



МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(ФГБОУ ВО «ЮУрГПУ»)

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

Тема выпускной квалификационной работы

**Психолого-педагогическое сопровождение детей старшего
дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня
в процессе формирования диалогической речи**

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

Направленность программы магистратуры

**«Психолого-педагогическое сопровождение лиц с нарушениями
речи»**

Форма обучения - заочная

Проверка на объем заимствований:

80,85% авторского текста
Работа рекоменд к защите
Рекомендована/не рекомендована
«18» 10 2023 г. пр. 2
Зав.кафедрой СПиПМ
к.п.н., доцент Л.А. Дружинина

Выполнила:

Студентка группы ЗФ-306-173-2-2
Енгальчева Алина Рашитовна
Научный руководитель:
к.п.н., доцент, декан ФИиКО
Васильева Виктория Сергеевна

Челябинск
2024

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	4
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ....	10
1.1 Проблема психолого-педагогического сопровождения дошкольников с ОНР III уровня.....	10
1.2 Психолого-педагогическая характеристика старших дошкольников с ОНР.....	17
1.3 Особенности формирования диалогической речи у дошкольников с ОНР III уровня.....	25
Выводы по первой главе.....	30
ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ОРГАНИЗАЦИИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ.....	32
2.1 Организация, методики и результаты работы по анализу уровня сформированности диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.....	32
2.2 Реализация педагогических условий психолого-педагогического сопровождения детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня в процессе формирования диалогической речи.....	51
2.3 Анализ результатов экспериментальной работы.....	57
Выводы по второй главе.....	61
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	63
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК.....	65

ПРИЛОЖЕНИЯ.....75

ВВЕДЕНИЕ

Общение для человека является одной из главных потребностей. Возникает она, когда накапливается опыт во взаимодействии с другими людьми. Формирование потребности в общении происходит в стремлении людей участвовать в совместных действиях между собой. Она мотивирует и направляет любую деятельность каждого человека в направлении общения с другими людьми.

У детей общение как социальная потребность не является врожденным качеством. Проявляется она в двухмесячном возрасте и формируется на фоне активной деятельности взрослых.

Диалогическая речь – форма речи, при которой происходит непосредственный обмен высказываниями между двумя или несколькими лицами.

В человеческой жизни одну из главных ролей играет диалогическая речь. Она возникает в процессе неофициального общения ежедневно: на работе, дома, в магазинах и т.д.

По мнению Л.П. Якубинского, диалогическая речь представляет собой особенно яркое проявление коммуникативной функции языка. Учёные называют диалог первичной естественной формой языкового общения, классической формой речевого общения [113].

Вопросами формирования речи у детей занимались такие авторы, как: А.В. Запорожец, Л.С. Выготский, А.Н. Гвоздев, Н.И. Жинкин, А.А. Леонтьев, А.Р. Лурия, М.И. Попова, Ф.А. Сохин, Д.Б. Эльконин и другие [18,36,109]. Современный, нормально развивающийся ребенок, к 5 годам владеет всей системой родного языка: говорит связно; полно излагает свои мысли, легко строя сложные развернутые предложения; без труда пересказывает рассказы и сказки. Дети общительны, их высказывания целесообразны, выбор языковых средств адекватен.

Иная картина наблюдается у детей с общим недоразвитием речи.

Сравнительный анализ развития речи рассматривается в работах Р.И. Лалаевой, Н.В. Серебряковой [48]. В них изучалось развитие речи у детей с нормой развития и с особыми потребностями.

В пятилетнем возрасте у детей с общим недоразвитием речи речевые функции недоразвиты. Это препятствует полноценному развитию и обучению ребенка.

Проблемой развития речи у детей с ОНР занимались В.И. Тихеева, Е.А. Флерина, А.М. Бородич, Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, В.П. Глухов, Т.А. Ткаченко и др. [9,33].

Несформированная речь влияет на развитие у детей сенсорной, интеллектуальной и аффективно-волевой сферы. Для детей с общим недоразвитием речи свойственно рассеянное внимание, прослеживается трудности в запоминании информации. Основные компоненты языковой системы недоразвиты: лексическо-грамматический строй речи, звуковая и смысловая стороны речи. Затруднения в овладении речью у дошкольников вызывают вторичные отклонения в развитии ведущих психических процессов (внимание, воображение, память и др.).

Р.И. Лалаева и Н.В. Серебрякова указывают на необходимость развивать у детей диалог (учится задавать вопросы, объяснять, возражать) и умение слушать собеседника, обучение должно осуществляться на протяжении всего периода обучения в дошкольном образовательном учреждении [48].

Навыки диалогической речи у детей с общим недоразвитием речи характеризуются невысоким уровнем сформированности. Инициативные высказывания чаще всего связаны с запросом информации. Ответы на вопросы часто сопровождается действием, а не развитием диалога.

Актуальность темы исследования заключается в поиске более новых, более эффективных, научно обоснованных путей формирования диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня, что и определило выбор темы нашего исследования: «Психолого-

педагогическое сопровождение детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня в процессе формирования диалогической речи».

Цель работы: изучить теоретические аспекты проблемы и практически доказать необходимость разработки педагогических условий психолого-педагогического сопровождения детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня в процессе работы по формированию диалогической речи.

Объект исследования: психолого-педагогическое сопровождение детей старшего дошкольного возраста детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня в процессе формирования диалогической речи

Предмет исследования: формирование диалогической речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня в рамках психолого-педагогического сопровождения

Гипотеза исследования – процесс психолого-педагогического сопровождения детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня по формированию диалогической речи будет осуществляться наиболее эффективно при соблюдении комплекса педагогических условий:

- организация специальной работы по формированию диалогической речи у детей дошкольного возраста с ОНР III уровня;
- отбор содержания образования в виде комплексов упражнений по формированию умений диалогической речи у детей дошкольного возраста с ОНР III уровня;
- использование коррекционно-педагогических технологий формирования диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.

Задачи исследования:

1. Проанализировать научно-методическую и психолого-педагогическую литературу по проблеме исследования.
2. Изучить особенности диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

3. Разработать и обосновать условия психолого-педагогического сопровождения детей с общим недоразвитием речи III уровня в процессе формирования диалогической речи и экспериментально проверить их эффективность.

Методы исследования:

1. Теоретические: анализ психолого-педагогической литературы по теме исследования; систематизация научных данных, сравнение, анализ и обобщение опыта.

2. Эмпирические: констатирующий и формирующий эксперимент, тестирование по методикам:

– методические рекомендации Н.М. Трубниковой «Речевая карта»;

– методика обучения диалогической речи детей дошкольного возраста А.В. Чулковой.

Методологическую основу исследования составляют концептуальные положения педагогики и психологии о реализации социальных потребностей ребенка как условия его интеллектуального развития и успешной интеграции в общество:

– культурно-историческая теория развития высших психических функций и положение об общности закономерностей развития обычного ребенка и ребенка с психофизическими нарушениями (Л.С. Выготский);

– концепция опосредованности развития личности ее деятельностной позицией и средой обитания (Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн);

– методология системного подхода (А.Н. Аверьянов, В.Г. Афанасьев, И.Б. Блауберг и др.);

– теория обучения и воспитания детей с нарушениями речи (Волковой Л.С., Лалаевой Р.И., Серебряковой Н.В., Зориной С.В., Чиркиной Г.В., Филичевой Т.Б. и др.).

Теоретическая значимость исследования заключается в следующем.

Обоснованы педагогические условия психолого-педагогического

сопровождения детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня в процессе формирования диалогической речи. Определены содержательные, процессуальные и организационно-педагогические аспекты процесса формирования диалогической речи у старших дошкольников с ОНР III уровня (уточнение целей и задач педагогической работы, отбор и представление содержания речевого материала, разработка методического и дидактического обеспечения процесса формирования диалогической речи, разработка инструментального и диагностического обеспечения процесса формирования диалогической речи у детей). Определены организационные основания формирования диалогической речи, осуществлен отбор целесообразных приемов и методов формирования диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня с учётом особенностей психического развития данной категории детей и опорой на следующие основания:

- планирование сотрудничества специалистов по сопровождению детей с ОНР в процессе работы по формированию диалогической речи;
- организации специальной работы по формированию диалогической речи у детей с ОНР III уровня (отбор речевого материала, методик, создание развивающей предметно-развивающей среды);
- создание положительного эмоционального и мотивационного фона, способствующего усвоению детьми навыков диалогической речи;
- учёт возрастных и индивидуальных особенностей в работе по формированию диалогической речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.

