявить эмпатию, уйти от неактуальной темы, спрашивать, отвечать, высказывать пожелания.

Подводя итог, можно сказать, что развитие диалогической речи детей идёт только во взаимодействии со взрослым и сверстниками – в раннем и младшем дошкольном возрасте важен диалог со взрослым, далее существенное воздействие оказывает общение со сверстниками.

1.3 Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня

Термин «общее недоразвитие речи» ввела в логопедию Р.Е. Левина [41], подразумевая под ним сложные речевые расстройства, следствием которых является нарушение формирования всех компонентов речевой системы, то есть звуковой и смысловой стороны при нормальном слухе и интеллекте. Общее недоразвитие речи относится к категории нарушения средств общения в психолого-педагогической классификации.

Причинами общего недоразвития речи являются различные виды неблагоприятных воздействий в перинатальном, натальном и постнатальном периоде. Такими воздействиями могут быть инфекции или интоксикации матери во время беременности, токсикозы, родовая травма, асфиксия, несовместимость крови матери и плода по резус-фактору и групповой принадлежности, нейроинфекции, травмы мозга в первые годы жизни, генетическая предрасположенность, психическая депривация в сензитивный для развития речи период.

При ОНР выделяют следующие виды поражений мозга:

– перинатальная энцефалопатия (поражение мозга, возникающее из-за патологического влияния группы факторов во время внутриутробного развития и после родов),

– резидуально-органическое поражение мозга (дизонтогенетическое – недоразвитие определённых структур и физиологических систем или отставание сроков их формирования; энцефалопатические – результат повреждения тех или иных структур головного мозга).

Е.М. Мастюкова [54] среди детей с ОНР выделяет такие клинические группы:

1. Дети с неосложнённым вариантом ОНР имеют лишь признаки недоразвития речи без выраженных нарушений нервно-психической деятельности. У них нет локального поражения головного мозга, а в анамнезе отсутствуют явные указания на выраженные отклонения в период вынашивания плода и родов. В поведении наблюдаются черты общей эмоционально-волевой незрелости, слабая регуляция произвольной деятельности. Отмечаются малые неврологические дисфункции – нарушения регуляции тонуса мышц, недостаточность развития мелкой моторики, несформированность кинестетического и динамического праксиса. Данная группа детей является примером дизонтогенетического варианта ОНР.

2. Группа детей с осложнённым вариантом ОНР церебрально-органического генеза – кроме нарушения речи у них отмечается ещё ряд неврологических и психологических отклонений. В целом имеет место дизонтогенетически-энцефалопатический симптомокомплекс. Среди неврологических синдромов чаще всего встречаются гипертензионно-гидроцефальный, церебрастенический, синдром двигательных расстройств. У детей отмечаются нарушения познавательной деятельности, низкая умственная работоспособность, общая моторная неловкость, трудности переключения с одного вида деятельности на другой.

3. Группа детей с моторной алалией, у которых речь недоразвивается в результате органического поражения речевых зон мозга.

Отмечается несформированность слоговой структуры слова, сложность актуализации даже знакомых слов – наиболее трудно актуализируются слова с абстрактным или обобщённым значением без конкретного зрительного представления. Несформированность речи у таких детей связана с нарушениями операций программирования, отбора и синтеза речевого материала, т.е. первично нарушена аналитико-синтетическая деятельность мозга.

Такие исследователи, как Т.Д. Барменкова, Л.С. Волкова, А.П. Воронова [41] указывают на связь речевых нарушений с незрелостью когнитивных операций. Отмечается когнитивная слабость и десегментированность речевой продукции, отсутствие её смысловой целостности и структурированности, смысловое несоответствие и незавершённость сюжета.

У детей с ОНР развитие всех психических процессов происходит замедленно. Восприятие фрагментарно: ребёнок испытывает трудности при формировании целостных образов окружающего мира, причём состояние зрительного восприятия лучше, чем слухового. Внимание неустойчиво: требующие сосредоточения внимания ситуации вызывают затруднения. Наиболее нарушенным является наглядно-образное мышление из-за неточности восприятия.

Также дети с ОНР имеют некоторые особенности поведения, например, импульсивность, слабость волевых установок, двигательная расторможенность, эмоциональная неустойчивость, аффективная возбудимость или вялость, апатичность, присутствует плохая координация движений.

У детей с ОНР очень часто отмечается низкая самооценка, проблемы в развитии личности и социализации. Эти вторичные отклонения отрицательно влияют на формирование уровня притязаний.

В исследовании И.В. Ковязиной и О.К. Агавелян [36] указано, что дошкольниками с общим недоразвитием речи вербальная эмоциональная

информация распознаётся лучше, чем детьми без нарушений речевого развития. Соответственно, у дошкольников с ОНР уровень эмпатии, тревожности и эмоциональной чувствительности выше. Можно сказать, что такое развитие эмоционального слуха – это компенсаторное явление, необходимое для успешной адаптации ребёнка с ОНР.

О.Л. Леханова, О.С. Павлова, Е.Г. Федосеева, В.П. Дудьев, [47] отмечают, что невербальная коммуникация детей с недоразвитием речи имеет специфический характер и отличается от таковой у детей с нормой речевого развития, при этом наблюдается отставание в развитии и вербальной, и невербальной коммуникации.

Игровая деятельность детей с ОНР также имеет свои особенности. Дошкольники с ОНР нередко теряют возможность совместной деятельности со сверстниками из-за неумения выразить свою мысль, страха быть высмеянными, хотя правила и содержание игр они знают. В игре дети с недоразвитием речи быстро утомляются из-за недостаточности общей и речевой моторики. Дети испытывают затруднения во включении в игру из-за неуравновешенности, двигательного беспокойства, суетливости в поведении, речевой утомляемости.

Особенности игровой деятельности детей с ОНР проявляются в недостаточном понимании инструкции, быстрой потере интереса к процессу игры, трудностях контакта детей со взрослыми и друг с другом, в затруднениях придумывания сюжета и ролей, в запоминании правильной последовательности игровых действий, в невозможности взять на себя роль ведущего в игре. Дети с ОНР испытывают трудности в организации самостоятельной игры, предпочитая сюжетно-ролевую игру игре с игрушками и предметами-заместителями. Они чаще детей с нормой речевого развития нарушают правила игры, что приводит к конфликтам, потере интереса к игре, отказу от продолжения участия в ней. Значимая особенность игровой деятельности детей с ОНР – это недостаточная потребность и затруднения в общении с партнёрами по игре,

несформированность форм коммуникации, что отражается на особенностях поведения при игре. Дети не всегда обращаются по имени к партнёру по игре, недостаточно и неэффективно общаются друг с другом для согласования действий, не могут внимательно отследить действия партнёра, чтобы подстроиться к ним.

Детям с ОНР III уровня трудно воспроизвести звукослоговую структуру слова: они пропускают согласные в стечении звуков в словах простой и сложной слоговой структуры, пропускают слоги в многосложных словах. Нарушение звукопроизношения носит полиморфный характер, чаще всего встречаются ротацизмы и ламбдацизмы, реже – нарушения произношения свистящих и шипящих.

Отмечаются нарушения слуховой дифференциации оппозиционных по звонкости-глухости, твёрдости-мягкости фонем, а также ошибки различения свистящих и шипящих, вибрантов и смычно-проходных звуков.

Проведённый Осиповой Т.В. [26] эксперимент выявил, что у детей с ОНР III уровня наблюдается недоразвитие пространственных и квазипространственных представлений, которое проявляется в снижении возможностей ориентировки в собственном теле, сложности ориентации в пространственной право-лево-сторонней асимметрии, в недостаточном понимании значения предлогов, ошибках установления предметно-пространственных связей между предметами, трудностях понимания расположения геометрических фигур на бумаге. Уровень употребления предложно-падежных конструкций с пространственным значением низкий.

При ОНР развитие грамматического строя речи происходит с большими трудностями, что обусловлено абстрактным значением грамматических категорий и большим числом языковых правил, которым они подчиняются. Механизм возникновения аграмматизмов заключается в трудностях выделения морфемы и соотнесения её значения со звуковым образом. Л.Ф. Спирина [78] отмечает, что у детей отмечается большое

количество смешений морфем как семантически близких, так и семантически далёких. Ошибки в словообразовании объясняются неумением выделять общность корневых значений из-за бедности словарного запаса, недостаточностью различения средств фонематического выражения и морфологического состава, звуковыми смешениями.

Отмечаются такие ошибки, как смешение окончаний существительных мужского и женского рода, неправильное соотнесение существительных и местоимений, смешение видов глаголов, ошибки в беспредложном и предложном управлении, неправильное согласование существительных и прилагательных и др.

У детей дошкольного возраста с ОНР III часто отмечаются следующие особенности способности к пересказу: недостаточное понимание причинно-следственных связей между событиями, нехватка речевых средств, трудности планирования плана пересказа. С.Н. Шаховская [80] отмечает, что трудности построения связного высказывания объясняются недостаточностью программирования высказывания и подбора средств выражения из-за скудного словарного запаса. Пересказ отличается обилием нераспространённых предложений, аграмматизмами, стереотипным лексико-грамматическим оформлением, часто нарушается синтаксическая связь предложений, нарушаются смысловая нить повествования.

Речевое развитие детей с ОНР III уровня качественно выше предыдущих. Остаются дефекты произношения сложных звуков, искажения слоговой структуры некоторых слов, аграмматизмы. Достижением этого уровня является и употребление простых предложений, иногда сложных, распространённых. В целом, речь детей становится более понятной.

1.4 Состояние диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня

Исследования таких авторов, как Н.С. Жукова [30], Е.М. Мастюкова [54], Т.Б. Филичева [79], В.К. Воробьёва [5], С.Н. Шаховская [80], подтверждают, что диалогическая речь детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня развита недостаточно.

Т.Б. Филичева и Г.В. Чиркина [39] отмечают, что дети с ОНР III уровня из-за ограниченности словарного запаса в активной речи многократно используют одинаково звучащие слова с разными значениями, поэтому их речь бедна и стереотипна. Некоторые дети не могут проявить инициативу в разговоре и способны только отвечать на вопросы, поэтому им требуются дополнительные вопросы, подсказки, оценки и поощрения. Без дополнительных коммуникативных стимулов дети с ОНР малоактивны, редко выступают инициатором общения, мало общаются со сверстниками, нечасто задают вопросы взрослым и не сопровождают речью свою игру. Можно сказать, что коммуникативная направленность речи детей с ОНР снижена.

Сниженная речевая активность детей с ОНР имеет определённые последствия в виде ограниченной контактности в общении, замедленной включаемости в ситуацию общения, неумения поддержать беседу, вслушаться в речь собеседника.

А.В. Никифорова и В.А. Дубровская [50] поясняют, что кратковременность и неполноценность диалога ребёнка с ОНР и взрослого или сверстника возникает из-за отсутствия у ребёнка сведений, необходимых для ответа, бедности словарного запаса, а непонимание речи собеседника – из-за невнимательности дошкольника, поэтому их ответы неадекватны и не помогают продолжить общение. Также авторы отмечают быструю исчерпаемость побуждений к высказываниям, что приводит к прекращению диалога.

Также в диалогах дошкольников с ОНР III уровня нарушена связность повествования, они с трудом подбирают слова для ответа на вопрос из-за бедности словарного запаса и сложностей актуализации слова, не умеют спрашивать, используют однообразные синтаксические конструкции, порядок слов в предложении может быть нарушен, а главные члены и вовсе упущены.

По мнению В.В. Глухова [24], Л.Ф. Спириной [78], В.К. Воробьёвой [5], развитие диалогической речи – основная задача речевого воспитания детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня. Для этого есть ряд причин: дети с ОНР не умеют последовательно и связно излагать свои мысли, у них ограничен словарный запас и количество типов синтаксических конструкций, есть трудности с программированием высказывания, синтезом в структурное целое, отбором материала для высказывания.

Е.М. Мастюкова [54], Р.Е. Левина [41], Г.В. Чиркина [39], В.И. Селивёрстов [64] связывают особенности диалогической речи детей с ОНР с речевым нарушением и отклонениями в психическом развитии. Нарушение диалогической речи влияет на все психические процессы ребёнка, поведение, деятельность, мешает установлению и поддержанию контактов с ровесниками, полноценному общению. Из-за недоразвития диалогической речи дети предпочитают работать на занятиях и играть в одиночестве, редко сотрудничают и почти не общаются со сверстниками.

По мнению О.Е. Грибовой [50], для детей с ОНР характерно неумения обращаться с просьбами, задавать уточняющие вопросы, ориентироваться в инструкциях к познавательной деятельности. На занятиях чаще обращаются к педагогу, чем к сверстникам, эхολалически повторяют реплики сверстников.

Исследуя диалогическую речь дошкольников с ОНР III уровня Л.Г. Соловьёва [76] выделила три подгруппы детей с различными проявлениями недостаточности развития речевой коммуникации.

Первая подгруппа показала недостаточное усвоение языковой компетенции, недостаточный объём высказывания, снижение потребности в общении – отсутствие заинтересованности в контакте, снижение инициативности. Однако дети внимательны к словам партнёра, стремятся к взаимному пониманию, их высказывания соответствуют логике беседы, присутствует речевая выдержка и интерес к общей теме разговора.

У детей второй подгруппы отмечается повышенная заинтересованность в общении, но оно крайне непродуктивно – дети невнимательны к словам собеседника, их реплики неадекватны логике беседы, отсутствует ориентация на взаимное понимание партнёров по беседе, присутствует импульсивность поведения и отсутствие речевой выдержки.

У детей третьей подгруппы было снижено развитие языковой компетенции и потребность в контакте со взрослым. Отсутствуют собственные инициации, ответные реплики, присутствует скованность, настороженность.

Результаты исследования позволили Л.Г. Соловьёвой [76] сформировать модели коммуникативного поведения детей в ситуации общения со взрослым.

Первая модель коммуникативного поведения характеризуется инактивностью детей в ходе диалога из-за снижения частоты включения в разговор и неумения ответить для продолжения разговора; своеобразием структуры диалога – реплики чередуются во времени, но диалог поддерживается взрослым, а ребёнок пассивен; взрослый – всегда говорящий, а ребёнок – слушающий; дети в общении со взрослым робки, неуверенны, скованны.

Вторая модель коммуникативного поведения характеризуется активностью ребёнка в диалоге, что проявляется в виде большого количества инициативных реплик и развёрнутых ответных реплик; сниженным вниманием к словам собеседника, из-за чего ответные реплики

были не всегда адекватны; нарушением структуры диалога – отсутствовала речевая выдержка, ребёнок часто перебивал собеседника; позиции «говорящий – слушающий» менялись; дети были импульсивны, многословны, суетливы.

Таким образом, диалогическая речь детей с ОНР III уровня старшего дошкольного возраста заметно отстаёт от нормативов развития и имеет свои особенности. Недостатки развития диалогической речи влекут за собой особенности развития всех психических процессов, своеобразие межличностного взаимодействия и развития личности.

Выводы по главе 1

Диалогическая речь – это форма речи, при которой происходит обмен репликами между двумя или более лицами. Диалогическая речь разворачивается в ситуации в виде диалогических единств – трансакций реплик-стимулов и реплик-реакций. Собеседники преследуют в диалоге отдалённые и ближайшие цели, достижение которых обеспечивается адекватным кодированием и декодированием сообщений.

Общение со сверстником – необходимое условие для развития подлинной речевой самостоятельности ребёнка – важнейшего показателя сформированности способности к коммуникации, главными составляющими которой являются овладение языком и умение задействовать язык в целях общения в различных коммуникативных ситуациях. Развитие диалогической речи детей идёт только во взаимодействии со взрослым и сверстниками – в раннем и младшем дошкольном возрасте важен диалог со взрослым, далее существенное воздействие оказывает общение со сверстниками.

Таким образом, диалогическая речь детей с ОНР III уровня старшего дошкольного возраста заметно отстаёт от нормативов развития и имеет свои особенности. Недостатки развития диалогической речи влекут за

собой особенности развития всех психических процессов, своеобразие межличностного взаимодействия и развития личности.

ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОНР III УРОВНЯ

2.1 Цель, задачи, организация эксперимента

С целью практического изучения особенностей диалогической речи детей с ОНР III уровня нами было проведено экспериментальное изучение данного компонента речи.

Для достижения поставленной цели были решены следующие задачи:

1. Подобрать диагностические методики для выявления состояния диалогической речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.

2. Провести экспериментальное изучение состояния диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.

Данный эксперимент был посвящён выявлению особенностей диалогического общения детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень) по линиям общения «ребёнок – ребёнок», «ребёнок – взрослый».

Экспериментальное исследование проводилось на базе МДОУ «Детский сад № 343 г. Челябинска». В исследовании приняли участие 10 детей старшей группы в возрасте от 5 до 6 лет с общим недоразвитием речи III уровня.

В исследовании мы опирались на методики Н.В. Микляевой [50], А.Г. Арушановой [5] и Л.Г. Соловьёвой [76].

Экспериментальное исследование состояло из трёх этапов.

На первом этапе выявлялся исходный уровень языковой компетенции.

Изучение языковой компетенции проводилось с использованием методики Н.В. Микляевой [50] по следующим направлениям:

1) обследование особенностей понимания слов – предлагались задания, направленные на актуализацию значений слов: подбор синонимов, антонимов, предметов к определению, действию;

2) обследование особенностей понимания грамматических конструкций – понимание форм единственного и множественного числа существительных, глаголов, прилагательных; понимание форм мужского и женского рода глаголов, прилагательных; понимание значений предлогов;

3) обследование особенностей понимания и построения предложений – понимание и выполнение инструкций различной степени сложности (2-х, 3-х, 4-х ступенчатых), понимание предложений, содержащих подчинительную связь (детям предлагалось закончить предложение, выбрав нужный вариант окончания или исправить деформированное предложение), составление предложений по сюжетной картине.

Таблица 1 – Критерии оценки состояния языковой компетенции

Уровень	Понимание слов	Понимание грамматических конструкций	Понимание и построение предложений
Высокий	Без ошибок подбирает синонимы, антонимы, существительные и глаголы к прилагательному.	Без ошибок понимает формы единственного и множественного числа, женского и мужского рода разных частей речи, значения предлогов.	Понимает и выполняет инструкции, понимает предложения с подчинительной связью. Предложение по сюжетной картине сложное, распространённое, логичное, без лексико-грамматических ошибок.
Выше среднего	Единичные ошибки в подборе синонимов, антонимов, существительных и глаголов к прилагательному обнаруживаются и исправляются самостоятельно.	Единичные ошибки в понимании форм единственного и множественного числа, женского и мужского рода разных частей речи, значений предлогов обнаруживаются и исправляются самостоятельно.	Единичные ошибки в понимании и выполнении инструкций, в понимании предложений с подчинительной связью обнаруживаются и исправляются самостоятельно. Предложения по сюжетной картине сложное, но менее распространённые, без лексико-грамматических или логических ошибок.

Продолжение таблицы 1

Средний	<p>Большее количество ошибок в подборе синонимов, антонимов, существительных и глаголов к прилагательному, но исправляется самостоятельно.</p>	<p>Большее количество ошибок в понимании форм единственного и множественного числа, женского и мужского рода разных частей речи, значений предлогов, но обнаруживается и исправляется самостоятельно или при незначительной помощи педагога.</p>	<p>Большее количество ошибок в понимании и выполнении инструкций, в понимании предложений с подчинительной связью обнаруживаются и исправляются самостоятельно. Предложения по сюжетной картине простое, распространённое или нераспространённое, могут присутствовать логические или лексико-грамматические ошибки, которые ребёнок исправляет при незначительной помощи педагога.</p>
Ниже среднего	<p>Большое количество ошибок в подборе синонимов, антонимов, существительных и глаголов к прилагательному. Ребёнок не всегда способен их заметить сам, нужна помощь педагога для исправления.</p>	<p>Большое количество ошибок в понимании форм единственного и множественного числа, женского и мужского рода разных частей речи, значений предлогов. Ребёнок не всегда способен их заметить сам, нужна помощь педагога для исправления.</p>	<p>Большое количество ошибок в понимании и выполнении инструкций, в понимании предложений с подчинительной связью. Предложения по сюжетной картине простое, нераспространённое, могут присутствовать логические или лексико-грамматические ошибки. Ребёнок не всегда замечает свои ошибки, нужна помощь педагога для исправления.</p>
Низкий	<p>Большое количество ошибок в подборе синонимов, антонимов, существительных и глаголов к прилагательному. Ребёнок не замечает ошибки, не способен их исправить даже со значительной помощью педагога.</p>	<p>Большое количество ошибок в понимании форм единственного и множественного числа, женского и мужского рода разных частей речи, значений предлогов. Ребёнок не замечает ошибки, не способен их исправить даже со значительной помощью педагога.</p>	<p>Большое количество ошибок в понимании и выполнении инструкций, в понимании предложений с подчинительной связью. Предложение по сюжетной картине не составил, или оно простое, нераспространённое с логическими или лексико-грамматическими ошибками. Не замечает ошибки, не исправляет их помощью педагога.</p>

На *втором и третьем этапах* изучалась диалогическая речь по линиям общения «ребёнок – взрослый» и «ребёнок – ребёнок».

На *втором этапе* для изучения диалогической речи детей по линии общения «ребёнок – взрослый» использовались методические рекомендации Л.Г. Соловьёвой [76].

Состояние основных параметров диалогической речи как показателя коммуникативной компетенции ребёнка изучалось в специально организованной беседе с логопедом о любимых игрушках и занятиях, семье и домашних животных, в свободной беседе с воспитателем, в процессе наблюдения за ребёнком в общении со взрослым на занятии.

На *третьем этапе* диалогическая речь детей по линии общения «ребёнок – ребёнок» изучалась с помощью методики А.Г. Арушановой [5].

Для выявления состояния основных параметров диалогической речи как показателя коммуникативной компетенции ребёнка проводились наблюдение за нерегламентированным общением детей между собой и лабораторный эксперимент для более глубокого изучения симптомов, установленных в ходе наблюдения, в котором подгруппа детей разыгрывала некоторые простые сказки, озвучивала сюжетные картины, имитировала разговор по телефону и простые бытовые ситуации.

Рассмотрим направления исследования состояния диалогической речи у детей с нарушениями речи (Л.Г. Соловьёва [76], А.Г. Арушанова [5], М.М. Алексеева, В.И. Яшина [50]).

1. *Изучение коммуникативных умений* – умение вступать в общение, поддерживать и завершать его, поведение во время беседы, контактность и связанный с ней общий тон беседы, ориентировка на партнёра по общению.

Критерии оценки:

Высокий уровень – ребёнок легко вступает в контакт, заинтересован в общении, стремится к взаимопониманию. Владеет умениями вступления, поддержания и завершения общения в любой ситуации общения.

Уровень выше среднего – незначительные затруднения при вступлении в контакт, но легко преодолеваются ребёнком. Заинтересованность присутствует, стремится к взаимопониманию, но внимание может быть снижено. Владеет, но не всегда использует умения вступать, поддерживать и завершать общение в любой ситуации общения.

Средний уровень – затруднения при вступлении в контакт, но преодолеваются ребёнком. Снижена заинтересованность в общении, может игнорировать собеседника или перебивать его. Снижена направленность на взаимопонимание. Владеет некоторыми умениями вступать, поддерживать и завершать общение, не всегда их использует, теряется в нетипичной ситуации общения.

Уровень ниже среднего – затруднения при вступлении в контакт, не преодолеваемые ребёнком. Снижена заинтересованность в общении – ребёнок не слушает собеседника, стремится говорить сам или уйти от разговора. Направленность на взаимопонимание значительно снижена. Владеет элементарными навыками приветствия, прощания, но не умеет поддерживать общение или взаимодействовать с человеком в незнакомой обстановке.

Низкий уровень – не вступает в контакт, не заинтересован в общении, не стремится к взаимопониманию. Не владеет или не использует элементарные навыки приветствия и прощания, не умеет поддержать общение.

2. *Изучение структуры диалога* – характер реактивных реплик, наличие логики в ответных высказываниях, чередование во времени реплик собеседников, наличие внеочередных реплик, длина реплики и количество включений в беседу.

Критерии оценки:

Высокий уровень – достаточная частота включений в диалог, длина реплик способствует раскрытию мысли и продолжению общения. Структура диалога сохранна. Реплики логичные, продолжительные,

состоят преимущественно из распространённых простых, сложноподчинённых и сложносочинённых предложений, в которых одинаково часто встречаются слова разных частей речи и семантических полей.

Уровень выше среднего – частота включений в диалог несколько ниже, длина реплики достаточной длины для раскрытия мысли, но не всегда способствует продолжению общения. В единичных случаях игнорирует речевые стимулы или перебивает собеседника. Реплики не всегда связаны между собой, ребёнок использует преимущественно простые распространённые предложения, хотя встречаются и сложные конструкции. Чаще всего реплики состоят из существительных, глаголов, прилагательных, реже – наречий и других частей речи.

Средний уровень – небольшая частота включений в диалог, длина реплики недостаточная для полного раскрытия мысли (может быть однословной), но способствует продолжению общения. Достаточно часто не реагирует на реплики партнёра или перебивает. Реплики не всегда связаны между собой, дети используют преимущественно простые распространённые и нераспространённые предложения. Наиболее часто употребляет существительные и глаголы, реже другие части речи.

Уровень ниже среднего – незначительная частота включений в диалог, длина реплики недостаточна для раскрытия мысли (однословная или невербальная), редко способствует продолжению общения. Не реагирует на реплики партнёра или реплики ребёнка настолько длинные, что становятся монологом, перебивает собеседника. Реплики могут не составлять связный текст, чаще однословные или невербальные, но могут быть и в виде простых предложений, преимущественно состоящих из существительных и глаголов.

Низкий уровень – крайне редко или совсем не включается в диалог, отвечает односложно или невербально, быстро выходит из диалога. Не

реагирует на реплики партнёра. Реплики не связаны между собой, состоят из одного слова или жестов.

3. *Изучение умений речевого этикета* – умения обращаться, знакомиться, приветствовать («Привет!», «Здравствуй (те)!», «Добро пожаловать!», «Доброе утро!», «Добрый день (вечер)!», «Приветствую (ем)!»), прощаться («Пока!», «До свидания!», «Всего хорошего!», «Удачи!», просить («Можно я...», «Разреши (те)...», «Разреши (те), пожалуйста...», «... пожалуйста», «Если не трудно...», «Очень тебя прошу...», «Ты не можешь?»), привлекать внимание («Не могли бы вы уделить немного внимания?», «Не могли бы вы (не мог бы ты...»), соглашаться и отказываться («Да (нет), спасибо (благодарю)...», «Спасибо, но у меня всё есть», «Спасибо, не нужно (да)», «Спасибо, что предложили»), извиняться («Простите меня», «Простите (извините), пожалуйста», «Не обижайся (тесь)», «Не сердись (тесь)», «Я виноват (а)»), поздравлять («Поздравляю с ...», «Я рад (а), что...», , благодарить («Спасибо», «Большое спасибо», «Спасибо Вам (тебе)», «Я благодарен Вам (тебе)»), предлагать («Давай (те)», «Прошу...», «Возьмите...», «Садитесь, пожалуйста», «Хотите (хочешь) я помогу?»).

Критерии оценки:

Высокий уровень – владеет речевыми формулами обращения, приветствия, прощания, благодарности, знакомства, просьбы, привлечения внимания, соглашения и отказа, извинения, поздравления (пожелания) и использует их в любой ситуации общения.

Уровень выше среднего – владеет речевыми формулами обращения, приветствия, прощания, благодарности, просьбы, соглашения и отказа, извинения, поздравления (пожелания), привлечения внимания, но затрудняется в их использовании в ситуации общения с незнакомыми людьми или в новой обстановке.

Средний уровень – владеет речевыми формулами обращения, знакомства, приветствия, прощания, просьбы, извинения, благодарности,

но затрудняется в их использовании в ситуации общения с незнакомыми людьми или в новой обстановке.

Уровень ниже среднего – владеет речевыми формулами приветствия, прощания, извинения, благодарности, но не всегда использует их даже в типичной ситуации общения (на занятии, в игре, в режимных моментах и т.д.).

Низкий уровень – не владеет речевыми формулами приветствия, прощания, извинения, благодарности.

4. *Изучение умений использования паралингвистических средств общения* – интонации, мимики, жестов.

Критерии оценки:

Высокий уровень – активно использует интонационные средства (умеет понижать и повышать тон голоса, владеет повествовательной, вопросительной и восклицательной интонацией, интонационно подчёркивает окончание реплики, выражает интонационно эмоции, выделяет части высказывания относительно их важности), речь выразительная. Уместно и в полном объёме использует мимику (показывает эмоции удивления, радости, злости, печали, неодобрения, обиды) и жесты (прощание, приветствие, указание, одобрение, неодобрение, предостережение, угроза и др.), жесты дополняют реплику, способен изобразить какого-либо человека или животного жестами, мимикой и интонацией.

Уровень выше среднего – использует интонационные средства при выразительном рассказывании или в игре, но не в свободной речи. Умеет понижать и повышать тон голоса, владеет повествовательной, вопросительной и восклицательной интонацией, интонационно подчёркивает окончание реплики, выражает интонационно эмоции, но не выделяет части высказывания относительно их важности. Уместно, но не в полном объёме использует мимику (показывает эмоции удивления, радости, злости, печали, неодобрения, обиды) и жесты (прощание,

приветствие, указание, одобрение, неодобрение, предостережение, угроза и др.), жесты дополняют реплику, способен изобразить какого-либо человека или животного жестами, мимикой и интонацией после наглядного примера.

Средний уровень – затрудняется в использовании интонационных средств при выразительном рассказывании, в игре, в свободной речи. Умеет понижать и повышать тон голоса, владеет повествовательной, вопросительной и восклицательной интонацией, интонационно выражает радость, грусть, злость, не подчёркивает окончание реплики, не выделяет части высказывания относительно их важности. Владеет жестами прощания, приветствия, указания, одобрения, неодобрения, предостережения, угрозы, иногда жесты могут заменить реплику. Способен имитировать жесты животных и знакомых ролевых моделей людей (мама, папа, бабушка, дедушка, врач, продавец) после показа.

Уровень ниже среднего – затрудняется в использовании интонационных средств при выразительном рассказывании, в игре, в свободной речи. Не умеет понижать и повышать тон голоса, владеет повествовательной, вопросительной интонацией, интонационно выражает радость, грусть, злость, не подчёркивает окончание реплики, не выделяет части высказывания относительно их важности. Владеет жестами прощания, приветствия, указания, иногда жесты могут заменить реплику. Способен имитировать жесты животных и знакомых ролевых моделей людей (мама, папа, бабушка, дедушка, врач, продавец) после нескольких показов.

Низкий уровень – не использует средства выразительности при рассказывании, в игре, в свободной речи. Не умеет понижать и повышать тон голоса. Не использует вопросительные и восклицательные интонации, не обозначает интонацией конец реплики, логически важные моменты, не выражает эмоции интонационно. Владеет жестами прощания, приветствия, указания, но они очень часто заменяют реплики. Не способен имитировать

жесты животных и знакомых ролевых моделей людей (мама, папа, бабушка, дедушка, врач, продавец) после нескольких показов.

2.2 Результаты экспериментального изучения устной диалогической речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня

2.2.1 Результаты экспериментального изучения языковой компетенции

Изучение языковой компетенции проводилось для выявления степени влияния недоразвития языковых компонентов на диалогическое общение детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.

В ходе обследования *языковой компетенции* мы получили результаты, представленные в таблице.