Практическая значимость исследования определяется тем, что результаты исследования, отобранные нами комплексы упражнений, могут быть использованы учителями-логопедами и родителями, в работе по формированию диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня. Созданы методические рекомендации по включению в занятия учителя-логопеда работы по формированию диалогической речи у

детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.

Экспериментальная работа проводилась на базе ООО «Центр социальной адаптации и развития детей, подростков и взрослых «Спектр»». В экспериментальной работе приняли участие 10 детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня, в возрасте 5-6 лет.

Структура исследования: квалификационная работа состоит из введения, двух глав, заключения, библиографического списка, приложения.

ГЛАВА 1 ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ

1.1 Проблема психолого-педагогического сопровождения дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня

Психолого-педагогическое сопровождение дошкольника – это организованная деятельность, в процессе которой создаются социально-психологические условия для успешного обучения и развития каждого ребёнка в образовательной среде. Известно, что развитие личности ребёнка, его способностей, интересов – процесс непрерывный. Следовательно, для того, чтобы прогнозировать, направлять, вести ребёнка к успеху, его нужно знать и понимать.

Своевременное овладение правильной речью имеет особое значение для формирования полноценной личности ребенка, его успешного обучения в детском саду и школе, поэтому проблема обучения конструктивному общению имеет социальную значимость и приобретает особую актуальность применительно к дошкольникам с речевыми дефектами [24].

Полноценное развитие ребенка требует поиска наиболее эффективных путей её достижения. Защита прав человека на охрану и укрепление здоровья, на свободное развитие в соответствии с индивидуальными возможностями становятся сферой деятельности, в которой тесно переплетаются интересы педагогов, психологов, медицинских работников, родителей [15].

Статистика показывает, что число детей, имеющих общее недоразвитие речи (ОНР) с каждым годом возрастает. За последние три года отмечается увеличение количества детей с речевыми нарушениями на 11%. И сегодня

этот показатель – 79% от общего количества обследованных детей, посещающих дошкольное образовательное учреждение. Контингент групп компенсирующей направленности в дошкольном образовательном учреждении составляют, в основном, дети с общим недоразвитием речи I, II и III уровня [86].

Коррекционная работа с дошкольниками имеющие общее недоразвитие речи для педагогов будет непростой. Позднее начало речевого развития, низкая речевая активность, нарушение всех компонентов речевой системы, характерно для детей с речевыми нарушениями. Это способствует нарушению неречевых психических функций (познавательная деятельность, сенсорная и двигательная функция).

У детей с общим недоразвитием речи задерживается формирование сенсорных и двигательных функций: оптико-пространственных представлений, для них характерен низкий уровень развития основных свойств внимания: отмечается недостаточная его устойчивость, переключаемость; страдают все виды памяти: слуховая, зрительная, моторная. В сравнении с нормально говорящими детьми, у детей имеющие речевые нарушения прослеживается сниженная продуктивность запоминания и вербальная память. Без специального коррекционного обучения детям будет трудно овладеть анализом, синтезом, сравнением [4].

Так как с каждым годом увеличиваются показатели детей с особыми потребностями, возникает необходимость создания системы психолого-педагогического сопровождения в образовательном процессе в образовательных организациях, путем интеграции их в социализированную среду.

Комплексное педагогическое сопровождение детей с речевыми нарушениями считается наиболее сложным видом оказания психолого-педагогической помощи данной категории детей. Подтверждение нашло отклик в психолого-педагогических исследованиях проведенными Л.С. Выготским, Р.Е. Левиной, С.А. Мироновой, Т.Б. Филичевой, в

психолингвистических исследованиях проведенными В.К. Воробьевой, В.А. Ковшиковым, Р.И. Лалаевой, а также исследования медико-педагогические, исследователи которых были: О.Н. Исаев, В.В. Ковалёв. Для общего психического развития ребенка в современности имеет большое значение преодоление речевых нарушений, благодаря которому вызван повышенный исследовательский интерес к вопросам их профилактики и коррекции [48].

Для детей с общим недоразвитием речи данные психолого-педагогические диагностики позволяют учителю-логопеду и педагогу-психологу определить верную систему организации детей в процессе обучения, найти для каждого наиболее подходящие методы и приемы коррекции.

Идея психолого-педагогического сопровождения развития детей стала развиваться вместе с формированием гуманистической направленности образования. Зарождение этой идеи способствовало возникновению проблемы оказания эффективной квалифицированной помощи. Модель психолого-педагогического сопровождения приобрела особую популярность среди моделей психологической службы в образовании (Е.И. Казакова, Т.И. Чиркова, М.Р. Битянова, Е.А. Козырева, Р.В. Овчарова, Л.Г. Субботина, Т.Г. Яничева, Э.М. Александровская и др.). Эта модель в системе образования широко используется в различных образовательных учреждениях и показывает интенсивность изучения специфики проблемы [7].

Можно считать проблему психологического сопровождения развития ребенка малоизученной, это доказывает большим количеством публикаций по изучению специфики сопровождения для разной категории сопровождаемых. Поэтому актуальность нашего исследования обусловлена противоречием между важностью и значимостью реализации системы психолого-педагогического сопровождения развития дошкольников и слабой теоретической и практической разработанностью.

Проведем анализ содержания понятия «сопровождение». М.Б. Битянова определяет «сопровождение» как «движение вместе с ребенком, рядом, а иногда – чуть впереди» [7]. Взрослый фиксирует достижения и возникающие трудности, помогает советом ориентироваться в окружающем мире, не пытается контролировать, навязывать свои пути и ориентиры. И лишь когда ребенок потеряется или попросит помощи, помогает ему вернуться на его собственный путь». Психолого-педагогическое сопровождение – комплексная технология, особая культура поддержки и помощи ребенку в решении задач развития, обучения, воспитания, социализации [7].

Таким образом, в научной литературе термин «сопровождение» трактуется как поддержка психически здоровых людей, имеющие трудности в определенный период развития. Поддержка подразумевает собой охранение личностного потенциала и содействие его образованию.

Термины «сопровождение» (М.Р. Битянова, И.А. Кибак, Н.Л. Коновалова, Н.С. Пряжников, С.Н. Чистякова, Т.М. Чурекова и др.) и «поддержка» (А.А. Бодалев, Т.Г. Гордон, А.Г. Асмолов, В.К. Зарецкий, Т.А. Мерцалов, А.В. Мудрик, И.Ю. Шустова и др.) употребляются в качестве синонимов, то есть система деятельности, выражена в виде оказания психологической помощи.

Многие ученые рассматривают сопровождение как личностно-ориентированный и гуманистический подход.

В психологии «сопровождение» – это системная комплексная технология социально-психологической помощи личности (М.Р. Битянова, Е.И. Казакова, В.С. Мухина, М. Шипицына, И.С. Якиманская и др.) [39].

Концепция сопровождения как образовательная технология разработана Е.И. Казаковой [39]. Данная концепция возникла из-за опыта оказания помощи детям в специализированных коррекционных учреждениях, а также инновационная и опытно-экспериментальная деятельность специалистов. В концепции Е.И. Казаковой особое внимание уделила на

индивидуально-личностный потенциал субъекта, ответственность за совершаемый выбор. Автор склоняется к мнению необходимости научить человека понимать сущность проблемы, выстраивать стратегию принятия решения для разных вариантов развития [39].

В настоящее время термин «психолого-педагогического сопровождения» используется для устранения проблем организации обучения и воспитания в образовании, что положительно повлияет на социализацию ребенка. Э.М. Александровская рассматривает психолого-педагогическое сопровождение как особый вид помощи ребенку, технология, предназначенная для оказания помощи на определенном этапе развития в решении возникающих проблем, или в их предупреждении в условиях образовательного процесса. Автор отмечает, что технологии сопровождения помогают анализировать ближайшее окружение, диагностировать уровни психического развития, использовать активные групповые методы, индивидуальную работу с детьми и их родителями, педагогами.

Л.М. Шипицына сопровождение рассматривает как метод, обеспечивающий создание условий для принятия субъектом развития оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора. При этом под субъектом развития понимается как развивающийся человек, так и развивающаяся система.

А.А. Майер описывает «сопровождение» как форму социальной, психологической, педагогической помощи. Успешным результатом данной помощи личности в процессе социализации и индивидуализации заключается в умении адаптироваться. Что означает то, что работа специалистов в детском саду нацелена на развитие адаптивности у дошкольников.

Р.В. Овчарова предложила несколько видов сопровождения, при этом разработала модель психолого-педагогического сопровождения. В своем исследовании автор поясняет «сопровождение» как комплекс мер, определенными разными психологическими способами и приемами, которые работают в целях обеспечения оптимальных социально-психологических

условий для сохранения психологического здоровья семьи, полноценного развития личности ее членов [72].

Ю.П. Федорова в своей диссертации рассматривает проблему сопровождения в образовательном процессе. Автор констатирует, что типовые направления (психодиагностика, психокоррекция, консультирование) деятельности в процессе психолого-педагогического сопровождения приобретают свою специфику. Для психодиагностики свойственны следующие черты:

- диагностика подразумевает нацеленность на информационное обеспечение процесса сопровождения;
- направленность на выявление сильных сторон, для подтверждения правильности педагогической стратегии;
- систематичность отслеживания психолого-педагогического статуса;
- зависимость диагностических результатов развития, сложностей, в процессе обучения и воспитания дошкольника в педагогических условиях.

Соответствие элементов психолого-педагогического состояния, формирование и полноценное развитие дошкольников в данном возрасте должно выражаться в наиболее актуальном содержании развивающей работы. Коррекционная работа будет направлена на психолого-педагогическое состояние дошкольника, у которого уровень развития и содержание не соответствует психолого-педагогическим и возрастным требованиям. На основании результатов диагностики будет осуществляться коррекционно-развивающая работа.

Таким образом, анализ научной литературы показывает, что психолого-педагогическое сопровождение несет многочисленное разнообразие видов и форм, которые различаются по направленности, предмету и объекту (сопровождение ребенка, родителей, педагога) в процессе учебно-воспитательной деятельности. В педагогическом сопровождении нуждаются дети с общим недоразвитием речи III уровня, одаренные, гиперактивные,

имеющие трудности в обучении и находящиеся в критической ситуации.

В дошкольных образовательных учреждениях успешно используют модель сопровождения М.Р. Битяновой [7]. Описанные автором компоненты сопровождения могут применяться как в школе, так и в дошкольном учреждении. Аналогичным образом в структуру деятельности специалистов ДООУ входят:

- проведение квалифицированной комплексной диагностики возможностей, способностей ребёнка и его уровня развития;
- разработку и внедрение определенных мероприятий, которые рассматриваются как условие успешного развития и обучения ребенка;
- обеспечение психологической и физической безопасности ребенка, педагогической поддержки и содействия в проблемных ситуациях;
- оказание психологической и педагогической помощи семьям детей.

Практика показывает, что существует множество образовательных программ, предназначенных для дошкольных учреждений, которые влияют на систему сопровождения. В системе дошкольного образования возможно, как индивидуальное сопровождение развития личности ребенка с общим недоразвитием речи III уровня, так и системное сопровождение образовательного процесса.

Рассмотрим исследования, позволяющие более четко определить особенности психолого-педагогического сопровождения в ДООУ. А.А. Майер считает, что роль специалистов в оказании квалифицированной поддержки развития дошкольника велика. Вслед за другими исследователями, в системе сопроводительной деятельности он выделяет определенные этапы:

- диагностика;
- постановка целей;
- отбор и применение методических средств;
- анализ результатов, дающий возможность корректировать ход работы.

Деятельность специалистов ДООУ заключается в осуществлении данных этапов сопровождения. А.А. Майер, анализируя программы развития ДООУ, приходит к выводу, что психолого-педагогическое сопровождение развития дошкольников предполагает:

1. Обеспечение в ДООУ психологической и социальной безопасности;
2. Удовлетворение естественных потребностей (питание, тепло);
3. Удовлетворение первичных интересов (предметно-развивающая среда и социальная ситуация, способствующие становлению продуктивных видов деятельности и отношений с окружающими);
4. Превентивную и оперативную помощь в решении индивидуальных проблем, связанных с усвоением учебных программ, принятием правил поведения в ДООУ, межличностной коммуникацией с взрослыми и сверстниками;
5. Формирование готовности быть субъектом в своей деятельности.

Таким образом, в условиях ДООУ сопровождение - это создание пространства становления ребенка в целях оптимизации развития во взаимодействии с окружающим миром. Оно рассматривается как параллельный процессу обучения, воспитания и развития процесс по созданию комфортных условий и его социализации. Социализация связана с обеспечением развития и саморазвития средствами взаимодействия педагога и детей в форме совместной деятельности и общения. Задача специалиста проанализировать степень сформированности основных показателей развития дошкольника.

А.Ю. Качимская считает, что психолого-педагогическое сопровождение развития ребенка предоставляет возможность педагогам вместе с сотрудниками детского сада подготовить цели деятельности единого коллектива, решить основные задачи его функционирования в рамках вопроса взаимосвязи, определить направление развития данной системы (школа-детский сад). В соответствии с запросом школьных педагогов-психологов, методисты и воспитатели дошкольных учреждений создают

личные дела дошкольников, где описаны психологические особенности детей, зоны их актуального и ближайшего развития, данная информация способствует предотвращению трудностей, которые могут появиться в посещении школы. Для того чтобы включить ребенка в образовательный процесс, необходимо в системе психолого-педагогического сопровождения организовать специальную работу по формированию сложных форм самостоятельности и активности [41].

Педагогам необходимо различать объекты сопровождения, его предмет и средства. Исходя из этого, определить работу педагога-психолога и учителя-логопеда в ДОУ, формы и методы работы, а также оценить эффективность, условий реализации программы, сопровождения развития ребенка.

Таким образом, анализ научной литературы показывает, что проблема сопровождения в образовании рассматривается как стратегия развития личности, и как тактика реализации ее индивидуального потенциала. Сопровождение и поддержка используются, как синонимы в виде оказания психологической помощи. Проблема сопровождения развития детей дошкольного возраста находится в разработке и ее изучение крайне актуально на современном этапе, как с точки зрения педагогической психологии, так и психологии развития. В условиях комплексного сопровождения (администрации, педагогов, родителей) будет зависеть успешность предотвращения речевых нарушений у детей данной категории. От правильно подготовленного образовательного процесса специалистами зависит успешное развитие и социализация ребенка, имеющего особые потребности.

1.2 Психолого-педагогическая характеристика старших дошкольников с ОНР III уровня

Первым кто ввёл в научный лексикон термин общее недоразвитие речи (ОНР) была Р. Е. Левина. Об этом термине она впервые заявила в 50 – 60 годах XX века [31].

Термин «общее недоразвитие речи» ставился детям, у которых наблюдалось нарушение всех речевых компонентов при нормальном слухе и при первично сохранном интеллекте. При ОНР наблюдается нарушение сразу всех речевых систем, то есть у детей с данной патологией наблюдается нарушение: звукопроизношения, фонематического слуха и восприятия, лексики и грамматики [50].

Р. Е. Левина выделила три уровня развития ОНР. Дадим характеристику каждому из этих уровней.

Дети с ОНР I уровня характеризуются тем, что в их лексиконе наблюдаются, как правило, только лепетные слова. Может в их речи быть буквально несколько имён существительных или один-два глагола. Произношение у этих детей крайне нечеткое. Из-за того, что их словарный запас крайне мал, эти дети активно применяют мимику и жесты, часто дети стараются при помощи жестов и мимики заменить любую вербальную речь. При диагностике речевой сферы таких детей можно увидеть сходство с обучающимися имеющими умственную отсталость. Но, существуют признаки, которые дают возможность дифференцировать ОНР I уровня от первичной умственной отсталости. У старших дошкольников ОНР I уровня наблюдается превалирование пассивного словаря, над активным словарём, помимо этого дошкольники с ОНР I уровня активно используют невербальные средства общения (мимику и жесты) [50].

Дети с ОНР II уровня уже имеют более сильное развитие речевой сферы, в сравнении с их сверстниками с ОНР I уровня. Речевая активность этих дошкольников становится выше. Общение дошкольников этого уровня

осуществляется при помощи постоянного, хоть и нарушенного и ограниченного словарного запаса. Так в словарном запасе таких детей присутствуют слова, которые обозначают некоторых животных, или некоторые предметы посуды или мебели. Есть в словарном запасе таких детей слова, обозначающие некоторые признаки и действия. Однако в их звукопроизношении наблюдаются серьёзные трудности, дети не произносят многие звуки, заменяют одни звуки другими и так далее. У таких детей наблюдается полиморфное нарушение звукопроизношения. Стоит отметить, что на этом уровне некоторые дети уже используют в своей активной речи некоторые местоимения, и даже союзы. Такие дети будут в состоянии ответить на самые элементарные вопросы, про свою семью и про домашних животных. Стоит отметить, что у детей данного речевого недоразвития речевая недостаточность очень ярко и чётко видна во всех речевых компонентах [105].