Таблица 2 – Результаты исследования языковой компетенции

Имя ребёнка	Уровень
Маргарита С.	Средний
Валя К.	Ниже среднего
Варя К.	Средний
Дима Л.	Средний
Полина С.	Ниже среднего
Аскар Ш.	Низкий
Аня Х.	Ниже среднего
Вика М.	Ниже среднего
Лиза Б.	Средний
Дима М.	Выше среднего

Развитие языковой компетенции Димы М. находилось на уровне выше среднего. Он с лёгкостью выполнял задания на подбор антонимов и синонимов, существительных к прилагательному, а единичные ошибки исправлял самостоятельно. Запоминал и выполнял четырёхступенчатые инструкции правильно, но требовалась помощь в уточнении значения предлогов "за" и "под". Предложения с подчинительной связью понимал правильно. В предложении в среднем употреблял 6 слов (ср. арифм.), среди которых часто употреблялись существительные (30 %), глаголы (25%), прилагательные (20%). В связной речи чаще всего употреблял

простые распространённые и сложноподчинённые предложения, достаточно часто встречались сложносочинённые предложения.

У четырёх детей развитие языковой компетенции находилось на среднем уровне. В подборе антонимов они допускали неточности (например, подбирая антоним к словосочетанию "низкий дом" – "большой дом" вместо "высокий"), а при подборе синонимов могли дать эмоциональную оценку слову – стимулу (смелый – хороший). Отмечались трудности понимания многозначных прилагательных – дети стремились подбирать слова из одной тематической группы (пушистый – кот, кролик, собака). Дети чётко различали единственное и множественное число существительных, прилагательных, глаголов; мужского и женского рода глаголов, но понимание мужского, женского и среднего рода прилагательных было неустойчиво. При выполнении многоступенчатых инструкций затруднялись в понимании значений предлогов (за, позади, между), но порядок действий, предложенный взрослым, воспроизводился правильно. Отмечались некоторые сложности в понимании предложений с подчинительной связью – дети не всегда самостоятельно выбирали правильный вариант окончания предложения. В активной речи дети употребляли в среднем 4,3 слов (ср. арифм). Наиболее часто употреблялись существительные (30 %), количество глаголов также довольно высокое – 27 %, количество прилагательных и наречий достаточно низкое (меньше 8 %). Недостаточное понимание нюансов значений слов вызывало трудности выбора и актуализации в речи: дети не знали многие слова, даже часто употребляемые в быту (кастрюля, салфетка, поднос и др.) – дети заменяли их названия указательными местоимениями. Во фразовой речи дети использовали чаще простые распространённые предложения, сложносочинённые и сложноподчинённые предложения. В заданиях на составление предложений по сюжетной картине испытывали трудности, связанные с построением сложноорганизованного высказывания. При составлении

предложения по сюжетной картине часто ограничивались перечислением действующих лиц или использованием однотипных конструкций.

У четырёх детей отмечался уровень развития языковой компетенции ниже среднего. Они затруднялись в подборе антонимов и синонимов, существительных к прилагательному, не могли исправить свои ошибки даже со значительной помощью педагога. Для них были характерны затруднения в понимании родовой принадлежности частей речи и множественного числа. В целом их предложение содержало 3,9 слов, большую часть общего количества слов содержали существительные (40%) и глаголы (50%), других частей речи практически не было. В связной речи они использовали простые нераспространённые предложения или просто перечисляли предметы и действия. Дети допускали логические ошибки и не всегда замечали их.

Развитие языковой компетенции Аскара Ш. находилось на низком уровне. Он не всегда понимал задание или, в случае затруднений, отказывался от выполнения. Антонимы, синонимы, прилагательное к существительному подобрать он не смог. Выявились затруднения в понимании родовых категорий частей речи, множественного числа. Затруднялся в выполнении инструкций, длиннее трёх частей. Длина предложения составила 2,1 слова (ср.арифм.). Чаще Аскар отвечал однословно или невербально (указательным жестом).

2.2.2 Результаты экспериментального изучения диалогической речи детей в ситуации речевой коммуникации «ребёнок – взрослый»

В экспериментальном изучении диалогической речи детей в ситуации речевой коммуникации «ребёнок – взрослый» мы исследовали коммуникативные умения (умение вступать в общение, поведение во время беседы, контактность и связанные с ней общий тон беседы, ориентировка на партнёра по общению), структуру диалога (характер реактивных реплик, наличие логики в ответных высказываниях,

чередование во времени реплик собеседников, наличие внеочередных реплик, длина реплики и количество включений в беседу), умения речевого этикета (умения обращаться, знакомиться, приветствовать, прощаться, привлекать внимание, соглашаться и отказываться, извиняться, поздравлять, предлагать), умения использовать паралингвистические средства общения в таких ситуациях общения, как специально организованная беседа ребёнка с логопедом, свободная беседа ребёнка с воспитателем, общение со воспитателем на занятии, для того чтобы выявить особенности речи ребёнка в общении со взрослым.

Рассмотрим данные, полученные в ходе обследования *диалогической речи детей в общении со взрослым*.

Таблица 3 – Результаты изучения диалогической речи детей в общении со взрослым

Имя ребёнка	Коммуникативные умения			Структура диалога			Умения речевого этикета			Использование паралингвистических средств общения			О/у
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	
Маргарита	с	с	н/с	н/с	н/с	н	с	с	с	с	с	с	с
Валя К.	с	с	н/с	н/с	н/с	н/с	с	с	с	н/с	н/с	н/с	н/с
Варя К.	с	с	с	с	с	с	с	с	с	с	с	с	с
Дима Л.	в/с	с	с	в/с	в/с	в/с	с	с	с	в/с	с	в/с	с
Полина С.	н/с	с	н/с	с	с	н/с	с	с	н/с	н/с	н/с	н/с	н/с
Аскар Ш.	н	н	н	н/с	н	н	н	н	н	н	н	н	н
Аня Х.	с	н/с	н/с	с	н/с	н/с	с	с	с	н/с	н/с	н/с	н/с
Вика М.	н/с	н	н	н/с	н	н	н/с	н	н	н	н	н	н
Лиза Б.	с	с	н/с	с	с	с	с	с	н/с	с	н/с	н/с	с
Дима М.	в/с	с	в/с	в/с	с	с	в/с	с	с	в/с	с	с	в/с

Список сокращений:

о/у – общий уровень, в – высокий, в/с – выше среднего, с – средний, н/с – ниже среднего, н – низкий;

1 – специально организованная беседа ребёнка с логопедом, 2 – свободная беседа с воспитателем, 3 – наблюдение за ребёнком на занятии.

Диалогическая речь по линии «ребёнок – взрослый» у Димы М. была развита до уровня выше среднего. В беседе с логопедом Дима М. был очень заинтересован, стремился к взаимопониманию, но испытывал

робость и смущение, на занятиях был более раскован, охотно отвечал и следил за ходом беседы. В разговоре с воспитателем был более замкнут, насторожен, не стремился продолжить общение. Дима М. достаточно часто включался в диалог, но не всегда знал, что нужно сказать, чтобы продолжить общение. Реплики состояли из простых распространённых или сложноподчинённых предложений, длина их была достаточной для выражения мысли. Дима М. владеет речевыми формулами приветствия, прощания, извинения, просьбы, но затрудняется в обращении, поздравлении или вежливом соглашении и отказе. В беседе с логопедом он старался произвести впечатление – говорил громко, уверенно, выразительной, а на занятии и в беседе с воспитателем был более скован. Дима М. хорошо умеет воспроизводить и различать интонации грусти, радости, злости, может воспроизводить повествовательную, вопросительную и восклицательную интонации.

Развитие диалогической речи Лизы Б., Димы Л., Вари К., Маргариты С. находилось на среднем уровне.

Лиза Б., Дима Л., Варя К. в общении с логопедом сначала испытывали неловкость, но она быстро преодолевалась. Дети были заинтересованы в общении, сами стремились что-то рассказать.

Пример разговора с Лизой Б. о том, кем она хочет стать:

Лиза: Я хочу стать тётёй из зоопарка.

Логопед: А что она делает?

Лиза: Ну она кормит животных, прибирает в клетках.

Логопед: А ты не боишься? Там ведь львы, крокодилы.

Лиза: Так я же не буду в клетки заходить.

Общение детей с воспитателем и логопедом не отличалось по характеристикам. Дети были нацелены на взаимопонимание, хотя заинтересованность быстро истощалась. На занятии дети были умеренно активны, отвечали, когда их спрашивали, не стремились перебить кого-либо, ждали своей очереди.

Структура диалога не всегда соблюдалась – дети могли из-за незнания ответа на вопрос проигнорировать реплику собеседника. Иногда их реплики были недостаточной длины для понимания смысла высказывания.

Диалогическая речь Маргариты С. также находилось на среднем уровне, но проявления нарушения носили другой характер. Маргарита была очень заинтересована в общении со взрослым (и знакомым, и незнакомым), часто вступала в чужие разговоры, перебивала, стремилась во что бы то ни стало завладеть инициативой в общении, конкурировала с другими детьми за право говорить на занятии, иногда отстаивая своё право дракой.

Развитие умений речевого этикета у детей этой группы находилось на среднем уровне. Они могли поздороваться, попрощаться, поблагодарить, извиниться, некоторые дети могли вежливо попросить, но все они затруднялись в ситуациях, требующих вежливого отказа, соглашения, приглашения, поздравления. Например, после пения «Каравая» на дне рождения одного ребёнка, дети затруднились как-либо его поздравить, а были заинтересованы только угощением, которое ребёнок принёс в детский сад.

Паралингвистическими средствами выразительности дети владели в разной степени. У Маргариты С. был чрезвычайно громкий и визгливый голос, у Лизы Б., Вари К. голос был тихий. Дети владели навыками выражения интонаций грусти, радости, злости, удивления, умели их различать, но в свободной речи чаще всего использовали только интонации радости, грусти и злости. Также при достаточной сформированности умения использовать вопросительные и повествовательные интонации, дети затруднялись в выражении восклицательной интонации. Умели голосом подчеркнуть нужное слово во фразе, показать окончание одного предложения и начало другого. В речи

используют жесты приветствия и прощания, указания, но не подчёркивают как-то иначе свои высказывания.

Валя К., Полина С., Аня Х. показали уровень развития диалогической речи ниже среднего. Это проявлялось в незаинтересованности в общении, неустойчивости внимания, однако направленность на взаимопонимание была и выражалась в пояснительных репликах.

Пример беседы логопеда и Полины С. о домашних животных:

Логопед: Полина, какие домашние животные живут у тебя дома?

Полина: Кошка.

Логопед: А какая она?

Полина: Пушистая. От неё шерсти много, и у неё усы длинные.

Логопед: Ты с ней играешь?

Полина: Да.

И, хотя структура инициативная реплика – реактивная реплика сохранялась (у всех, кроме Вали К.), дети отвечали часто односложно, что не способствовало продолжению общения. На занятии они вообще старались не отвечать, а если их спрашивали, то они говорили очень тихо и мало, стесняясь большого количества людей.

Валя К., аналогично Маргарите С., говорила много, часто перебивая собеседника, перехватывая инициативу. Её диалогические реплики зачастую превращались в монологические – она теряла нить повествования, уходила с темы разговора, но её речевая активность быстро истощалась, и она начинала отвлекаться на сторонние шумы. Иногда её словарного запаса не хватало, чтобы выразить свою мысль, и она использовала жесты:

Например, Валя: Вечно у меня этот сандаль...

Логопед: Что-то случилось?

Валя: Да вот (показывает на растягнувшийся сандалик).

Логопед: Порвался ремешок?

Валя: Нет! Вот (показывает на ремешок). Липкость закончилась.

С помощью интонации они могли выразить только радость или злость, а также повествовательные реплики. Их вопросительные реплики больше походили на повествовательные. Не всегда было понятно, где заканчивается одна фраза и начинается другая, дети не выделяли и важные смысловые части высказываний. Почти не использовали они и мимику – их речь дополнялась мимическим выражением радости или грусти, обиды, но выразить удивление, злость они затруднялись. Жесты использовали минимально – могли попрощаться или поприветствовать, указать на что-либо, также жесты могли заменять связное высказывание.

Аскар Ш. и Вика М. имели низкий уровень развития диалогической речи. Они были крайне стеснительны и очень неохотно шли на контакт как с логопедом, так и с воспитателем, не было заинтересованности в общении, направленности на взаимопонимание. На занятиях дети предпочитали молчать, даже когда им задавался вопрос – они сжимались, опускали голову и смотрели вниз.

Их коммуникативное поведение на занятии в большой группе детей не слишком отличалось от поведения в общении с логопедом. Они отвечали неохотно, очень тихо и всячески стремились дистанцироваться.

Структура диалога была нарушена – не было соблюдения баланса между инициативными и реактивными репликами, так как дети могли проигнорировать собеседника. Реплики были нераспространёнными, чаще односложными, редко дети отвечали неполным предложением.

Поскольку дети минимально участвовали в общении со взрослыми людьми, то умения речевого этикета у них проявлялись в трёх ситуациях: при приветствии, прощании или просьбе. Очень тихо и по напоминанию родителей они здоровались и прощались, если надо что-либо попросить, иногда говорили «пожалуйста», а при напоминании ещё и «спасибо».

Мимику и интонацию в общении со взрослым тоже не использовали. Жесты часто заменяли фразу (например, указательный жест, когда Вика М. хочет что-то получить), что не связано с нехваткой речевых средств.

Таким образом, результаты исследования диалогического общения детей по линии «ребёнок – взрослый» показали, что большинство детей чувствует себя скованно в общении со взрослыми или при большом количестве людей (на занятии), и либо стремиться от молчаться, либо наоборот, перебить человека и во что бы то ни стало выразить своё мнение.

2.2.3 Результаты экспериментального изучения диалогической речи детей в ситуации речевой коммуникации «ребёнок – ребёнок»

В экспериментальном изучении диалогической речи детей в ситуации речевой коммуникации «ребёнок – ребёнок» исследовались те же параметры, что и в ситуации речевой коммуникации «ребёнок – взрослый». Диалогическая речь изучалась в нерегламентированном общении сверстников и в специально организованном логопедом лабораторном эксперименте, для того чтобы выявить особенности диалогической речи ребёнка в общении со сверстником.

Рассмотрим данные, полученные в ходе обследования *диалогической речи детей в общении со сверстником*.

Таблица 4 – Результаты изучения диалогической речи детей в общении со сверстником

Имя ребёнка	Коммуникативные умения		Структура диалога		Умения речевого этикета		Использование паралингвистических средств общения		О/у
	1	2	1	2	1	2	1	2	
Маргарита	с	с	н/с	с	н/с	н/с	с	с	с
Валя К.	с	с	н/с	с	н/с	с	с	с	с
Варя К.	с	в/с	в/с	в/с	с	с	с	с	с
Дима Л.	в/с	в/с	в/с	в/с	с	с	с	с	с
Полина С.	с	с	в/с	в/с	с	с	с	с	с
Аскар Ш.	с	н/с	с	с	н/с	н/с	с	н/с	н/с

Аня Х.	с	с	в/с	в/с	с	с	с	н/с	с
Вика М.	с	н/с	с	н/с	н/с	н/с	с	н/с	н/с
Лиза Б.	в/с	с	в/с	в/с	с	с	с	н/с	с
Дима М.	в/с	в/с	в/с	в/с	с	с	в/с	в/с	в/с

Список сокращений:

о/у – общий уровень, в – высокий, в/с – выше среднего, с – средний, н/с – ниже среднего, н – низкий;

1 – наблюдение за нерегламентированным общением детей между собой, 2 – лабораторный эксперимент.

Уровень развития диалогической речи выше среднего был у Димы М. В нерегламентированном общении со сверстником он не испытывал трудностей с вхождением в контакт, был очень заинтересован в общении и стремился к взаимопониманию, что отражалось в уточняющих вопросах и расширении реплики с помощью дополнительных уточнений. Он сохранял и поддерживал структуру диалога – количество инициативных и реактивных реплик совпадало, Дима М. часто проявлял инициативу. Дима М. не всегда использовал умения речевого этикета, однако в лабораторном эксперименте показал знание речевых шаблонов этикета – поздоровался, вежливо спросил разрешение, извинился, завершил общение. Дима М. активно использовал жесты, мимику и интонацию, чтобы сделать разговор привлекательным для собеседника, заинтересовать его, сделать фразу выразительной и понятной.