У дошкольников с III уровнем речевого недоразвития наблюдается развернутая фразовая речь. Но в их речи присутствует лексико-грамматическое и фонетико-фонематическое недоразвитие.

Такие дети могут вести диалог со взрослыми, но только с взрослыми, которые знают ребёнка, это могут быть родители, сотрудники детского учреждения, куда ходит дошкольник и так далее. Это объясняется тем, что, не смотря на развёрнутую фразовую речь, незнакомым людям будет не понятно, что говорит ребёнок, из-за нарушения в произношении, из-за ограниченного словаря и большого количества аграмматизмов [102].

Такие дети могут уметь верным образом произносить изолированно звуки, но в общем потоке речи эти звуки звучат не чётко и не ясно.

Часто у детей данной группы можно наблюдать недифференцированное произнесение звуков, чаще всего свистящих, шипящих, аффрикат и соноров. Дошкольники этого уровня одним звуком заменяют сразу два или несколько звуков данной фонетической группы. Приведём пример, дошкольник заменяет звуком [С'], еще недостаточно четко

произносимым, звуки [С] («сянки» вместо санки), [Ш] («сютка» вместо шутка), [Ц] («сиплёнок» вместо цыплёнок) и так далее.

Детям III уровня свойственно избегания слов, семантику которых они не понимают или понимают лишь частично. Дошкольники этого уровня стараются использовать в активной речи лишь хорошо знакомые им слова, с небольшим количеством слогов. В случаях, когда дошкольникам педагог даёт задание или упражнение, где требуется применять сложные для них слова и языковые конструкции, то их нарушения в речевой сфере будут очень заметны.

Дошкольники с III уровнем речевого недоразвития используют фразу, но они используют фразу, которая для них хорошо знакома, в случаях, когда им ставится задача сделать рассказ по сюжетной картинке или рассказать о недавнем событии, дети начинают теряться, им становится тяжело грамотно излагать мысли [50].

Хорошо знакомые слова дети способны верно воспроизвести в фразе, но применение менее знакомых слов в фразовой речи приводит к появлению большого количества аграмматизмов. Чаще всего такие дошкольники допускают ошибки в согласовании и управлении.

Большое количество ошибок наблюдаются при построении сложноподчиненных предложений с союзами и союзными словами («Девочка Маса взяла класки и бумагу, а атому она лисует» — Девочка Маша взяла краски и бумагу, потому что она рисует).

В сравнении с I и II уровнем недоразвития, у детей III уровня словарный запас весьма большой. Но, при проведении логопедической диагностики можно наблюдать, что он недостаточно сформирован. Так к характерным особенностям лексической системы этих дошкольников можно отнести:

- совершенное непонимание семантики (значения) некоторых слов (например, поезд, лестница, парк, каска, печка, море и так далее);
- неверное применение в речи ряда слов (например, прыгать –

запрыгивать – выпрыгивать, клеить – склеивать).

Из лексических ошибок дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня выделяются следующие:

– дошкольники могут заменять название части какого-либо предмета самим названием предмета (словом стул, дети могут назвать ножку стула; словом бутылка дети могут назвать крышку от бутылки);

– дошкольники могут вместо профессии называть действие, которое совершает представитель данной профессии (почтальон – «тётя, дающая конверты», воспитатель – «тётя, помогающая нам в садике одеваться» и так далее);

– дошкольники могут определённые видовые понятия заменять родовыми по аналогии и наоборот (словом воробей дети могут называть всех птиц; словом звери дети могут называть собак и щенят);

– дошкольники могут взаимозаменять признаки (словами высокий и широкий дети могут иметь в виду слово «большой»).

В речи дошкольников с ОНР III уровня редко встречаются прилагательные, также эти дети не часто используют в своей речи и наречия.

У большинства дошкольников данной группы встречаются сложности в словообразовании. Дошкольники могут самостоятельно «придумывать» и «образовывать» слова (словом «посидушка» дети могут обозначать стул). Стоит отметить, что подобное словотворчество наблюдается и у нормы, но у нормы этот период происходит гораздо раньше [105].

Исходя из выше представленной информации, можно сделать вывод, что трудности и сложности в фонетико-фонематическом и лексико-грамматическом строе речи дошкольников с ОНР приводят к большему препятствию для усвоения детьми программы детского сада, и, как следствие, в дальнейшем это сказывается и на школьном обучении.

Считаем необходимым отметить, что в научной литературе выделяется и общее недоразвитие речи IV уровня. У данного уровня также присутствует ряд специфических особенностей. К этим особенностям можно отнести:

- специфические затруднения в звукопроизношении;
- проблемы при повторении или самостоятельном произнесении слов со сложной слоговой конструкцией;
- сниженный уровень фонематического восприятия;
- совершение ошибок при словообразовании и словоизменении.

Далее дадим психолого-педагогическую характеристику старшим дошкольникам с общим недоразвитием речи III уровня.

ОНР в чистом виде встречается не часто, только у 30 % обучающихся можно наблюдать недоразвитие речи без патологий нервно – психической деятельности. Другие же 70 % обучающихся помимо ОНР имеют и различные психические, неврологические или же соматические нарушения [105].

Очень часто у детей с ОНР можно встретить сниженное внимание. Такие дети будут быстрее уставать, чем нейротипичные сверстники. Им будет труднее концентрироваться на занятиях в детском саду. Внимание таких детей не устойчивое. Если у дошкольников данной категории смысловая и логическая память находится на достаточном уровне, то вербальная память снижена, наблюдается нарушение и продуктивности запоминания. Таким детям будет трудно воспринять на слух многоступенчатую вербальную инструкцию. Из-за нарушений памяти словарь детей будет страдать, в нём будет недостаточное количество слов. Проявляться это будет не только на активном словаре, но и на пассивном, который также будет отставать от нормы.

Сказывается ОНР III уровня и на мыслительных способностях. В первую очередь у дошкольников будет страдать словесно-логического (абстрактное) мышление. Дошкольникам данной категории без коррекционной помощи очень тяжело усвоить такие навыки как анализ, синтез, а также сравнение и обобщение. Это позволяет сделать вывод, что нарушение речевой сферы неуклонно влечёт за собой проблемы и в других

высших психических функций. Из-за этого, у дошкольников с ОНР может наблюдаться вторичная задержка психического развития [94].

Помимо нарушений в высших психических функциях, есть у детей и сложности в моторном развитии. Такие дети с трудом вырезают и закрашивают. При штриховке они могут выходить за контуры фигур. Такие дети могут с трудом завязывать шнурки и застёгивать пуговицы на одежде. Им может быть тяжело удерживать какую-либо позу, может наблюдаться нарушение при переключаемости движений.

Как правило, у детей данной категории в анамнезе нет информации о серьёзных нарушениях центральной нервной системы, что создаёт условия для относительной сохранности моторного развития, психических реакций и поведения в целом. Анамнез таких детей может содержать информацию о негрубых родовых травмах, либо длительных соматических заболеваниях в младенческом и раннем возрасте.

Хоть у старших дошкольников с ОНР III уровня и имеются речевые нарушения и отставание от нормы, их речь обеспечивает коммуникативную функцию, а в некоторых случаях является весьма полноценным регулятором поведения [48].

Можно утверждать, что ОНР характеризуется нарушением всех компонентов речевой деятельности, старшие дошкольники с ОНР требуют к себе особого внимания, в плане коррекционной работы, им требуется своевременная специальная поддержка и грамотным образом организованная коррекционная работа.

В логопедической работе с дошкольниками имеющие общее недоразвитие речи необходимо проводить работу по формированию у них связной речи. Это будет профилактика по преодолению системного речевого недоразвития, а также подготовка к школе.

1.3. Особенности формирования диалогической речи у дошкольников с ОНР III уровня

Под диалогом мы понимаем – не просто бытовой ситуативный разговор, а богатую мыслями произвольную контекстную речь, вид личностного взаимодействия, содержательного общения.

Диалогическая речь — (от греч. - беседа, разговор двоих) подразумевает форму (тип) речи, состоящую из обмена высказываниями, репликами, на языковой состав которых влияет непосредственное восприятие, активизирующее роль адресата в речевой деятельности адресанта.

Развитие диалогической речи имеет свои возрастные особенности.

Ребенок в дошкольном детстве овладевает, в первую очередь, диалогической речью, имеющей свои особенности, которые проявляются в использовании языковых средств, что допустимы в разговорной речи:

— детям трех лет доступна простая форма диалогической речи (ответы на вопросы), они только начинают овладевать умением излагать связно свои мысли, умением рассказывать о себе, о предмете по сюжетным картинкам, по вопросам взрослого;

— с четырех лет на развитие связной речи большое влияние оказывает активизация словаря, объем которого увеличивается примерно до 2,5 тысяч слов. Появляются первые умозаключения, выводы, обобщения. Дети чаще начинают использовать придаточные предложения, особенно причинные, появляются определительные условия, дополнительные, придаточные. Постепенно дети подходят к самостоятельному составлению небольших рассказов по игрушке, по картинке.

В старшем дошкольном возрасте у детей развитие связной речи достигает довольно высокого уровня. У детей уже сформированы умения высказывать умозаключения и суждения, обобщать, делать выводы. В

диалогической речи дети используют достаточно точные, краткие или развернутые ответы в соответствии с вопросом. В определенной мере проявляется умение формулировать вопросы, подавать уместные реплики, дополнять и исправлять ответ товарища. Появляется умение довольно четко и последовательно составлять сюжетный и описательный рассказы на предложенную тему.

В логопедии актуальной проблемой является формирование диалогической речи детей дошкольного возраста, так как речь является орудием мышления, средством общения и социализации.

Овладение диалогической речью, по мнению Р.Е. Левиной [50], Л.Ф. Спириной [100] – одна из основных задач речевого развития дошкольников. Ее успешная реализация зависит от речевой среды, индивидуальных особенностей личности, социального окружения, семейного благополучия, познавательной активности ребенка, которые необходимо брать во внимание в процессе целенаправленного речевого воспитания.

А.В. Запорожец, М.И. Лисина указывают, что общение возникает ранее других психических процессов и присутствует во всех видах деятельности [36]. Ю.Ф. Гаркуша, Е.М. Мастюкова, С.А. Миронова обращают внимание на то, что формирование диалогической речи ребенка оказывает влияние на психическое развитие, а также способствует формированию личности.

В педагогике рассматриваются данные о дидактических возможностях диалога (А.К. Болотова, А.В. Мудрик, Т.К. Мухина). Диалогическое общение понимается как взаимодействие его участников (К.Г. Митрофанов, Л.А. Петровская), как процесс совместного решения мыслительной задачи (Г.М. Кучинский) такую точку зрения отмечают в психологии. В лингвистике диалог предстает как форма существования языка (М.М. Бахтин, В.В. Виноградов, Л.В. Щерба, Л.П. Якубинский).

Д.Б. Эльконин отмечает, что в раннем детстве речь ребёнка непосредственно связана с его практической деятельностью или ситуацией, в которой происходит общение [111]. Деятельность ребёнка в этот период

происходит совместно с взрослыми, или с их помощью, поэтому и общение носит ситуативный диалогический характер.

Л.С. Выготский описывает то, что диалог является естественной средой развития личности ребенка [16]. Для успешного участия в диалоге требует от него определенных умений: выражаемую мысль собеседником необходимо слушать и правильно понимать; формулировать в ответ собственное суждение и правильно выражать его средствами языка; поддерживать определённый эмоциональный тон; контролировать нормативность своей речи, вносить соответствующие изменения в ходе общения.

Диалог подразумевает такие умения, как: вступать в общение со знакомым и посторонним человеком; поддерживать и завершать разговор; проявлять инициативу в общении, переспрашивать; излагать свою точку зрения и уметь ее обосновать; выражать отношение к предмету разговора; говорить выразительно. Важной частью диалогического общения является речевой этикет: необходимо научиться приветствовать, обращаться с просьбой, приглашать играть, выражать согласие или отказ, извиняться, общаться в паре, в группе более трех человек, в коллективе, с взрослыми и сверстниками.

В.К. Воробьева [14], Л.Ф. Спирина [100] считают, что формирование диалогической речи у дошкольников с ОНР является главной задачей речевого развития. Эффективность и своевременность начала коррекционно-педагогической работы, речевой среды, социального окружения, семейного благополучия, индивидуальных особенностей личности, познавательной активности ребенка, положительно повлияет на формирование диалогической речи.

Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова отмечает, что в период дошкольного возраста необходимо усовершенствовать у детей диалог, умение спрашивать, отвечать, объяснять, возражать. Но немало важно воспитывать умение слушать собеседника, задавать вопросы и отвечать в зависимости от ситуации общения [48].

Исследуя состояние речевой продукции детей с ОНР, многие авторы указывают на тот факт, что имеющиеся у них недостатки в сфере фонетики, лексики и грамматики отчетливо проявляются в диалогической речи (Т.Б. Филичева [105], В.К. Воробьева [14], В.П. Глухов [22], Р.Е. Левина [50], Л.Ф. Спирина [100] и др.).

Инициативные высказывания детей носят характер побуждений, вопросов, сообщений, при заметном преобладании последних. Дети игнорируют тематические элементы в репликах друг друга, и их общение складывается по типу ложных диалогов.

По мнению Г.В. Чиркиной в зависимости от уровня нарушений диалогической речи и степени переживания речевого дефекта дошкольники с общим недоразвитием речи могут быть разделены на три группы. Для детей, относящихся к первой группе не свойственно демонстрировать переживание речевого дефекта, у них не возникают трудности в общении. Они активно принимают участие в диалоге с взрослыми и сверстниками, широко используют при этом невербальные средства общения. Без затруднения вступают в разговор и поддерживают диалог, часто обращаются друг к другу с вопросами, комментирующими и побуждающими высказываниями.

Дети второй группы испытывают незначительные трудности в установлении контакта с собеседником, они не стремятся к общению, на вопросы стараются отвечать односложно, избегают ситуаций, требующих использования речи, в игре прибегают к невербальным средствам общения, демонстрируют умеренные переживания дефекта. Для детей данной категории достаточно редко проявляют инициативу в общении. Но несмотря на это, в случае обращения к ним они могут поучаствовать в общении. Если тема разговора или ситуация вызывает эмоциональный отклик, дети проявляют активность, поддерживают начатое общение. На обращения собеседников по общению чаще реагируют практическими действиями, чем словесно. Активно комментируют свои действия и действия партнера. В общении в основном используют диалогический цикл.

У детей третьей группы присутствует негативное отношение к использованию речи, это выражено в отказе от речевой активности, может сопровождаться с агрессивностью, замкнутостью, заниженная самооценка. Дети избегают общения с взрослым и сверстниками. Для детей этой группы несвойственно быть инициаторами общения. Им комфортно вступить в общение с взрослым, чем с детьми своего возраста. Дети остаются безучастными к попыткам партнеров по общению привлечь их к совместной деятельности, не поддерживают начатое общение. Дети редко обращаются к сверстникам с просьбами или попытками обсуждения, наиболее часто употребляемым типом высказываний являлся вопрос, адресованный взрослому или без адресованный вопрос. Для детей комфортно действовать молча, часто не учитывая невербальный контекст ситуации.

Использование двусоставных предложений незначительно. Часто необходимое слово заменяется действием (указанием на предмет), связный текст строится с затруднением. Дети не знают, как начать и закончить монолог, и даже в случае, когда они способны сформулировать основную мысль, не могут привести достаточного количества признаков, называя только объекты, или только действия.

Большинство высказываний не имеют завершающего предложения, заканчиваясь на каком-либо признаке. Многие высказывания непоследовательны, одна мысль вклинивается в другую, отсутствует определенный порядок описания признаков. Не сформированы операции языкового анализа и синтеза в процессе порождения высказывания. Могут быть несформированы как операции выбора, так и операции комбинирования, следствием чего оказывается нарушенное языковое и речевое оформление высказывания, выражающееся в однотипности и примитивности средств связи.

Способность детей с ОНР к коммуникации посредством диалога характеризуется невысоким уровнем владения навыками диалогического общения. Инициативные высказывания чаще всего связаны с запросом

информации. Для таких детей характерно на высказывания отвечать действием, не прибегая к диалогу. Дети могут действовать молча, или комментировать свои действия, ни к кому не обращаясь. Отмечаются затруднения лексико-грамматического характера при продуцировании высказываний. Также могут возникнуть трудности понимания, связанные с фонетическим оформлением речи. Ситуативный диалог продуцируется детьми с ОНР гораздо легче, чем отвлеченный.

Выводы по 1 главе

Проведя анализ научно-методической литературы, мы выяснили, что диалогическая речь – это форма речи, при которой происходит обмен высказываниями между двумя или несколькими собеседниками. Диалогическая речь играет очень важную роль в жизни человека. Это та разновидность речи, которая используется повседневно в процессе неофициального общения.

В теории и практике логопедии под общим недоразвитием речи, у детей с нормальным слухом и первично сохранным интеллектом, понимается такая форма речевых нарушений, при которой нарушается формирование каждого из компонентов речевой системы: словарного запаса, грамматического строя, звукопроизношения. При этом отмечается нарушение формирования как смысловой, так и произносительной сторон речи.