Пример разговора по телефону Димы М. и Вари К.:

Дима: Здравствуйте! Дайте мне, пожалуйста, хлеб.

Варя: Какой? У нас его много.

Дима: Вон тот, круглый. И ещё корм для кота.

Варя: Рыбовый?

Дима: Нет, с курицей.

Варя: Возьмите.

Дима: Спасибо! До свидания!

Средний уровень развития диалогической речи был у 7 детей.

Дети не испытывали затруднений во вступлении в общение, однако наблюдались сложности в поддержании и завершении разговора. Некоторые дети на почве личной неприязни игнорировали собеседника или разговаривали неохотно.

Маргарита С., Валя К., Полина С., Аня Х. старались захватить инициативу в разговоре, не стремились к взаимопониманию, их внимание к собеседнику было снижено.

Пример разговора Полины С. и Вари К. в свободной деятельности (перед сон-часом):

Варя: Я очень переживаю! Я очень сильно переживаю! Угадай, какой у меня любимое время года? Я тебе подскажу – их целых два.

Полина: День рождения!

Варя: Да я не про день, я про время года. Знаешь, какое у меня любимое...

Полина (перебивает): Новый год!

Варя: Моё любимое время года – зима.

Полина: У меня тоже зима! А ещё лето.

Варя: Да, лето моё второе любимое время года. Я люблю зиму, потому что можно на лыжах кататься. И я очень переживаю. Я сильно переживаю. Полина! Ты спишь что ли?

Полина: Да.

В данном диалоге участвовали дети со средним уровнем развития диалогической речи. Однако видно, что проявлялся он по-разному. Полина С. Перебивала, недопонимала собеседника, не стремилась к пониманию, а Варя К. проводила тему через весь диалог, старалась его поддерживать, помогала Полине понять, о чём она говорит.

Маргарита С., Валя К., Аня Х. и Полина С. в большинстве случаев не соблюдали структуру диалога – перебивали собеседника, навязывали ему своё мнение, их реплики превращались в монолог, им было неинтересно, что говорит собеседник.

Остальные дети со средним уровнем развития диалогической речи не так часто перебивали собеседника, учитывали его наличие, соблюдали баланс между инициативными и реактивными репликами.

В лабораторном эксперименте при разыгрывании ситуации приёма у врача более сильные дети подсказывали реплики слабым детям, и оба ребёнка возмущались: один – из-за того, что слабый ребёнок не знает реплику, второй – из-за того, что ему подсказали и не дали подумать.

Пример разыгрывания ситуации приёма у врача (Аня Х. и Дима Л.):

Дима: Здравствуйте! Что у вас болит?

Аня: Ммм...

Дима: Ну нога там, голова...

Аня: Да не подсказывай! (Пауза) У меня болит рука. Я вчера упала.

Дима: Вы руку сломали.

Аня: А ты откуда знаешь?

Дима: Я врач, вот и знаю.

Уровень развития диалогической речи ниже среднего наблюдался у Аскара Ш. и Вики М.

В случае Аскара Ш. это проявлялось в низкой инициативности, замкнутости. Из-за выраженного недоразвития языковых средств с Аскарком Ш. почти никто не хотел общаться. Чаще он играл один, иногда его принимали в игру на второстепенные роли. В этом случае поводов проявить инициативу у него тоже было немного, а если его спрашивали о чём-либо, он отвечал однословно или простым предложением. При участии в лабораторном эксперименте качество диалогической речи ухудшилось – Аскар Ш. стал чаще пропускать реплики, говорить тише и стремился побыстрее уйти.

Вика М. – очень стеснительная девочка, что проявилось и в общении со сверстниками. Она стремилась общаться одни на один и тогда могла проявлять инициативу, быть заинтересованной в общении, довольно продолжительное время развивать диалог. Реплики в

нерегламентированном общении могли состоять из распространённых простых или сложных предложений, сопровождаться интонацией, жестами и мимикой. В лабораторном эксперименте она, как и Аскар Ш. не проявляла инициативы, была замкнутой, поэтому диалог редко достигал трёх диалогических единств.

В нерегламентированном общении для детей характерно опускание форм вежливости. Наиболее часто употребляемыми оказались фразы приветствия, прощания. Извинения и просьбы употреблялись в крайних случаях – когда надо попросить игрушку, которую ребёнок принёс из дома, или, когда надо извиниться за какой-то серьёзный проступок, для того чтобы продолжить игру или общение с другом. Чаще всего, если речь шла о вещах общего пользования (игрушки и карандаши из садика и т.д.), дети не соблюдали правила речевого этикета – они просто отбирали нужную вещь, и тогда возникал конфликт, возможно, с дракой.

И в нерегламентированном общении, и в лабораторном эксперименте при взаимодействии друг с другом дети среднего уровня активно использовали мимику, жесты и интонацию. Это связано с несколькими причинами: во-первых, они чувствуют себя свободно, во-вторых, перед сверстником нужно и можно утверждать свой авторитет, а для этого надо быть интересным, в-третьих, уровень понимания речи у детей разный, а паралингвистические средства делают речь понятнее.

Проявление различных форм коммуникативной недостаточности может быть обусловлено целым рядом факторов, среди которых степень выраженности речевого дефекта, самооценка, разное отношение к своему дефекту.

2.2.4 Сопоставительный анализ результатов экспериментального изучения языковой компетенции и диалогической речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня

Рассмотрим сопоставительный анализ результатов экспериментального изучения языковой компетенции и диалогической речи детей в ситуациях речевой коммуникации по линиям общения «ребёнок – взрослый», «ребёнок – ребёнок», для того чтобы выявить степень взаимовлияния нарушения языковой компетенции и нарушения диалогической речи.

В сравнительной таблице представлены уровни развития языковой компетенции и диалогической речи испытуемых в ситуациях речевой коммуникации по линиям общения «ребёнок – взрослый», «ребёнок – ребёнок».

Таблица 5 – Сравнительный анализ уровней развития языковой компетенции и диалогической речи детей в ситуациях общения по линиям «ребёнок – взрослый», «ребёнок – ребёнок»

Имя ребёнка	Уровень развития языковой компетенции	Уровень развития диалогической речи в ситуации общения по линии «ребёнок – взрослый»	Уровень развития диалогической речи в ситуации общения по линии «ребёнок – ребёнок»
Маргарита С.	Средний	Средний	Средний
Валя К.	Ниже среднего	Ниже среднего	Средний
Варя К.	Средний	Средний	Средний
Дима Л.	Средний	Средний	Средний
Полина С.	Ниже среднего	Ниже среднего	Средний
Аскар Ш.	Низкий	Низкий	Ниже среднего
Аня Х.	Ниже среднего	Ниже среднего	Средний
Вика М.	Ниже среднего	Низкий	Ниже среднего
Лиза Б.	Средний	Средний	Средний
Дима М.	Выше среднего	Выше среднего	Выше среднего

По данным таблицы видно, что уровень развития языковой компетенции в большинстве случаев совпадает с уровнем развития диалогической речи. Это может говорить о несформированности у детей средств общения, что может указывать на причины недостаточности диалогической речи.

Также на состояние диалогической речи детей влияет и выбранная ими стратегия коммуникативного поведения.

Первая стратегия характеризуется наличием инактивности детей в ходе диалога (снижение количества инициативных высказываний и реактивных реплик, предпочтение невербальных или односложных ответов), своеобразной структуры диалога (структура сохраняется, но поддерживается за счёт инициативы собеседника), особенностей поведения (робость, неуверенность, скованность).

Вторая стратегия характеризуется наличием выраженной активности детей (большое количество инициативных реплик и развёрнутые реактивные реплики), сниженного внимания к словам собеседника, нарушения структуры диалога (отсутствие речевой выдержки, склонность перебивать собеседника), своеобразного поведения (импульсивность, многословность, суетливость).

К группе детей, предпочитающих первую стратегию, относятся Варя К., Дима Л., Дима М., Аскар Ш., Лиза Б., Вика М. У данных испытуемых было обнаружено достаточно адекватное поведение в ситуации общения со взрослым, что позволило предположить – у данной групп преимущественно нарушение языковой компетенции при относительно сохранной коммуникативной.

К группе детей, предпочитающих вторую стратегию, относятся Маргарита С., Полина С., Аня Х., Валя К. Они имели незначительные отличия от предыдущей группы в степени выраженности речевого дефекта, но показали крайнюю непродуктивность общения, поэтому можно предположить, что у детей этой группы больше нарушена коммуникативная компетенция, а языковая относительно сохранна.

Дети первой группы показали средневыраженную активность в процессе беседы, что подтвердилось количественными показателями объёма речевой продукции и частоты включений в диалог с инициативными и реактивными высказываниями. Общий тон их беседы с

партнёром можно охарактеризовать как заинтересованный – дети смотрели на собеседника, адекватно реагировали на реакцию партнёра, проявляя терпимость к возражениям, были способны принять мнение, инициативу другого. В диалоге дети наиболее часто использовали простые предложения или слова-предложения, а также жесты. Стремление к упрощению высказывания не отразилось на структуре диалога. Дети были не склонны перебивать партнёра, поэтому количество внеочередных включений в диалог было невелико.

При изучении диалогов детей второй группы выяснилось, что преобладали высказывания в виде неполных предложений, часто встречались монологические включения в диалоги – дети не дослушивали собеседника, перебивали его, стремились высказаться во что бы то ни стало, поэтому диалог перерастал в монолог, состоящий из внеочередных реплик. В подобном монологе дети постепенно уходили от обсуждаемой темы на побочные ассоциации. Дети второй группы задавали вопросы, но, не дожидаясь ответа, сами отвечали на них.

Организованный эксперимент подтвердил полученные ранее данные. Организованная нами игра обусловила появление некоторых положительных изменений речевого общения испытуемых – возросло количество обращений-побуждений, однако всё равно преобладали сообщения и побуждения при значительном недостатке вопросов. Стабильный рост сообщений, обращённых к конкретному лицу, привёл к заметному снижению числа ложных диалогов. Увеличилось число вопросов с вопросительным словом, что обусловило вариативность ответов и объяснило рост устойчивости речевого поведения испытуемых в диалоге. Присутствующий в свободном диалоге долженствующий характер реплик сменился более мягкими проявлениями, поэтому в речи детей появляются советы и рекомендации. Возможно, это связано с принятием ребёнком на себя роли, попытками моделирования социальных отношений.

Таким образом, из данных эксперимента видно, что у подавляющего большинства детей состояние диалогической речи меняется при переходе от линии общения «ребёнок-взрослый» к линии «ребёнок – ребёнок». Возможно, это связано с давлением авторитета взрослого на ребёнка – ребёнок думает, что надо казаться хорошим (например, используя речевой этикет) или замыкается в себе, боясь сказать что-то не то и не так.

В ходе наблюдений мы выяснили, что реакции собеседника зависят от характера стимулов и обусловленности тех и других ситуаций.

Выявленные особенности диалогического общения позволяют предположить, что использование в коррекционной работе игр-драматизаций было бы успешным, так как позволило бы соблюдать очерёдность в диалоге, использовать точные иницирующие реплики и получать адекватную реакцию, выслушивать собеседника и не терять цель разговора.

Выводы по главе 2

Для выявления особенностей диалогической речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня было проведено экспериментальное изучение особенностей языковой компетенции, диалогической речи по линиям общения «ребёнок – взрослый» и «ребёнок – ребёнок».

По результатам обследования было выделено две группы детей с различными стратегиями коммуникативного поведения.

Дети первой группы:

- испытывали смущение, неловкость перед собеседником, но указанные реакции быстро и самостоятельно преодолевались ими,
- не проявляли выраженной заинтересованности,
- отвечали точно на поставленный вопрос, предпочитая односложные ответы, иногда отвечая развёрнуто, чтобы собеседник их понял,

- редко использовали реплики инициативного характера,
- были внимательны к словам партнёра, испытывали интерес к общей теме разговора, соблюдали структуру диалога.

Дети второй группы:

- были заинтересованы в контакте со взрослым,
- использовали большое количество инициативных реплик, не всегда адекватных логике разговора,
- невнимательны к словам партнёра,
- использовали развёрнутые реактивные высказывания, иногда перерастающие в монолог,
- соскальзывали на побочные ассоциации,
- не отличались речевой выдержкой, склонны перебивать партнёра,
- отвлекались на шумы и звуки, были невнимательны.

ГЛАВА 3. ФОРМИРОВАНИЕ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ С ПОМОЩЬЮ ТЕАТРАЛИЗОВАННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

3.1 Организация и содержание коррекционно-педагогической работы по формированию диалогической речи с использованием театрализованной деятельности

С целью формирования диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня с помощью театрализованной деятельности нами была организована коррекционно-педагогическая работа, включающая в себя разработку содержания и проведение коррекционно-развивающих занятий с использованием театрализованной деятельности, взаимодействие с воспитателем для достижения устойчивых результатов.

Целевыми ориентирами речевого развития, указанными в Примерной адаптированной образовательной программе являются: развитие речевой активности детей; развитие диалогической формы речи, поддержание инициативных диалогов между детьми, стимулирование их, создание коммуникативных ситуаций с вовлечением детей в беседу; обеспечение коммуникативной мотивации в быту, играх и на занятиях; формирование средств межличностного взаимодействия детей в ходе специально созданных ситуаций и в свободное от занятий время; обучение детей навыкам задавать вопросы, строить сообщения и побуждения; развивать стремление демонстрировать радость, огорчение, удовольствие, удивление в процессе коммуникации; развивать фразовую речь, отражающую различный опыт детей.

В качестве целевых ориентиров использования театрализованной деятельности в Программе выделяются такие, как приобщение детей к театральной культуре, обучение навыкам выбора сюжетов для

театрализации, распределению ролей; обучение детей имитации движений, голоса, преобразению в процессе театрализованной деятельности; обучение детей самостоятельному описанию главных и второстепенных героев; обучение пересказу произведений от лица разных персонажей с использованием средств выразительности; обучение согласованию своих действий с действиями партнёра, активности на всех этапах деятельности; развитие навыков действий с изображениями предметов и предметами-заместителями; обучение подготовке атрибутов для театрализованной деятельности совместно со взрослым; обучение формулированию главной идеи литературного произведения.

Задачи развития диалогической речи посредством театр деятельности решались в процессе психолого-педагогического сопровождения непосредственно на логопедических занятиях, в НОД и других видах деятельности детей.

Содержание занятий по развитию диалогической речи детей с ОНР III уровня с использованием театрализованной деятельности определяется Примерной адаптированной образовательной программой, в которой указано, что дети старшего дошкольного возраста с ТНР должны уметь участвовать в коллективном создании замысла в игре и на занятиях, передавать как можно более точно сообщение другому, проявляя внимание к собеседнику, отстаивать усвоенные нормы и правила перед ровесниками и взрослыми, самостоятельно получать новые знания (задавать вопросы), пересказывать произведение от лица разных персонажей с использованием языковых и интонационно-образных средств выразительности речи.

Также содержание логопедической работы определяется общедидактическими и специальными принципами:

- 1) принцип системности: при обучении диалогической речи учитывались представления о речи как о сложной функциональной системе, структурные компоненты которой тесно взаимосвязаны;

2) онтогенетический принцип: формирование диалогической речи на основе поэтапного развития диалога и форм общения ребёнка со взрослыми и сверстниками, определяющих развитие речевых средств;

3) принцип связи речи с другими сторонами психического развития: специальное обучение структурно-семантическому оформлению реплики с учётом отклонений в области анализаторной, аналитико-синтетической и регуляторной деятельности;

4) принцип сознательности и активности: формирование у детей мотива высказывания, навыков самоконтроля, их влияние на языковое оформление реплики; развитие инициативных высказываний, способности произвольно и осознанно определять содержание диалога с учётом ситуации общения формируется только при целенаправленном обучении навыкам анализа собственной речевой продукции, контроля и критического отношения к ней;

5) коммуникативно-деятельностный подход к процессу целенаправленного развития диалогической речи детей с ОНР III уровня предусматривает формирование коммуникативной направленности речи, её ориентации на собеседника, осознанное применение полученных навыков в различных коммуникативных ситуациях в соответствии с задачами коммуникации и с учётом ведущей деятельности ребёнка.