Психолого-педагогическая характеристика детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи характеризуется неумением удерживать в памяти последовательное содержание, им трудно ориентироваться в разговорных ситуациях с собеседником, могут проявлять негатив в общении, таким поведение дошкольники с нарушением речи сами

изолируют себя от коллектива.

Для формирования диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня требуется длительное специально организованное коррекционное воздействие, включающее комплекс логопедических и воспитательных мероприятий, направленных на формирование компонентов языковой системы, коммуникативной и регулирующей функции речи.

ГЛАВА 2 ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ОРГАНИЗАЦИИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОНР III УРОВНЯ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ

2.1. Организация, методика и результаты работы по анализу уровня сформированности диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня

Исследование проводилось в несколько этапов:

На протяжении первого этапа:

- 1) подобраны и проанализированы выбранные методики для изучения формирования лексико-грамматической и диалогической речи детей с ОНР III уровня старшего дошкольного возраста;
- 2) выбрано место проведения исследования и группа дошкольников;
- 3) организованы необходимые условия для проведения исследования.

На протяжении второго этапа нами были разработаны и апробированы педагогических условий психолого-педагогического сопровождения детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня в процессе формирования диалогической речи.

На протяжении третьего этапа нами была проведена контрольная диагностика формирования лексико-грамматической и диалогической речи детей с ОНР III уровня старшего дошкольного возраста. Мы анализировали, систематизировали и обобщили полученные результаты по исследованию у старших дошкольников уровня сформированности диалогической речи, а также оформили их в виде диаграммы и сформулировали выводы. Кроме того, мы определили эффективность контрольного обучения.

Методы исследования: теоретические, эмпирические.

1. Теоретические методы. Теоретический уровень исследования

выступает вторжением в суть изучаемого, раскрытие его глубокой текстуры, истоков появления, устройств становления и функционирования. Цель теоретических методов в том, чтобы установить прецеденты и вскрыть наружные взаимосвязи между ними, дать полное объяснение, отчего они существуют, что их вызвало и т. д. Теоретический уровень исследования связан с умственной деятельностью, с осмыслением эмпирического материала, его проработкой и анализом. При этом выявляется внутренняя структура и закономерности развития систем и явлений, их взаимодействие и обусловленность.

Среди теоретических методов прежде всего стоит назвать анализ литературы по проблеме исследования – это дифференциация и рассмотрение определенных аспектов, признаков, особенностей, свойств явлений. Анализируя возможные факты, распределяя под подгруппы, систематизируя их, выявляется общее и особенное, принцип или правило. Анализ идет в совокупности с синтезом, он помогает проникнуть в основу исследуемых явлений. Под синтезом понимается соединение полученных при анализе частей во что-то цельное. В итоге реализации синтеза рассматривается организация информации, приобретенная в результате использования анализа, в систему. Методы анализа и синтеза в научном исследовании органически связаны друг с другом и могут принимать всевозможные формы в зависимости от параметров изучаемого объекта и цели исследования.

Работа с литературой предполагает внедрение таких методов: составление библиографической литературы - ассортимента выбранных по теме источников; реферирование – краткое изложение содержания по существу; конспектирование – ведение подробных записей, основу которых формирует отбор ключевых мыслей работы; аннотирование – небольшая запись общего содержания книги либо статьи; цитирование – подробная запись высказываний, либо цифровых данных, располагающихся в библиографическом источнике, также использовались ресурсы Интернет

[69].

Нами использовался метод обобщение – это результат умственной деятельности, форма отражения общих признаков и качеств явлений действительности. Процесс познавательный, приводит к выделению и означиванию определенных устойчивых свойств внешнего мира.

2. Эмпирические методы. Эмпирические методы исследования – это методы исследования объекта путем чувственного восприятия его особенностей и характеристик.

Эксперимент – изучение определенных явлений через активное воздействие на них с помощью организации различных условий, которые соответствуют целям исследования, или через изменение течения процесса в необходимом направлении. Это более сложный метод эмпирического исследования. Он представляет собой использование более простых эмпирических методов – наблюдения, сравнения и измерения. Но сущность его не в особой сложности, «синтетичности», а в целенаправленном преобразовании исследуемых явлений, во вмешательстве экспериментатора в соответствии с его целями в течение естественных процессов. Важнейшее значение эксперимента – его периодичность. В процессе реализации эксперимента существенные наблюдения, сравнения и измерения могут быть организованы столько раз, сколько необходимо для приобретения наиболее точных данных. Эта особенность экспериментального метода делает его ценным при исследовании.

Констатирующий эксперимент – это эксперимент, с помощью которого опровергают или подтверждают определенное явление или факт. Эксперимент становится констатирующим, когда исследователь определяет задачу нахождения состояния и уровня сформированности конкретного свойства или исследуемого параметра.

Формирующий эксперимент – это метод, применяется в возрастной и педагогической психологии, он отслеживает изменения психики ребёнка в процессе активного воздействия исследователя на испытуемого [69, с. 97].

Тестирование – это исследовательский метод, он помогает выявить уровень знаний, умений и навыков, способностей и других качеств личности, их соответствие определенным нормам через анализ возможных способов выполнения испытуемым набора установленных заданий, с помощью тестирования можно определить существующую степень развитости конкретного свойства в объекте и сопоставить его с эталоном или с развитием этого качества у испытуемого в более ранний период. Тест – стандартизированное задание или система заданий, которые дают возможность исследователю определить уровень сформированности изучаемого свойства у испытуемого, его психологические особенности, также отношение к тем или иным объектам. Тесты, не редко, имеют вопросы и задания, требующие краткого, иногда альтернативного ответа («да» или «нет»), «больше» или «меньше» и т.д.), выбора одного из ответов или ответов по бальной системе. Тестовые задания часто дифференцируются диагностичностью, их делание и обработка результатов занимает не много времени [69, с. 46].

Экспериментальная работа проводилась на базе ООО «Центр социальной адаптации и развития детей, подростков и взрослых «Спектр»» (далее ЦСАР «Спектр»).

В экспериментальной работе приняли участие 10 детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня в возрасте 5-6 лет. Список детей представлен в Таблице 1 в **Приложении 1**.

Отбор обучающихся производился на основании рекомендаций логопеда, а также логопедического заключения ПМПК и собственных наблюдений за речью детей в процессе их деятельности в ЦСАР «Спектр».

Нами были изучены личные дела дошкольников старшего возраста, имеющих общее недоразвитие речи III уровня. Были проведены беседы с педагогами, которые отметили заинтересованность детей в общении с взрослым и со сверстниками. Дети при затруднении в ответе на вопросы принимали помощь взрослых.

Процедура диагностики имеет следующие особенности: техническое оснащение исследования соответствует решаемым задачам, всему процессу исследования и уровню анализа получаемых результатов, комфортная доброжелательная обстановка, методики, подобранные в соответствии с возрастными особенностями детей, каждому испытуемому раздается бланк, в котором он пишет ответ, и стимульный материал, размещение людей в помещении при групповом психодиагностическом обследовании будет обеспечивать необходимые условия для сосредоточенной работы.

Выбран комплекс методик. Этот выбор ориентирован на возможность выявления более точного: уровня сформированности диалогической речи у детей с ОНР III уровня старшего дошкольного возраста.

Методика 1. Методические рекомендации Н. М. Трубниковой, «Речевая карта». При исследовании параметра сформированности диалогической речи мы проанализировали:

1. Сформированность активного словаря обучающихся;
2. Грамматический строй речи.

Были использованы задания, предложенные в рамках речевой карты.

На начальном этапе логопедического обследования было проведено исследование уровня сформированности активного словаря обучающихся.

Обследование слов, обозначающих предметы.

Детям показывались картинки с изображениями (например, чайник, апельсин, валенки), которые, по просьбе педагога, дошкольники должны назвать. Картинки с изображениями были названы верно, но, в некоторых случаях, обучающиеся путались в понятиях. Так, например, Сава картинку с изображением чайника назвал «лейка». Злата, смотря на картинку с валенками сказала, что это «обувь». Со сложностями и трудностями дошкольники столкнулись, когда выполняли упражнение на продолжение лексического ряда. Детям было тяжело завершать логический ряд, они часто называли неверные слова. Приведём пример, Оля, после предложенных слов «яблоко, груша, апельсин» сказала – «ягода». Задание на называние предмета по его

описанию, далось дошкольникам более успешно. Почти все обучающиеся верно называли зверей по описанию. Однако встречались и ошибки, так Артур на вопрос «Скажи, кто может быть серым, злым и голодным» сказал «медведь». Стоит отметить, что все дети не справились с заданием, когда им требовалось по признакам отгадать «солнце», назывались следующие признаки «светит, сияет, греет». Часть детей вовсе не дала ответа, а, например, Дима и Сава сказали, что это «лампочка». Стоит отметить, что старшим дошкольникам с трудом далось нахождение общих названий: «стол – мебель, а чашка» – «стеклянная», «чашка», «сапоги – обувь, а шуба» – «куртка» сказали все дошкольники.

Полученные результаты позволяют сделать следующие выводы, высокого уровня нет ни у одного обучающегося. Большая часть исследуемых детей показала именно средний уровень, данный уровень зафиксирован у семерых обучающихся, эти дети получили по 3 балла. У двоих дошкольников выявлен результат, ниже среднего, у них только по 2 балла.

Название признаков предметов.

Перед детьми ставится задача назвать признаки предмета. Например, ёлка какая? (например, зеленая, пушистая, высокая, стройная), небо какое?, лимон какой? и т.д.

Во время исследования названия дошкольниками признаков предметов у большей части обучающихся наблюдались неправильно данные ответы, при назывании признаков «широкий» и «узкий», «низкий» и «высокий», а также «длинный» и «короткий». Приведём пример, вместо слова «широкий» обучающиеся в большинстве случаев называли слово «большой», а вместо слова «узкий» дошкольники называли слово «низкий». Когда нами было усложнено задание, и обучающимся ставилась задача самостоятельно подобрать признак к заданному предмету без помощи педагога («небо какое? облако какое?»). Большая часть детей называли цвет предмета (например, «облако какое? – серое», «банан какой? – желтый»), остальная часть детей в своём ответе говорили тоже слово, но с добавлением

частицы «не». Злата и Сава совершенно не справились с предложенными им заданиями, все ответы этих дошкольников были не верны («рыжая, пушистая и хитрая» – белка, «что светит, сияет и греет»? – на этот вопрос ребята вовсе не дали никакого ответа, «стол – мебель, а чашка» – чашечка, «сапоги – обувь, а шуба» – курточка, «земляника – ягода, а боровик» – боровик, «яблоко – сладкое, а лимон» – нормальный. Когда требовалось подобрать признаки к предметам, то эти обучающиеся называли цвета. Направляющую помощь педагога Злата и Сава не принимали.

Результаты исследования позволяют сделать вывод, что нет старших дошкольников, с высоким и средним уровнем. У большинства детей (у восьми обучающихся) выявлен уровень ниже среднего, эти дошкольники делали предложенные им задания и упражнения только лишь на 2 балла. У Златы и Савы зафиксирован только низкий уровень.

Названия действий людей и животных.

Учителем-логопедом задавались вопросы по картинкам: что делает повар? Что делает мама? Ласточка летает, а лягушка...? Петух кукарекает, а ворона...? и т.д.

При выполнении данных заданий обучающиеся также допускали ошибки, так, например, на вопрос «Скажите, что делает повар?» дети отвечали – «сидит» (на изображённой картинке повар стоял за столом). Часть дошкольников на вопрос «что делает учитель?», отвечала – «задания». Ещё часть детей вместо глагола «гладит» употребляла слово «стирает», действия повара дети называли «стрижёт», вместо слова «режет». На изображённой картинке мама моет посуду, вместо этого часть детей говорила слово «сушит», а другая часть дошкольников говорила вместо слова «моет» слово «стирает». Лучше дошкольники справились с заданиями, где было необходимо назвать действия зверей. Дошкольники в большинстве случаев правильно говорили, что «зайчик – прыгает», «медведь ест», «рыба плавёт». Однако значительная часть ребят не справилась с заданием, где ставилась задача назвать, что делает змея, вместо слова «ползёт», дети говорили слова

«идёт», «бежит», «плывёт» и так далее. Также различные ошибки наблюдались, когда дошкольникам ставилась задача назвать, как подают голоса животные. Некоторые из этих ошибок, совершённые дошкольниками, можно отнести к орфоэпическим, например: «воробей летает и чирикает», собака «леет». Часто дети говорили, что корова не «мычит», а «мукает», вместо того, чтобы сказать, что кошка «мяукает», дети говорили глагол «говорит».

Исходя из полученных данных можно утверждать, что высокий уровень не выявлен ни у одного обучающегося. Большая часть дошкольников показала результаты на среднем уровне (такой результат у восьми детей). Уровень ниже среднего отмечается у двоих дошкольников. Низкий уровень также не наблюдается у исследуемых нами дошкольников.

Подбор синонимов и антонимов к заданным словам.

Перед дошкольниками ставилась задача назвать антонимы к словам: холодный, твердый, широкий, светлый. Синонимы к словам: ненависть, быстрый.

Когда дошкольникам ставилась задача назвать антоним к слову «холодный», то все дети назвали слово - «теплый». Ошибки дети совершали, когда подбирали антоним к слову «твердый», так некоторые дети отвечали «не твердый», а часть детей называла слово «легкий». Подобные ошибки были и при назывании антонима к слову «широкий», некоторые дети сказали слово «не широкий», а часть детей слово «большой». К слову «светлый» все дошкольники подобрали «антоним – цвет» (жёлтый, синий, зелёный, голубой). Весьма часто в этом блоке заданий дети называли слова с частицей не. Самое трудное для детей было подобрать синонимы к словам «ненависть», «быстрый», часто детей вообще не давала никакого ответа на подобные вопросы.

Полученные результаты позволяют сделать следующие выводы, нет дошкольников, показавших высокий уровень, также нет детей, показавших средний уровень. У четверых детей отмечены результаты ниже среднего. У

оставшихся шести, наблюдается низкий уровень. Можно сказать, что этот блок заданий оказался для детей наиболее сложным.

Шкала оценивания

5 баллов – задание выполнено полностью верно и без помощи педагога.

4 балла – задание выполнено верно, но обучающемуся требовалась помощь педагога.

3 балла – задание выполнено с 1 – 2 ошибками, без помощи педагога.

2 балла – задание выполнено с 1 – 2 ошибками и с помощью педагога.

1 балл – допущено 3 и более ошибок и требовалась помощь педагога.

С результатами обследования активного словаря обучающихся старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня представление в Таблице 2 в **Приложении 2**.

После этого нами было проведено исследование уровня сформированности грамматического строя речи. С этой целью нами также были применены методические рекомендации Н. М. Трубниковой.

Словоизменение.

Употребление существительного единственного и множественного числа в разных падежах. Когда дошкольникам задавался вопрос «чем покрыт стол?» никто из детей не дал верного ответа. При вопросе дошкольникам «Каким предметом ребёнок режет хлеб?», Тимофей ответил – «ножем». Данный ответ можно отнести к орфоэпической ошибке. «Ножик» – сказал Настя и Ваня. Также были различные варианты ответа «ножом» в разных исполнениях (ножем, ножам, ножом), такие ответы были у Артура, Димы, Савы и Димы и Лёши.

Отвечая на вопрос «Девочка кого кормит», все 10 обучающихся дали правильные ответы, несмотря на разные ударения. При этом на вопрос «Дети идут в лес за чем?» правильный ответ не дал ни один обучающийся.

Образование форм родительного падежа множественного числа имен существительных.

Учитель-логопед задавал вопросы по сюжетным картинкам. Отвечая на

заданный педагогом вопрос «Чего в лесу много?» обучающийся Тимофей лишь показал пальцем на нужную картинку, проговаривая при этом «вот и вот» (деревья, трава и пеньки). Так же были получены следующие варианты ответов: «много травов». Тимофей сказал «много деревьев», «много дерев» такой ответ дала Настя, а на вопрос педагога «Чего в этой комнате много?» были следующие ответы: «там игрушки», «игрушков», а некоторые и вовсе не отвечали молчали.

Преобразование единственного числа во множественное число имен существительных по инструкции.

Учитель-логопед дает инструкцию детям: «Я буду говорить про один предмет, а вы про много». Существительные: коза, глаз, стул, отряд, лоб, ухо, дерево, рот, билет, перо, окно, рукав, воробей, доктор, болото, лев, рог, хлеб, сторож, завод.

Отвечая на заданный педагогом вопрос «Чего в лесу много?» обучающийся Тимофей лишь показал пальцем на нужную картинку, проговаривая при этом «вот» (деревья, трава и пеньки). Так же были получены следующие варианты ответов: «много травов», Тимоша сказал «много деревьев». Злата ответила «много дерев». На вопрос педагога «Чего в этой комнате много?» были следующие ответы: «там игрушки», «игрушков», а некоторые и вовсе не отвечали молчали.