Содержание экспериментального обучения соответствует программным задачам, но расширено благодаря включению элементов обучения коммуникативно-прагматической направленности диалогической речи.

Специально организованное обучение проводилось в течение года на базе МБДОУ «ДС №343 г. Челябинска». В эксперименте участвовало 10 детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.

Формирование диалогической речи проводилось на подгрупповых занятиях. Деление на подгруппы (до шести человек) позволяло уделять на занятии больше внимания речевым высказываниям детей.

Занятия по развитию диалогической речи проводились один раз в неделю в соответствии с регламентом образовательной деятельности, представленном в приложении.

В рамках психолого-педагогического сопровождения детей была организована совместная работа с воспитателем по ознакомлению обучающихся с театром, его неотъемлемыми атрибутами, проведена экскурсия по Челябинскому драматическому театру.

Воспитатель по плану взаимодействия организовывал предварительное прочтение литературных произведений, которые инсценировались в дальнейшем на коррекционных логопедических занятиях, участвовал в подготовке атрибутов для инсценировок. Полученные на занятиях навыки дети закрепляли на занятиях воспитателя, узких специалистов, в свободной игре, на прогулке. Для этого совместно с воспитателем была подготовлена предметно-развивающая среда «Уголок театра», в котором находились различные виды театра – плоскостной на фланелеграфе, пальчиковый театр, театр кукол бибабо, а также маски и костюмы.

На логопедических занятиях решались следующие задачи:

Коррекционно-образовательные:

- обучение строить устойчивую структуру диалога,
- обучение умениям речевого этикета,
- обучение умениям уместно использовать мимику и жесты.

Коррекционно-развивающие:

- развитие умений использовать лексико-грамматические и интонационные средства,
- развитие активности в диалоге (частота включений и продолжительность участия в диалоге),
- совершенствование способности понимать обращённую речь и откликаться на речевые стимулы партнёра,

– развитие контактности, заинтересованности, направленности на взаимопонимание.

Коррекционно-воспитательные:

– воспитание умений вступать, поддерживать и завершать общение,

– воспитание умения отвечать полным предложением, развёрнуто и связно.

Данные задачи реализовывались посредством театрализованной деятельности.

Структура занятия по развитию диалогической речи детей содержала в себе организационный, основной и заключительный этапы.

На *организационном этапе* занятия создавались интерактивные ситуации, вводящие детей в сюжет занятия – ситуации, направленные на переживание детьми личного опыта («Все любят день рождения! К нам пришёл Петя (кукла или картинка) и приглашает нас к себе на день рождения»); задания, требующие решения коммуникативной задачи с оказанием помощи («Мишка поссорился с другом Зайцем, но не может помириться – он не умеет извиняться. Научим его?»); побуждение к подтверждению или опровержению сказанного («К нам на занятие пришла ведьма Злючка. Она считает, что вы не умеете дружить. Это правда?»); коммуникативные театрализованные игры («Вейся, верёвочка», «Сказочные цветы»), планировалась цель театрализации, дети настраивались на то, что на занятии им предстоит стать актёрами и перевоплотиться в определённых героев.

На *основном этапе* решались задачи формирования диалогической речи и коммуникативно-речевых умений, обсуждалась тема театрализованной деятельности, составлялся план деятельности, выбирались атрибуты, подбирались средства театрализации, распределялись роли, а затем разыгрывалась собственно театрализация.

Обсуждение темы театрализованной деятельности происходило динамично и ярко, чтобы внимание детей было полностью сосредоточено на предстоящей инсценировке. Детям предлагалась какая-либо коммуникативная ситуация с помощью озвучивания текста по ролям («Коробок», «Три медведя» и др.) или серии сюжетных картин, предъявления какой-либо ситуации, в которой дети должны были придумать реплики и сюжет.

В беседе педагог помогал создать образ героя – рассуждения о характере героя, его настроении, образе жизни помогали детям лучше вжиться в роль.

После знакомства с произведением и героями обсуждались атрибуты и декорации, подбирались необходимые каждому персонажу предметы (например, с помощью игры «Чей предмет?»).

Затем отрабатывались речевые, интонационные, мимические и жестовые характеристики персонажей с помощью игр с элементами театрализации, представленных в приложении. Это делалось для того, чтобы каждый ребёнок мог сыграть любого персонажа.

Далее планировалось диалогическое общение (в данном случае – в форме игры-театрализации), распределялись роли (например, с помощью вытягивания наугад карточек с изображением или именем персонажа), составлялся план диалога (для этого могли использоваться различные схемы или мнемо-таблицы).

Инсценировка происходила с помощью:

- игр-имитаций последовательных действий человека, животных и птиц в соответствии с заданной ситуацией,
- разыгрывания представлений по сюжетам литературных произведений, используя выразительные средства,
- игр-имитаций образов сказочных персонажей в соответствии с сюжетом произведения,

- игр-импровизаций по сюжетам сказок, рассказов и стихотворений, которые читает педагог,
- игровых импровизаций с театральными куклами, игрушками, бытовыми предметами под музыку, во время чтения сказок, потешек, стихов и др.,
- разыгрывания детьми ситуаций по придуманным сюжетам событий из жизни.

Иногда инсценировка проходила перед зрителями – перед родителями, детьми более младшего возраста или воспитателями.

В начале коррекционной работы на основном этапе занятия речевой опыт детей обогащался разнообразными видами диалогических реплик. Дети, подражая взрослому, воспринимали реплики из кукольных и игровых спектаклей, литературных произведений. На материале готовых литературных диалогов дети учились составлять и воспроизводить различные типы диалогических реплик, соблюдать очерёдность, поддерживать и развивать тему разговора.

Далее дети учились сами составлять реплики с помощью игр, в которых можно оперировать самостоятельно построенными репликами. Для этого мы использовали пересказ по ролям, инсценирование прозаических литературных произведений, режиссёрские игры по мотивам произведений, ситуации, связанные с телефонными переговорами.

В конце коррекционной работы на организационном этапе занятия использовались игры, побуждающие детей к самостоятельному построению диалогических реплик – словесные игры без готовых текстов, телефонные игры-импровизации, театральные и режиссёрские игры с придуманными сюжетами («Да и нет», «Вопросы с подсказкой», «Запрещенные слова», «Смешинка», «Турнир знатоков», «Ты мне - я тебе»).

На *заключительном этапе* занятия дети обсуждали соответствие полученной театрализованной ситуации общению задумке, достаточность

средств для раскрытия темы, обсуждались причины успеха или неудачи, подводился итог занятия, давалась положительная оценка деятельности детей.

Таким образом, использование данного содержания работы по формированию диалогической речи с помощью театрализованной деятельности помогает детям с ОНР III уровня в усвоении языковых и неязыковых средств и способов их использования в диалогической речи, развитии коммуникативно-речевых умений.

3.2 Анализ результатов контрольного экспериментального изучения языковой компетенции и диалогической речи детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня

3.2.1 Результаты экспериментального изучения диалогической речи детей в ситуации речевой коммуникации «ребёнок – взрослый»

Рассмотрим данные, полученные в ходе обследования *диалогической речи детей в общении со взрослым*.

Таблица 7 – Результаты изучения диалогической речи детей в общении со взрослым

Имя ребёнка	Коммуникативные умения			Структура диалога			Умения речевого этикета			Использование паралингвистических средств общения			О/у
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	
Маргарита	в	в	в/с	в	в	в/с	в	в	в/с	в/с	в/с	в	в
Валя К.	в	в	в/с	в	в/с	в/с	в	в	в/с	в	в/с	в/с	в/с
Варя К.	в	в	в	в	в	в	в	в	в	в	в	в	в
Дима Л.	в	в	в	в	в	в	в	в	в/с	в	в/с	в	в
Полина С.	в	в/с	в/с	в	в	в/с	в	в	в/с	в/с	в/с	в/с	в/с
Аскар Ш.	в/с	с	с	в/с	в/с	с	в/с	в/с	в	с	с	с	с
Аня Х.	в	в/с	в/с	в	в	в/с	в	в	в/с	в/с	в/с	в/с	в/с
Вика М.	в/с	в/с	в/с	в/с	с	с	в/с	с	в/с	в/с	с	с	в/с
Лиза Б.	в	в	в/с	в	в	в	в	в	в/с	в	в/с	в/с	в
Дима М.	в	в	в	в	в	в	в	в	в	в	в	в	в

Список сокращений:

о/у – общий уровень, в – высокий, в/с – выше среднего, с – средний, н/с – ниже среднего, н – низкий;

1 – специально организованная беседа ребёнка с логопедом, 2 – свободная беседа с воспитателем, 3 – наблюдение за ребёнком на занятии.

У всех детей коммуникативные умения выросли. Они проявляли выраженную заинтересованность в общении, внимательно выслушивали собеседника, научились принимать его мнение, договариваться, овладели навыками привлечения внимания, начала, поддержания и завершения общения.

Для некоторых детей (Аскар Ш., Вика М.) было характерно смущение и замкнутость, которые, однако, быстро преодолевались. Их внимание к собеседнику увеличилось, они стали более заинтересованно слушать, задавать уточняющие вопросы.

Дети стали чаще включаться в диалог, более продолжительное время в нём участвовать, их реплики стали достаточной для раскрытия мысли длины. На протяжении всего разговора сохранялась структура «инициация – реакция».

Пример диалога Димы М. и Вари К. из имитации разговора по телефону:

В: - Здравствуйте! Позовите, пожалуйста, Диму к телефону.

Д: - Здравствуйте! Это я. Что вы хотели?

В: - Вы ремонтируете машины?

Д: - Да. Что у вас случилось?

В: - Я попала в аварию, и у машины отвалилась дверь.

Д: - Ужас! Вы в порядке?

В: - Я – да. Можете починить машину?

Д: - Да, приезжайте.

В: - Спасибо, до свидания!

Д: - До свидания!

Маргарита С. и Валя К. иногда всё равно говорили вне очереди и нарушали структуру диалога, но уже начали за собой замечать эти ошибки и стали контролировать себя. Другие дети, когда Маргарита или Валя

прерывают собеседника, обращают на это внимание девочек и говорят, что это невежливо.

Все дети умеют приветствовать взрослого, прощаться с ним, соблюдают субординацию, могут вежливо извиниться, попросить что-либо, отказаться, обратиться, поздравить, выразить сочувствие.

Пример общения Вики М. и воспитателя:

Вика: Здравствуйте, Елена Петровна!

В: Здравствуй, Вика!

Вика: Елена Петровна, я вам рисунок принесла. Можно вам его подарить?

В: Спасибо большое, Вика!

Вика: Только вы его повесьте красиво, пожалуйста.

Дети стали активнее использовать побудительные, повествовательные и восклицательные реплики, эмоциональные интонации, жесты и мимику.

Пример диалога Вали К. и логопеда:

Валя: Дарья Владимировна, я устала, мне не дают жить! (на лице выражение досады, разводит руками)

Л: Что случилось, Валя?

Валя: Дома Варвара надо мной шутит. Она мои игрушки прячет, а маме говорит, что я их в садике оставила. (лицо и голос выражают обиду).

Л: Вот это да! И что ты будешь делать?

Валя: Я также с ней сделаю, а потом скажу ей, что это неправильно и так нельзя. (Лицо и голос выражает злость).

Таким образом, мы видим тенденцию к положительной динамике развития диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня по линии общения «ребёнок – ребёнок».

3.2.2 Результаты экспериментального изучения диалогической речи детей в ситуации речевой коммуникации «ребёнок – ребёнок»

Рассмотрим данные, полученные в ходе обследования *диалогической речи детей в общении со сверстником*.

Таблица 8 – Результаты изучения диалогической речи детей в общении со сверстником

Имя ребёнка	Коммуникативные умения		Структура диалога		Умения речевого этикета		Использование паралингвистических средств общения		О/у
	1	2	1	2	1	2	1	2	
Маргарита	в	в	в/с	в	в/с	в/с	в	в	в
Валя К.	в	в	в/с	в	в/с	в	в	в	в
Варя К.	в	в	в	в	в	в	в	в	в
Дима Л.	в	в	в	в	в	в	в	в	в
Полина С.	в	в	в	в	в	в	в	в	в
Аскар Ш.	в	в/с	в	в	в/с	в/с	в	в/с	в/с
Аня Х.	в	в	в/с	в	в	в	в	в/с	в
Вика М.	в	в/с	в	в/с	в/с	в/с	в	в/с	в/с
Лиза Б.	в	в	в	в	в	в	в	в/с	в
Дима М.	в	в	в	в	в	в	в	в	в

Список сокращений:

о/у – общий уровень, в – высокий, в/с – выше среднего, с – средний, н/с – ниже среднего, н – низкий;

1 – наблюдение за нерегламентированным общением детей между собой, 2 – лабораторный эксперимент.

Дети легко вступают в контакт, заинтересованы в общении, стремятся к взаимопониманию. В свободной деятельности это проявлялось в доброжелательности, умении договориться, обсудить проблему. Значительно уменьшилось количество конфликтов. В лабораторном эксперименте дети совместно планировали действия, договаривались, кто какую роль будет играть в инсценировке бытовых ситуаций.

Дети достаточно часто включались в диалог, а длина их реплики была достаточной для выражения мысли и поддержания общения. Структура диалога чаще всего сохранялась. Нарушалась она только в ярких эмоциональных диалогах, таких как ссора или спор. Реплики детей

состояли преимущественно из распространённых простых, сложноподчинённых и сложносочинённых предложений, в которых одинаково часто встречались слова разных частей речи и семантических полей.

Дети активно использовали речевые обороты вежливости.

Например, во время приёма пищи дети вежливо могут попросить хлеб, сказав: *«Вика (или имя другого ребёнка), дай, пожалуйста, мне хлеб».*

Лиза Б., однажды упав и поцарапав руки, получила слова сочувствия от Вики М.: *«Лиза, не плачь, пожалуйста! Давай я тебе подую на ладошки, и всё пройдёт. Пошли лучше к Елене Петровне, она тебе мазью помажет.»*

Реплики детей стали более выразительными за счёт использования интонационных средств. С помощью интонации дети подчёркивали важную часть высказывания и окончание реплики. Уместно и в полном объёме использовались мимика (эмоции удивления, радости, злости, печали, неодобрения, обиды) и жесты (прощание, приветствие, указание, одобрение, неодобрение, предостережение, угроза и др.), жесты дополняли реплику для более полного раскрытия смысла. Голосом дети передавали не только свои чувства, но и своих героев – как в игре, так и в лабораторном эксперименте.

Также были ситуации, когда пара детей, обсуждая кого-то из сверстников, интонационно очень точно передразнивала его.

Многим детям теперь нравится играть в различных сказках. Некоторые любят исключительно положительных персонажей, а Дима Л., например, любит играть медведя – ему нравится говорить низким голосом.

Научившись выражать мимику и использовать жесты, дети с удовольствием делают это в жизни. Им весело в играх изображать бегемота и лису, кота и волка. Их общение стало более многогранным и насыщенным.

Таким образом, мы видим тенденцию к положительной динамике развития диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня по линии общения «ребёнок – ребёнок».

3.2.3 Сопоставительный анализ результатов изучения диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня в рамках констатирующего и контрольного экспериментов

Сопоставим данные, полученные в ходе изучения диалогической речи в рамках констатирующего и контрольного экспериментов.

Таблица 9 – Сопоставительный анализ результатов изучения диалогической речи детей в общении со взрослым

Имя ребёнка	Коммуникативные умения						Структура диалога						Умения речевого этикета						Использование паралингвистических средств общения						O/y	
	1		2		3		1		2		3		1		2		3		1		2		3		I	II
Маргарита	с	в	с	в	н	в	н	в	н	в	н	в	с	в	с	в	с	в	с	в	н	в	н	в	с	в
Валя К.	с	в	с	в	н	в	н	в	н	в	н	в	с	в	с	в	с	в	с	в	н	в	н	в	н/с	в/с
Варя К.	с	в	с	в	с	в	с	в	с	в	с	в	с	в	с	в	с	в	с	в	с	в	с	в	с	в
Дима Л.	в	с	в	с	н	в	н	в	н	в	н	в	с	в	с	в	с	в	с	в	н	в	н	в	с	в
Полина С.	н	с	в	н	н	в	н	в	н	в	н	в	с	в	с	в	н	в	н	в	н	в	н	в	н/с	в/с
Аскар Ш.	н	с	н	с	н	с	н	с	н	с	н	с	н	с	н	с	н	с	н	с	н	с	н	с	н	с
Аня Х.	с	в	с	в	н	в	н	в	н	в	н	в	с	в	с	в	с	в	с	в	н	в	н	в	н/с	в/с
Вика М.	н	с	н	с	н	с	н	с	н	с	н	с	н	с	н	с	н	с	н	с	н	с	н	с	н	с
Лиза Б.	с	в	с	в	н	в	н	в	н	в	н	в	с	в	с	в	н	в	н	в	н	в	н	в	с	в
Дима М.	в	с	в	с	н	в	н	в	н	в	н	в	с	в	с	в	н	в	н	в	н	в	н	в	н/с	в

Список сокращений:

o/y – общий уровень, в – высокий, в/с – выше среднего, с – средний, н/с – ниже среднего, н – низкий;

1 – специально организованная беседа ребёнка с логопедом, 2 – свободная беседа с воспитателем, 3 – наблюдение за ребёнком на занятии;

I – констатирующий эксперимент, II – контрольный эксперимент.

Из анализа данных видно, что на этапе констатирующего эксперимента диалогическая речь детей находилась на уровне среднем, ниже среднего или низком. После проведения цикла коррекционно-развивающих занятий развитие диалогической речи достигло уровней высокого и выше среднего.

Если раньше дети не проявляли заинтересованности в общении и теме беседы, контакт был коротким и неустойчивым, то после коррекционно-развивающего обучения дети стали более открытыми, проявляли выраженную заинтересованность в общении, внимательно слушали собеседника.

На этапе констатирующего эксперимента структура диалога у детей нарушалась за счёт внеочередных реплик или игнорирование обязанности ответить на реплику. Дети могли перебить собеседника, их реплика перерастала в монолог, не относящийся к теме разговора, наблюдалось неумение удерживать тему. Реплики детей часто были нераспространёнными, с бедным лексическим составом, однотипные. После специального обучения дети стали себя лучше контролировать, усвоили обязанность ответить на реплику и не перебивать собеседника. Реплики детей стали более распространёнными, в них одинаково часто встречались разные части речи.

До коррекционно-развивающего обучения дети затруднялись в использовании речевых формул этикета. Наиболее часто они употребляли речевые формулы прощания, приветствия, благодарности, извинения. Контрольный эксперимент показал, что дети способны использовать речевые формулы как ранее усвоенные, так и новые – они научились вежливо просить, поздравлять, обращаться, привлекать внимание, выражать сочувствие.

В общении со взрослым дети до специального обучения старались говорить невыразительно, не выделяться, меньше использовали интонационные средства выразительности, мимику и жесты. После коррекционного обучения выраженность этого явления несколько уменьшилась – дети стали более открыты, дружелюбны по отношению ко взрослому, не боялись проявлять себя, поэтому чаще использовали средства интонационной выразительности, мимику и жесты.

На этапе констатирующего эксперимента дети чаще всего использовали интонацию повествования и вопроса, которая чаще всего была похожа на интонацию повествования, также они затруднялись в использовании интонаций, отображающих эмоциональное состояние.

На этапе контрольного эксперимента дети умели интонационно выразительно передать тип высказывания и своё (или героя) эмоциональное состояние, интонацией могли подчеркнуть конец высказывания и его главную часть.

Развитие диалогической речи в общении со сверстником также имело положительную динамику.

Таблица 10 – Сопоставительный анализ результатов изучения диалогической речи детей в общении со сверстником

Имя ребёнка	Коммуникативные умения				Структура диалога				Умения речевого этикета				Использование паралингвистических средств общения				О/у	
	1		2		1		2		1		2		1		2		I	II
Маргарита	с	в	с	в	н/с	в/с	с	в	н/с	в/с	н/с	в/с	с	в	с	в	с	в
Валя К.	с	в	с	в	н/с	в/с	с	в	н/с	в/с	с	в	с	в	с	в	с	в
Варя К.	с	в	в/с	в	в/с	в	в/с	в	с	в	с	в	с	в	с	в	с	в
Дима Л.	в/с	в	в/с	в	в/с	в	в/с	в	с	в	с	в	с	в	с	в	с	в
Полина С.	с	в	с	в	в/с	в	в/с	в	с	в	с	в	с	в	с	в	с	в
Аскар Ш.	с	в	н/с	в/с	с	в	с	в	н/с	в/с	н/с	в/с	с	в	н/с	в/с	н/с	в/с
Аня Х.	с	в	с	в	в/с	в/с	в/с	в	с	в	с	в	с	в	н/с	в/с	с	в
Вика М.	с	в	н/с	в/с	с	в	н/с	в/с	н/с	в/с	н/с	в/с	с	в	н/с	в/с	н/с	в/с

Продолжение таблицы 10

Лиза Б.	В/ с	В	с	В	В/ с	В	В/ с	В	с	В	с	В	с	В	Н/ с	В/ с	с	В
Дима М.	В/ с	В	В/ с	В	В/ с	В	В/ с	В	с	В	с	В	В/ с	В	В/ с	В/ с	В/ с	В

Список сокращений:

о/у – общий уровень, в – высокий, в/с – выше среднего, с – средний, н/с – ниже среднего, н – низкий;

1 – наблюдение за нерегламентированным общением детей между собой, 2 – лабораторный эксперимент;

I – констатирующий эксперимент, II – контрольный эксперимент.

Сравнительный анализ данных показал, что на этапе констатирующего эксперимента развитие диалогической речи в общении со сверстником находилось на среднем и ниже уровнях. После коррекционно-развивающего обучения уровень развития диалогической речи стал выше среднего или высоким.

На этапе констатирующего эксперимента дети испытывали затруднения во вступлении в контакт, его удержании и завершении. Они могли уйти, прервав разговор или не поддерживать беседу, из-за чего она прекращалась. Характерны были незаинтересованность в партнёре, неумение принять его мнение. Данные контрольного эксперимента показали, что дети стали легче вступать в контакт, активнее поддерживать беседу, а правила речевого этикета помогают им грамотно завершить общение – дети понимают, что невежливо уйти во время разговора, что собеседник может обидеться. Также дошкольники стали дипломатичнее – они прислушиваются к мнению партнёра, способны его принять, умеют тактично высказать свои суждения.

До коррекционно-развивающего обучения структура диалога была нарушена очень сильно: дети могли или игнорировать собеседника, или постоянно его перебивать, тоже не учитывая его наличие. Их реплики были неполными, они не договаривали фразу, могли заменять вербальную реплику жестом. После цикла коррекционно-развивающих занятий

структура диалога нарушалась редко – только в какие-либо яркие эмоциональные моменты (споры, ссоры). Дети усвоили обязанность дать ответную реплику, меньше перебивали партнёра, оставляли паузу для его ответной реплики. Длина реплики стала достаточной для раскрытия основной мысли.

Более насыщенным, но в то же время бережным, общение сделало и наличие новых речевых оборотов вежливости. До коррекционно-развивающего обучения дети редко считали нужным использовать слова вежливости, но затем поняли, что это делает речь более приятной, благозвучной, гармоничной. Лексикон детей пополнился речевыми оборотами, выражающими просьбу, поздравление, сочувствие, обращение, привлечение внимания.

Также раньше дошкольники испытывали затруднения в общении из-за ограниченного использования интонационных средств выразительности, мимики и жестов – хотя в общении со сверстником они их использовали чаще, чем в общении со взрослым. После коррекционно-развивающего обучения значительно увеличилась экспрессия общения, дети стали чётче обозначать окончание реплики, основную мысль, эмоциональное состояние. Жесты уже не заменяли, а дополняли реплики, помогая раскрыть мысль.

Таким образом, сравнительный анализ данных констатирующего и контрольного экспериментов показал, что развитие диалогической речи имеет положительную динамику, и использование театрализованной деятельности для развития диалогической речи эффективно и целесообразно.

Выводы по главе 3

Мы разработали примерное содержание коррекционно-развивающих занятий с элементами театрализованной деятельности, соответствующее структуре любой деятельности.

Также мы выделили этапы развития диалогической речи с помощью театрализованной деятельности на основе критерия самостоятельности детей при составлении высказывания – от репродуктивных реплик к продуктивным. Привели примерный перечень произведений для театрализации.

Коррекционная работа была проведена с 10 детьми старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня. После анализа результатов констатирующего эксперимента мы сделали вывод о том, что коррекционная работа была успешной, а использование театрализованных игр для развития диалогической речи очень эффективно.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В процессе исследования мы решили задачи, перечисленные во введении.

Изучение лингвистической, психолингвистической, психологической и педагогической литературы позволило нам дать определение понятию «диалогическая речь» и выделить основные параметры её изучения.

Диалогическая речь – это форма речи, при которой происходит обмен репликами между двумя или более лицами. Диалогическая речь разворачивается в ситуации в виде диалогических единств – трансакций реплик-стимулов и реплик-реакций. Собеседники преследуют в диалоге отдалённые и ближайшие цели, достижение которых обеспечивается адекватным кодированием и декодированием сообщений.

Также мы выяснили, что общение со сверстником – необходимое условие для развития подлинной речевой самостоятельности ребёнка – важнейшего показателя сформированности способности к коммуникации, главными составляющими которой являются овладение языком и умение задействовать язык в целях общения в различных коммуникативных ситуациях. Развитие диалогической речи детей идёт только во взаимодействии со взрослым и сверстниками – в раннем и младшем дошкольном возрасте важен диалог со взрослым, далее существенное воздействие оказывает общение со сверстниками.

Для выявления особенностей диалогической речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня было проведено экспериментальное изучение особенностей языковой компетенции, диалогической речи по линиям общения «ребёнок – взрослый» и «ребёнок – ребёнок».

По результатам обследования было выделено две группы детей с различными стратегиями коммуникативного поведения.

Первая стратегия характеризуется наличием инактивности детей в ходе диалога (снижение количества инициативных высказываний и реактивных реплик, предпочтение невербальных или односложных ответов), своеобразной структуры диалога (структура сохраняется, но поддерживается за счёт инициативы собеседника), особенностей поведения (робость, неуверенность, скованность).

Вторая стратегия характеризуется наличием выраженной активности детей (большое количество инициативных реплик и развёрнутые реактивные реплики), сниженного внимания к словам собеседника, нарушения структуры диалога (отсутствие речевой выдержки, склонность перебивать собеседника), своеобразного поведения (импульсивность, многословность, суетливость).

Так как недостатки развития диалогической речи влекут за собой особенности развития всех психических процессов, своеобразие межличностного взаимодействия и развития личности, то она нуждается в коррекции.

Мы разработали содержание коррекционно-развивающих занятий с элементами театрализованной деятельности, соответствующее структуре любой деятельности.

Также мы выделили этапы развития диалогической речи с помощью театрализованной деятельности на основе критерия самостоятельности детей при составлении высказывания – от репродуктивных реплик к продуктивным, привели примерный перечень произведений для театрализации.

Коррекционная работа была проведена с 10 детьми старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня. Мы развивали такие параметры диалогической речи, как коммуникативные умения, структура диалога, умения речевого этикета, паралингвистические средства общения. После анализа результатов констатирующего эксперимента мы сделали вывод о том, что коррекционная работа была

успешной, а использование театрализованных игр для развития диалогической речи очень эффективно, так как уровень развития диалогической речи заметно вырос.

Можно сделать вывод, что гипотеза нашего исследования подтвердилась – включение театрализованной деятельности в коррекционно-развивающие занятия для совершенствования диалогической речи действительно эффективно. Таким образом, задачи исследования решены и цель достигнута.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Андреева, Г. М. Социальная психология [Текст] : учебное пособие / Галина Андреева. – М. : Изд-во МГУ, 1988. – 429 с.
2. Антипина, Е. А. Кукольный театр в детском саду [Текст] : сценарии с нотным приложением / Елена Антипина. – М. : ТЦ Сфера, 2010. – 80 с.
3. Артёмова, Л. В. Театрализованные игры дошкольников [Текст] : Кн. для воспитателя дет. сада / Людмила Артёмова. – М. : Просвещение, 1991. – 127 с.
4. Арутюнова, Л. Д. Человеческий фактор в языке. Коммуникация, модальность, дейксис [Текст] / Л. Д. Арутюнова, Т. В. Булыгина, А. А. Кибрик. – М. : Наука, 1992. – 821 с.
5. Арушанова, А. Г. Речь и речевое общение детей 3-7 лет. Книга для воспитателей детского сада [Текст] / Алла Арушанова. – М. : Мозаика-Синтез, 2002.
6. Ахутина, Т. В. Порождение речи [Текст] / Татьяна Ахутина. – М. : Изд-во МГУ, 1989. – 213 с.
7. Бенвенист, Э. Общая лингвистика [Текст] / Эмиль Бенвенист. – М. : Прогресс, 1974. – 445 с.
8. Борозинец, Н. М. Психолого-педагогическое сопровождение ребенка с ограниченными возможностями здоровья в условиях преддошкольного образования [Текст] : Учебное пособие / Н. М. Борозинец, Е. В. Евмененко, О. Н. Полчанинова. – Ставрополь: Изд-во СГПИ, 2009. – 108 с.
9. Брудный, А. А. Другому как понять тебя [Текст] / Арон Брудный. – М. : Знание, 1990. – 64 с.
10. Брудный, А. А. О проблеме коммуникации. Методологические проблемы социальной психологии [Текст] / Арон Брудный. – М. : Наука, 1975. – 294 с.

11. Валлон, А. Психическое развитие ребенка [Текст] / Анри Валлон. – М. : Просвещение, 1967. – 196 с.
12. Валюсинская, З. В. Вопросы изучения диалога в работах советских лингвистов [Текст] / Зоя Валюсинская. – М.: Наука, 1979. – 368 с.
13. Василенко, Т. А. Некоторые лексические особенности разговорной речи [Текст] / Т. А. Василенко, Т. Н. Кольцова. – Изд-во Саратовского ун-та, 1970. – 251 с.
14. Винарская, Е. Н. Раннее речевое развитие ребенка и проблемы дефектологии [Текст] / Елена Винарская. – М. : Просвещение, 1987. – 160 с.
15. Винокур, Г. Г. О некоторых синтаксических особенностях диалогической речи: исследования по грамматике русского литературного языка [Текст] / Григорий Винокур. – М. : Изд-во Академии наук СССР, 1955. – 356 с.
16. Винокур, Т. Г. Десять заповедей культуры речевого поведения [Текст] / Татьяна Винокур // Незабытые голоса России: Звучат голоса отечественных филологов. Вып. I. – М. : Языки славянских культур, 2009. – С. 50 -63
17. Выготский, Л. С. Избранные психологические исследования [Текст] / Лев Выготский. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1960. – 500 с.
18. Выготский, Л. С. Мышление и речь. Изд. 5, испр. [Текст] / Лев Выготский. – М. : Лабиринт, 1999. – 352 с.
19. Выготский, Л. С. Проблемы дефектологии [Текст] / Лев Выготский. – М. : Педагогика, 1995. – 77 с.
20. Галигузова, Л. Н. К вопросу о происхождении и специфике потребности в общении со сверстником [Текст] / Людмила Галигузова. // Новые исследования в психологии. – 1980. – № 2. – С. 31-36.
21. Гальперин, П. Я. Введение в психологию [Текст] / Пётр Гальперин. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1976. – 146 с.

22. Гвоздев, А. Н. Вопросы изучения детской речи [Текст] / Александр Гвоздев. – М. : Изд-во АПН РСФСР, – 471с.
23. Гиляровский, Вл. Сочинения в четырёх томах [Текст] / Владимир Гиляровский. – М. : Терра, 1997.
24. Глухов, В. П. Коррекционно-развивающая направленность обучения и воспитания детей с нарушениями речи [Текст] / Вадим Глухов. – М. : Союз, 2007. – 156 с.
25. Гойхман, О. Я. Речевая коммуникация [Текст] / под ред. О.Я. Гойхман. – М. : Инфа, 2006. – 272 с
26. Губанова, Н. Ф. Театрализованная деятельность дошкольников: 2 – 5 лет. Методические рекомендации, конспекты занятий, сценарии игр и спектаклей [Текст] / Наталья Губанова. – М. : ВАКО, 2011. – 256 с.
27. Емельянова, О. Кукольный театр: Сценарии для дошкольников [Текст] / Олеся Емельянова. – 129 с.
28. Жинкин, Н. И. Речь как проводник информации [Текст] / Николай Жинкин. – М., 1982.
29. Жукова, Н. С. Отклонения в развитии детской речи [Текст] / Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева. – Екатеринбург, 2006. – 316 с.
30. Жукова, Н. С. Преодоление недоразвития речи у детей [Текст] / Надежда Жукова. – М. : Социально-политический журнал. Ассоциация "Гуманитарий", 1994. – 96 с.
31. Зацепина, М. Б. Развитие ребёнка в театрализованной деятельности [Текст] : Обзор программ дошкольного образования / Мария Зацепина. – М. : ТЦ Сфера, 2010. – 128 с.
32. Земская, Е. А. Русская разговорная речь [Текст] / Е.А. Земская, М. В Китайгородская, Е. Н. Ширяев. – М. : Наука, 1981. – 273 с.

33. Зимняя, И. А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке [Текст] / Ирина Зимняя. – М. : Просвещение, 1978. – 159 с.
34. Зимняя, И. А. Лингвopsихология речевой деятельности [Текст] / Ирина Зимняя. – М. : Моск. психолого-социальн. ин-т, 2001. – 432 с.
35. Казарцева, О. М. Культура речевого общения : Теория и практика общения [Текст] : учеб. пособие / Ольга Казарцева. – М. : Флинта, 2003. – 469 с.
36. Капитовская, О. А. Развитие диалогической речи у детей с речевыми нарушениями [Текст] : Пособие для логопедов и воспитателей / О. А. Капитовская, М. Г. Плохотнюк. – СПб. : КАРО, 2005. – 64 с.
37. Кафкова, О. О роли контекста в разных типах коммуникатов [Текст] / Ольга Кафкова. – М. : Наука, 1979. – 368 с.
38. Кольцова, М. М. Ребенок учится говорить [Текст] / М. М. Кольцова, М. С. Рузина. – САГА, 2002.
39. Коммуникативно-речевая деятельность детей с отклонениями в развитии: диагностика и коррекция [Текст] : монография / под ред. Г.В. Чиркиной, Л. Г. Соловьевой. – Архангельск : Поморский университет, 2009. – 403 с.
40. Кучинский, Г. М. Диалог в процессе решения мыслительных задач [Текст] / Геннадий Кучинский. – М. : Наука, 1981. – 278 с.
41. Лалаева, Р. И. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников [Текст] / Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова. – СПб. : КАРО, 2004. – 160 с.
42. Леонтьев, А. А. Общение как объект психологического исследования [Текст] / Алексей Леонтьев. – М. : Наука, 1975. – 294 с.
43. Леонтьев, А. А. Язык, речь, речевая деятельность [Текст] / Алексей Леонтьев. – М. : Просвещение, 1969. – 214 с.
44. Леонтьев, А. Н. Деятельность. сознание. личность [Текст] / Алексей Леонтьев. – М. : Политиздат, 1975. – 304 с.

45. Лепская, Н. И. Доречевая стадия развития ребенка и ее роль в становлении аспектов, форм и средств коммуникации [Текст] / Наталья Лепская // Детская речь: Лингвистический аспект: сб. науч. тр. / под ред. С. Н. Цейтлин. – СПб. : Образование, 1992. – С. 39–49
46. Лепская, Н. И. Роль взрослого в диалогическом общении с ребенком [Текст] / Наталья Лепская. // Язык, сознание и образ мира. Материалы 7 Международного симпозиума по психолингвистике и теории коммуникации. – М., 1997. – С. 95-95.
47. Лисина, М. И. Общение со взрослым и психологическая подготовка детей к школе [Текст] / М. И. Лисина, Г. И. Копчеля. – Кишинев : Штиинца, 1987. – 135 с.
48. Лисина, М. И. Проблемы онтогенеза общения [Текст] / Мая Лисина. – М. : Педагогика, 1986. – 143 с.
49. Лисина, М. И. Специфика восприятия и общения у дошкольников [Текст] / М. И. Лисина, Х. Шерьязданова. – Алма-Ата : Мектеп, 1989. – 77 с.
50. Логопедия [Текст] : учебник для студентов дефектологических факультетов педагогических высш. учеб. заведений / Под ред. Л.С.Волковой. – М. : Просвещение, 1989. – 528 с.
51. Лубовский, В. И. Общие и специфические закономерности развития психики аномальных детей [Текст] / Владимир Лубовский. // Дефектология. – 1971. – № 6. – С. 7-14.
52. Лурия, А. Р. Основные проблемы нейролингвистики [Текст] / Александр Лурия. – М. : Изд-во МГУ, 1975. – 253 с.
53. Лямина, Г. Ранние этапы формирования речевой деятельности [Текст] / Галина Лямина. // Дошкольное воспитание. – 1970. – № 7. – С. 25-31.
54. Мастюкова, Е. М. Ребенок с отклонениями в развитии [Текст] / Елена Мастюкова. – М. : Просвещение. – 95 с.

55. Менг, К. Секвенции коммуникативных действий для обеспечения понимания [Текст] / К. Менг, К. Краузе. – М. : Наука, 1989. – 175 с.
56. Мечковская, Н. Б. Социальная лингвистика [Текст] / Нина Мечковская. – М. : Аспект пресс, 1996. – 206 с.
57. Михальская, А. К. Теоретические основы педагогической риторики [Текст] / Анна Михальская. – М., 1993
58. Мухамедрахимов, Р. Ж. Формы взаимодействия матери и младенца [Текст] / Рифкат Мухамедрахимов. // Вопросы психологии. – 1994. – № 6. – С. 16-25.
59. Мухина, В. С. Детская психология [Текст] / Валерия Мухина. – М. : Просвещение, 1985. – 272 с.
60. Найт, Б. Некоторые приемы обучения учителей контролю устно- речевых умений [Текст] / Б. Найт. // Иностранные языки в школе. – 1995. – № 6. – С. 61-65.
61. Парфёнова, Е. В. Развитие речи детей с ОНР в театрализованной деятельности [Текст] / Елена Парфёнова. – М. : ТЦ Сфера, 2013. – 64 с.
62. Петровская, Л. А. Воспитание как общение-диалог [Текст] / Л. А. Петровская, А. С. Спиваковская // Вопр. психологии. – 1983. – №2. – С. 85-89
63. Пиаже, Ж. Речь и мышление ребенка [Текст] / Жан Пиаже. – М. : Педагогика-пресс, 1994. – 526 с.
64. Понятийно-терминологический словарь логопеда [Текст] / Под ред. В.И. Селиверстова. – М. : Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 1997. – 400 с.
65. Потенбня, А. А. Из записок по русской грамматике [Текст] / Александр Потенбня. // Под ред. В. И. Барковского. – М. : Учпедгиз, 1958. – 536 с.

66. Рубинштейн, С. Л. Проблемы общей психологии [Текст] / Сергей Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1973. – 424 с.
67. Рузская, А. Г. Развитие общения дошкольников со сверстниками [Текст] / Антонина Рузская. – СПб. : Питер, 2008. – 315 с
68. Рузская, А. Г. Речь дошкольников в общении со сверстником / А. Г. Рузская, А. Э. Рейнштейн // Генетические проблемы социальной психологии. – Минск, 1985.
69. Сиротинина, О. Б. Русская разговорная речь [Текст] / Ольга Сиротинина. – М. : Просвещение, 1983. – 79 с.
70. Сиротинина, О. Б. Современная разговорная речь и ее особенности [Текст] / Ольга Сиротинина. – М. : Просвещение, 1974. – 144 с.
71. Скалкин, В. Л. Коммуникативные упражнения на английском языке [Текст] / Владимир Скалкин. – М. : Просвещение, 1993. – 126 с.
72. Смирнова, Е. О. Общение и творческое воображение у дошкольников [Текст] / Е. О. Смирнова, В. Р. Мечкова // Новые исследования в психологии. – 1985.- № 2. – С. 31-37.
73. Смирнова, Е. О. Становление межличностных отношений в раннем онтогенезе [Текст] / Елена Смирнова. // Вопросы психологии. – 1994. – № 6. – С. 5-15.
74. Соколов, Б. Г. Диалог, монолог, полилог и Деррида [Текст] / Борис Соколов. – Изд-во СПб-го ун-та, 1995. – 192 с.
75. Соловьёва, А. К. О некоторых общих вопросах диалога [Текст] / Алевтина Соловьёва. // Вопросы языкознания. – 1965. – № 6. – С. 103-110.
76. Соловьева, Л. Г. Сюжетно-ролевая игра как средство развития вербальной коммуникации детей с общим недоразвитием речи. Диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук [Текст] / Людмила Соловьёва. – М., 1998.

77. Спирова, Л. Ф. Особенности речевого развития детей с тяжелыми нарушениями речи [Текст] / Людмила Спирова. – М. : Педагогика, 2000. – 192 с.

78. Спирова, Л. Ф. Особенности речевого развития учащихся с тяжелыми нарушениями речи (1-4 классы) [Текст] / Людмила Спирова. – М. : Педагогика, 1980. – 192 с.

79. Филичева, Т. Б. Коррекция нарушений речи. Программы дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушениями речи [Текст] / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина, Т. В. Туманова. – М. : Просвещение, 2008.

80. Филичева, Т. Б. Психолого-педагогические основы коррекции ОНР у детей дошкольного возраста [Текст] / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина // Дефектология. – 1985. – № 4. – С. 72-78.

81. Харин, С. С. Развитие форм общения со взрослым у детей первого полугодия жизни [Текст] / Сергей Харин. // Под ред. Я. Л. Коломинского, М. И. Лисиной. – М. : Изд-во "Университетское", 1985. – 208 с.

82. Шахнарович, А. М. Детская речь в зеркале психолингвистики [Текст] / Александр Шахнарович. – М. : Ин-т языкознания, 1999.

83. Шведова, Н. Ю. К изучению русской диалогической речи [Текст] / Наталия Шведова // Вопросы языкознания. – 1956. – № 2. – С. 67-82.

84. Щерба, Л. В. Языковая система и речевая деятельность [Текст] / Лев Щерба. – Л. : Наука, 1974. – 427 с.

85. Эльконин, Д. Б. Избранные психологические труды [Текст] / Даниил Эльконин. – М. : Международная педагогическая академия, 1995. – 221 с.

86. Якобсон, С. Г. Исследование взаимоотношений между детьми при организации совместной деятельности [Текст] / С. Г. Якобсон,

И. Н. Ефимова, В. Г. Щур. // Новые исследования в психологии. – 1971. – № 1. – С. 108-112.

87. Якубинский, Л. П. О диалогической речи [Текст] / Лев Якубинский. – М. : Наука, 1986. – 208 с.

88. Ястребова, А. В. Коррекция общего недоразвития речи у учащихся общеобразовательной школы [Текст] / Алла Ястребова. // Дефектология. – 1981. – № 1. – С. 59-65.

ПРИЛОЖЕНИЕ

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Изучение диалогической речи в лабораторном эксперименте

1. Разыгрывание простых сказок.

Процедура: подгруппа из двух-трёх человек разыгрывает простую сказку («Колобок», «Волк и семеро козлят», «Репка» и т.д.). Предварительно повторяется сюжет. Если дети не помнят его, возможно прочтение сказки. Затем распределяются роли, детям выдаются маски-ободки на голову с изображением героев, и дети с опорой на план из сюжетных картин пересказывают сказку.

2. Озвучивание сюжетных картин.

Процедура: подгруппе из двух-трёх детей предлагается озвучить серию сюжетных картин (2-3 картины). Предварительно обсуждается, что на них происходит по следующему плану:

- Где происходит действие? (Время суток, года, место действия, обстановка)
- Кто нарисован на картине?
- Как они выглядят? (Одежда, настроение)
- Что они делают?
- Зачем они это делают?
- Какой бы у них был голос? Что бы они говорили?
- Чем кончилась история?

Затем распределяются роли, дети разыгрывают сюжет.

3. Имитация разговора по телефону или разыгрывание бытовой ситуации.

Процедура: подгруппе детей из двух-трёх человек предлагается сюжет (разговор по телефону с мамой/папой/врачом, поход в магазин, разговор с прохожим на улице и др.). Затем без какой-либо предварительной подготовки разыгрывается ситуация.

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Регламент образовательной деятельности
подготовительной к школе группы комбинированной направленности
«Звёздочки»

Понедельник	9:00 – 9:30 Речевое развитие (подготовка к обучению грамоте) – Л. 9:40 – 10:10 Познавательное развитие (ФЭМП/ОСОМ) – В. 10:35 – 11:05 Художественно-эстетическое развитие (музыка)
Вторник	9:00 – 9:30 Художественно-эстетическое развитие (лепка/аппликация) / Речевое развитие (развитие диалогической речи) – I подгруппа 9:40 – 10:10 Художественно-эстетическое развитие (лепка/аппликация) / Речевое развитие (развитие диалогической речи) – II подгруппа 10:35 – 11:05 Физическое развитие
Среда	9:00 – 9:30 Речевое развитие (лексико-грамматическое развитие) – Л. 9:40 – 10:10 Художественно-эстетическое развитие (рисование/ДПИ) – В. 10:20 – 10:50 Художественно-эстетическое развитие (музыка)
Четверг	9:00 – 9:30 Речевое развитие (обучение грамоте) – Л. 9:40 – 10:10 Познавательное развитие (познавательно-исследовательская деятельность/конструирование) – В. 10:30 – 11:00 Физическое развитие
Пятница	9:00 – 9:30 Познавательное развитие (ФЭМП) – В. 10:20 – 10:50 Речевое развитие (развитие связной речи) – Л. 11:20 – 11:50 Физическое развитие (улица)

ПРИЛОЖЕНИЕ 3

Игры и игровые упражнения

Развитие способности понимать обращённую речь и откликаться на речевые стимулы партнёра

«Выбери предмет»

Цель: развитие слухового внимания, понимания речи.

Оборудование: реальные предметы или картинки предметов.

Описание игры

Взрослый раскладывает на столе 5-6 предметов и задает вопросы ребенку: «Чем мама расчесывает волосы? Чем папа забивает гвоздь? Чем ты рисуешь? Чем ты вытираешь руки? Чем мы едим суп? Чем ты копаешь землю?». Побуждайте ребёнка не просто указать на предмет или картинку, но отвечать словом или предложением.

«Будь внимательным»

Цель: развитие слухового внимания, слухоречевой памяти, понимания речи.

Оборудование: различные игрушки и предметы, картинки.

Описание игры

Вариант 1. Взрослый даёт ребенку 3 игрушки: мяч, кубик, мишка. Потом взрослый говорит ребенку: «Посмотри, я поставлю игрушки по порядку: мячик первый, потом мишка и кубик. Послушай внимательно и поставь игрушки в таком порядке, как я скажу: кубик, мишка, мяч. А теперь поставь так: мишка, мяч, кубик».

Вариант 2. Ребенок выбирает себе несколько игрушек и предметов. Взрослый даёт сложную инструкцию: «Внимательно послушай мои задания и выполни: мишку отдай папе, кубик положи в коробку, а машинку поставь на стол».

«Скажи, какой»

Цель: развивать слуховое внимание, активизировать словарный запас, понимать обращённую речь.

Описание игры

Педагог предлагает дополнить словосочетание словами, отвечающими на вопрос, каком предмет по вкусу, цвету, форме, температуре и другим признакам. Например, «Скажи, яблоко какое?» - «Круглое, жёлтое, гладкое, сладкое и т.д.».

«Это правда или нет?»

Цель: развитие слухового внимания, понимания речи.

Оборудование: текст стихотворения Л. Станчева «Это правда или нет?».

Описание игры

Педагог читает стихотворение Л. Станчева «Это правда или нет?», предварительно сказав детям, что они должны слушать внимательно и заметить, чего на свете не бывает. Дети называют все нелепицы и изменяют текст так, чтобы он стал логически верным.

Теплая весна сейчас,
Виноград созрел у нас.
Конь рогатый на лугу
Летом прыгает в снегу.
Поздней осенью медведь
Любит в речке посидеть.
А зимой среди ветвей
«Га-га-га!» — пел соловей.
Быстро дайте мне ответ —
Это правда или нет?

«Угадай героя»

Цель: развитие слухового внимания, понимания речи.

Описание игры

Педагог даёт словесную характеристику какому-либо сказочному герою, а дети отгадывают, какого героя педагог имел в виду. После того, как дети отгадали героя, им предлагается объяснить, почему герою дали ту или иную характеристику. Например, лиса сладкоголосая, потому что пела сладким голосом; льстивая, потому что хвалила Колобка; терпеливая, так как принималась петь несколько раз, чтобы добиться своей цели и т.д.

Развитие способности сохранять и поддерживать структуру диалога

«Лиски»

Цель: научить детей отвечать на реплику-стимул вовремя, развитие ловкости, скорости.

Оборудование: любые предметы-заместители лисят.

Описание игры

Играющие по считалке выбирают лиса-ведущего и, построившись в круг 10-20 метров, кладут возле себя лисят (лиской может быть любой предмет: кубик, мячик, игрушка). Лис подходит к одному из играющих, и вдвоём они разыгрывают следующий диалог:

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

После этого они бегут в противоположные стороны по кругу. Хозяином лисёнка становится тот, кто займёт свободное место в круге, лисом – игрок, который остался. Бегать разрешается только по внешней стороне круга.

«Садовник»

Цель: воспитание внимательности к репликам партнёров по игре, навыка вступления в игровой диалог в свою очередь.

Описание игры

Водящий присваивает каждому игроку название цветка. После этого начинается игровой диалог:

- Я садовником родился, не на шутку рассердился. Все цветы мне надоели, кроме георгина, – «сообщает» водящий.
- Ой! – реагирует игрок, услышавший название своего цветка.
- Что с тобой? – спрашивает водящий, «продолжая» разговор.
- Влюблён! – отвечает «георгин».
- В кого? – удивляется садовник.
- В астру, - сообщает «георгин».
- Ой! – реагирует «астра», и игра продолжается.

«Коршун»

Цель: воспитание внимательности к репликам партнёров по игре, навыка вступления в игровой диалог в свою очередь, развитие ловкости, скорости.

Описание игры

Ведущий – коршун. Дети окружают его и начинается диалог:

- Вокруг коршуна хожу, я на коршуна гляжу.
- Коршун, что делаешь? – Ямочку рою.
- Зачем ямочка? – Денежку ищу.
- Зачем тебе денежка? – Иголку купить.
- Зачем тебе иголка? – Мешочек сшить.
- Зачем мешочек? – Камешки класть.
- Зачем камешки? – В твоих детей шуркать-
буркать.
- За что? – Они ко мне в огород лазят.
- Ты бы делал забор повыше, а не умеешь, лови их!

Дети разбегаются, коршун их догоняет. Игра заканчивается, когда большинство детей поймают.

«Звонок на работу маме (папе)»

Цель: закрепление навыка выслушивать собеседника и вступать в диалог в свою очередь, обучение навыку ведения культурного диалога по телефону.

Оборудование: игрушечные телефоны или предметы-заместители.

Описание игры

Сначала педагог беседует с детьми о том, в каких случаях можно звонить на работу родителям, разъясняет правила поведения в этой ситуации общения: «Ваши родители могут находиться не рядом с телефоном, поэтому за ними должен кто-то пойти. Нужно обязательно извиниться за беспокойство и объяснить причину, по которой вам необходимо поговорить с мамой. Если у мамы сотовый телефон, то нужно узнать, не мешает ли ваш звонок ее работе». Затем даётся образец диалогического взаимодействия – подготовленный ребёнок звонит, а педагог исполняет роль сослуживицы.

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

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

– Спасибо.

– Алло, Алеша, что случилось?

– Мама, бабушка заболела и просила не задерживаться сегодня.

– Что с бабушкой?

– Она простыла, и у нее болит голова.

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

– Ладно. Пока, мама. Мы ждем.

– До встречи, сынок.

Затем дети придумывают другие причины для звонка родителям и разыгрывают диалоги.

«Звонок в поликлинику»

Цель: закрепление навыка выслушивать собеседника и вступать в диалог в свою очередь, закрепление навыка ведения телефонного разговора.

Оборудование: игрушечные телефоны или предметы-заместители, кукла.

Описание игры

Педагог беседует с детьми о том, приходилось ли им вызывать врача на дом, в каких случаях это происходит, и предлагает научиться звонить в поликлинику. Сначала педагог даёт пример: он берёт на себя роль мамы и звонит в поликлинику из-за болезни дочки (куклы). Регистратор (один из детей) принимает вызов.

– Алло! Добрый день. Это регистратура детской поликлиники?

– Да. Здравствуйте.

– Я бы хотела вызвать врача на дом.

– Что случилось?

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

– Нет ли насморка и головной боли?

– Нет, только кашель.

– Имя, фамилия девочки? Возраст?

– Ваш адрес?

– Наш адрес...

– Врач придет во второй половине дня.

– Спасибо. До свидания.

– Всего доброго.

Затем дети разыгрывают ситуацию самостоятельно.

Формирование навыков и умений строить различные типы реплик

«Светофор»

Цель: развивать восприятие и опознавание реплик различного типа (реплики-запрос информации, реплики-побуждения, реплики-сообщения).

Оборудование: красный, жёлтый, зелёный круги.

Описание игры

Педагог предлагает прослушать предложения и поднять красный сигнал, если услышат восклицательное предложение, жёлтый – вопросительное предложение, зелёный – повествовательное. При знакомстве с вопросительной интонацией (репликой-запросом информации), педагог напоминает детям, что изменением голоса можно передать различные эмоциональные состояния. Изменив голос можно о чём-то спросить. Выясняется, что в конце вопросительного предложения голос повышается. Это повышение сопровождается соответствующим движением руки.

«Волшебники»

Цель: развивать восприятие и опознавание реплик различного типа (реплики-запрос информации, реплики-сообщения, реплики-побуждения).

Описание игры

Педагог читает повествовательное предложение, а дети «превращают» его в вопрос. Мелодические изменения голоса на протяжении высказывания сопровождаются соответствующим движением руки вверх. Так же можно изменить и восклицательные предложениями.

«Журналист»

Цель: освоение навыка строить реплики для запроса информации.

Описание игры

Педагог рассказывает о профессии журналиста, затем ребятам превратиться в журналистов. Дети должны задать как можно больше

вопросов по сюжетной картинке или по предметной картинке на заданную лексическую тему. Можно предложить какому-либо ребёнку превратиться в известного певца, спортсмена или учёного, чтобы интервьюировали уже его.

«Почта»

Цель: закрепить навык построения вопросительных реплик.

Описание игры

Необходимо выбрать ведущего. Между ведущим и остальными участниками происходит следующий диалог.

- | | |
|-----------------------------------|---------------------|
| – Динь-динь-динь! | – Кто там? |
| – Почта. | – Откуда? |
| – Из ... (город) | – И что там делают? |
| – ... (называется любое действие) | |

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

«Краски»

Цель: закрепить навык построения вопросительных реплик.

Описание игры

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

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

Если голубой краски нет, хозяин говорит: «Иди по голубой дорожке, найди голубые сапожки, поноси да назад принеси!». Если покупатель отгадал цвет краски, то забирает ее себе. Идет второй покупатель, разговор

с хозяином повторяется. Так они по очереди разбирают краски. Выигрывает покупатель, который набрал больше красок.

Обучение использованию мимики, жестов

«Актёры»

Цель: тренировать зрительное распознавание мимического выражения эмоций, закрепить названия эмоций в активном словаре.

Оборудование: пиктограммы с изображением эмоций.

Описание игры

Педагог предлагает детям превратиться в актёров. Он показывает пиктограмму, просит детей назвать изображённую эмоцию и повторить такое же выражение лица самим.

«Какое у Маши настроение»

Цель: тренировать зрительное распознавание мимического выражения эмоций, закрепить название эмоций в активном словаре.

Оборудование: сюжетные картины на которых нарисована девочка в ситуациях, подразумевающих эмоции грусти, радости, злости, испуга или удивления (день рождения, на прогулке и т.д.).

Описание игры

Педагог предлагает ребёнку рассмотреть сюжетные картины и сказать, что, по его мнению, чувствует девочка в данной ситуации, какое бы у неё было выражение лица и что она сказала. Педагог предлагает изобразить соответствующее выражение лица и произнести те слова, которые скажет девочка.

«Дискотека для животных»

Цель: обучить детей навыкам использования жестовых комплексов для изображения характера и поведения.

Оборудование: ритмичная, зажигательная музыка.

Описание игры

Педагог предлагает детям следующую ситуацию: животные решили повеселиться, и дискотека в разгаре – медведь идёт, медленно переваливаясь; заяц скачет, прижав лапки перед собой; лиса плавно передвигается, жестами показывая свой хвост; обезьяна кривляется; пингвин важно покачивается, держа выпрямленные руки за спиной и т.д. Каждый ребёнок выбирает себе роль животного. Звучит весёлая музыка, дети начинают изображать выбранных животных.

«Лучше всех»

Цель: развитие навыков мимики и пантомимики.

Описание игры

Педагог вызывает двух играющих. Дети встают лицом к зрителям, но друг друга видеть не должны (разделить их можно ширмой). Играющие одновременно движениями и мимикой изображают то, что предложил им воспитатель. Дети-зрители оценивают, кто сумел это сделать лучше. Можно предложить изобразить испуганного зайца, весёлого клоуна, человека, ожидающего зимой в мороз на улице автобус и т.д.

«Зеркало»

Цель: закрепление навыков мимики и пантомимики.

Описание игры

Педагог предлагает следующую ситуацию: «Что делает зеркало? Повторяет ваши движения. Пусть один человек будет зеркалом, а другие повторяет всё, что он делает. Встаньте друг напротив друга и копируйте мимику, позы, жесты.» Через некоторое время ребёнок-зеркало меняется с кем-то местами, и игра продолжается.

Обучение интонационным средствам выразительности

«Кто бы так сказал?»

Цель: развивать навык соотнесения интонации с качествами характера героя.

Описание игры

Педагог выразительно читает какую-либо сказку, затем обсуждает с детьми, у какого героя какой голос был (у злой ведьмы голос низкий, грубый, у доброй принцессы – тоненький, высокий и т.д.). Затем педагог говорит предложение с интонацией какого-либо героя, а дети отгадывают, кто бы так сказал.

«Что не так?»

Цель: обучить детей правильному интонированию высказывания.

Описание игры

Педагог читает предложение: "Маша грустно сказала: "Меня не отпускают гулять.". Первую часть прочитывает нейтрально, а вторую часть с неверным интонированием (не грустно, а радостно). Дети должны найти ошибку и исправить её – закончить предложение с нужной интонацией.

«Расскажи-ка про медведя»

Цель: формировать умения интонационного выражения эмоций в рамках связного высказывания.

Оборудование: сюжетные картины, изображающие медведя в разных ситуациях.

Описание игры

Педагог предлагает детям рассмотреть сюжетные картины, определить эмоции медведя, придумать, что он может в этот момент говорить и с какой интонацией. Затем дети озвучивают картины от лица медведя.

Образец наглядного материала представлен на рисунке.

«Говорящая картина»

Цель: закрепить навыки интонационного выражения эмоций.

Оборудование: сюжетные картины с изображением ярких эмоциональных ситуаций.

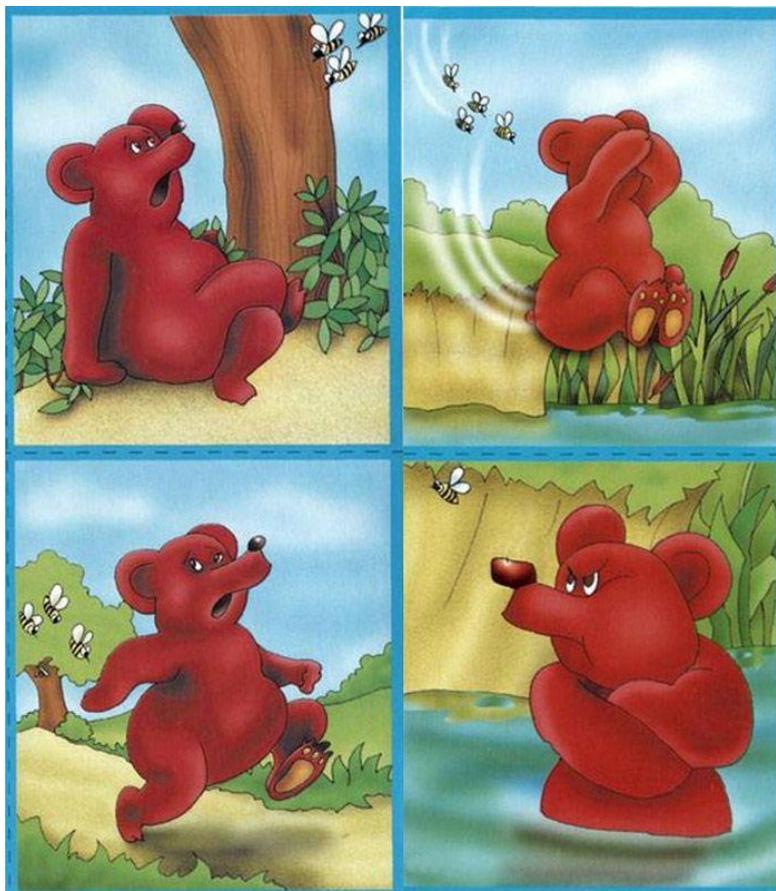
Описание игры

Педагог показывает детям серию сюжетных картин, вместе с детьми выясняет, что на них происходит, какой герой что бы мог говорить на каждой картине, с какой интонацией, какой у него голос. Затем распределяет роли между детьми, и они озвучивают своих героев.

«Американские горки»

Цель: закрепить навыки интонационного выражения эмоций.

Оборудование: карточки с изображением изображением весёлого лица, грустного, лица с широко открытым ртом - громко, с пальчиком около рта - тихо, ракетой - быстро, черепахой - медленно.



Описание игры

Педагог объясняет детям значение картинок, изображённых на карточках. Затем начинается игра: педагог показывает детям картинку, на которой изображена улыбка – дети рассказывают стихотворение с веселой интонацией, если видят грустное лицо - рассказывают грустно и так далее. Карточки педагог меняет по своему усмотрению. Задача детей – не сбиться и вовремя поменять характеристики голоса.

Пример стихотворения:

Стою я, снежинки в ладошку ловлю.

Я зиму и снег, и снежинки люблю.

Но где же снежинка? В ладошке вода!

Куда же исчезли снежинки? Куда?

Растаяли хрупкие льдинки - лучи.

Как видно, ладошки мои горячи.