Таким образом, не было выявлено ни одного ребенка, который правильно ответил на все заданные вопросы. Данное задание на среднем уровне выполнили только двое детей. Остальные восемь обучающихся получили по два балла, что говорит о ниже среднего уровня.

Употребление предлогов.

В данном задании были также заданы несколько вопросов, на которые обучающимся нужно было ответить. Например, на вопрос педагога «Где лежит карандаш?», многие дети дали следующие ответы: коробка, вот тут, здесь и т. д. При этом только после помощи педагога, обучающиеся давали ответ в правильной форме. Многими обучающимися был дан ответ «под

коробкой». А при ответе на вопросы «Куда упал карандаш?» Лев и Оля дали ответ «на пол». Тимоша дал ответ «Никуда». Злата ответила «с наполу». Ни один из ребят не дал правильного ответа и не использовал предлоги «за», «из-за» или «перед». Многие обучающиеся отмалчивались и вовсе не отвечая на вопросы. На вопрос «откуда я достала карандаш», Тимоша ответил «сзади коробки».

Таким образом, все предложенные задания на высоком и выше среднего уровне не выполнил ни один обучающийся. Из всех обучающихся, только Лёва выполнил задания на среднем уровне. Остальные девять обучающихся продемонстрировали уровень ниже среднего, выполняя упражнения с грубыми ошибками и получив за все задания по 2 балла

Словообразование.

В задании на образование прилагательных от существительных, учитель-логопед задавал вопросы: «Из чего сделан снеговик? Из чего сделан шкаф?» и т.д. Дети давали следующие варианты ответ: «снеговик – «из снега» – «снеговой», «ваза – стеклянный» – такой вариант ответов дала Злата. «Воротник из меха – меховой, мешаный», «шкаф из дерева – из деревьяв», «игрушка из пластмассы – пласмасная».

В задании на выявление ошибок в образовании уменьшительно-ласкательных форм имен существительных учитель-логопед давал инструкцию: «Я буду говорить про большие предметы, а вы про маленькие». Например, ковер, гнездо, голова, сумка, ведро, птица, трава, ухо, лоб, воробей, стул, дерево. Злата, Сава и Настя молчали, не давая никаких ответов. Дерево – «маленькое дерево» – ответили восемь детей.

В задании с образованием сложных слов задача дошкольников была образовать одно слово из двух. Например, сено-косить, земля-черпать. Ни один из обучающихся не смог дать правильный ответ.

Таким образом, все предложенные задания на высоком не выполнил ни один обучающийся. Из всех обучающихся, только Лёва выполнил задания на среднем уровне. Шестеро детей выполнили на уровне ниже среднего. Трое

продемонстрировали низкий уровень. Ими все задания были выполнены с грубыми ошибками.

Определение способности обучающегося составлять адекватное законченное высказывание на уровне фразы по сюжетной картинке.

Учителем-логопедом предоставляются картинки с изображениями (например, девочка ловит бабочку). При рассмотрении картинки дети дают развернутый ответ на вопрос педагога: что делает девочка?

Только некоторые обучающиеся, которые адекватно воспринимали помощь педагога отвечали так: «она ловит бабочку». При предъявлении картинки, на которой мальчик ловит рыбу, обучающиеся давали следующие варианты ответов – «сидит», «он держит палку» (показывая на ведро, которое было возле мальчика). При рассмотрении картинки, на которой девочка катается на санках, обучающиеся давали такие варианты ответов – «она на лыжах идет» или «на лыжах катается», «катается на санках». Только при помощи и подсказках педагога обучающиеся могли давать правильные ответы. Слово «идет» на предоставленных четыре разных картинках Тимофей заменил это слово на словосочетание «поднимает ногу».

Таким образом, все предложенные задания на высоком и выше среднего уровне не выполнил ни один из обучающихся. Восемь обучающихся продемонстрировали средний уровень, двое – на уровне ниже среднего

Составление предложения по трем предметным картинкам (например, «кошка», «молоко», «миска»).

Учитель-логопед задает вопрос: «Что делает кошка?». Задача обучающихся объединить три картинки в единое смысловое целое (кошка пьет молоко из миски).

При выполнении данного задания у обучающихся были выявлены следующие нарушения в составлении предложения: фразы заменялись обучающимися простым перечислением предметов на картинке, фраза составлялась лишь из 2 слов и только при помощи взрослых. Три предмета

обучающиеся объединяли в единое смысловое целое только лишь по образцу педагога. Также фраза отличалась многочисленными паузами (обучающийся долго думал и искал подходящее слово). Имелись пропуски значимых смысловых звеньев («девочка в лес» – «девочка пошла в лес»). Так же были отмечены некоторые ошибки в грамматическом оформлении высказываний: неправильное употребление словоформ («киса пил», «побежала в леса»). Все это нарушало связь слов в предложении. Например, при предъявлении картинок с изображением кошки, молока и миски с молоком дети называли каждую картинку в отдельности, но связать ее не могли, когда взрослый задавал вопрос «что делала кошка?» некоторые дети отвечали «кошка кушала», «кошка пила молоко».

Таким образом из всего вышесказанного можно сделать вывод, что все предложенные задания на высоком и выше среднего уровне не выполнил ни один из обучающихся. Трое ребят выполнили на среднем уровне задания, шестеро – на уровне ниже среднего, и только один ребенок (Злата) продемонстрировал низкий уровень. Злата не могла самостоятельно сформулировать фразы, не принимала помощь и отвечала негативизмом, при ответах на вопросы просто перечисляла предметы.

Шкала оценивания

5 баллов – задание выполнено полностью верно и без помощи педагога.

4 балла – задание выполнено верно, но обучающемуся требовалась помощь педагога.

3 балла – задание выполнено с 1 – 2 ошибками, без помощи педагога.

2 балла – задание выполнено с 1 – 2 ошибками и с помощью педагога.

1 балл – допущено 3 и более ошибок и требовалась помощь педагога.

С результатами обследования грамматического строя речи обучающихся старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня можно ознакомиться в Таблице 3 в **Приложении 3**.

Таким образом, из всего вышесказанного, можно сделать вывод, что все предложенные задания на высоком и выше среднего уровне не выполнил

ни один из обучающихся. Из всех детей на среднем уровне задания были выполнены тремя обучающимися, пятеро обучающихся – на уровне ниже среднего, а двое обучающихся продемонстрировали низкий уровень.

Далее по плану, было проведено обследование диалогической формы речи по методике Н.М. Чулковой, представленной в **Приложении 4**.

Цель данной методики: изучить уровень сформированности диалогической речи у детей.

1. Речевой этикет.

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

1. Приветствие;
2. Знакомство;
3. Просьба;
4. Извинение;
5. Обращение к взрослому.

В каждой теме детям предлагались следующие речевые ситуации.

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

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

– Ты не можешь достать свою любимую игрушку, потому что она очень высоко лежит на шкафу. Как ты обратишься за помощью к няне, что ты ей скажешь?

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

– Ты играл с машинкой и у тебя укатилось колесо, как ты попросишь помощи?

2. Запрос информации.

Цель: выяснить, умеют ли дети самостоятельно запрашивать

информацию и на каком уровне развития находится этот навык в разных возрастных группах.

Ход проведения:

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

В качестве примера детям называлось несколько вопросов:

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

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

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

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

3. Реплицирование.

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

Ход проведения:

Взрослый предлагал ребенку поговорить с ним по телефону.

Реплики-стимулы произносил взрослый, реплики-реакции - ребенок. После каждой реплики ребенку давалась возможность самому возобновить беседу, но, если этого не происходило, взрослый переходил к следующей

реплике.

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

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

Ответы детей анализировались по следующим критериям:

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

4. Составление диалогов.

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

Ход проведения:

Детям предлагалось по картинке, на которой изображены два беседующих зайца, придумать, о чем они говорят.

Диалоги детей анализировались по следующим критериям:

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

Диагностика сформированности умений общаться состояла из 3 упражнений.

Первые два упражнения проводились индивидуально, третье задание велось в виде наблюдения за игрой детей.

Упражнение 1. Ответ на вопрос.

Задание: Ребенку нужно развернуто ответить на вопросы экспериментатора. Упражнение проводится индивидуально, педагог работает

с ребенком один на один.

Инструкция: Сейчас мы поиграем с тобой в игру «вопрос – ответ». Ты будешь отвечать на мои вопросы. Слушай внимательно. Если тебе не понятен вопрос, ты можешь переспросить.

В данном упражнении, дети отвечали на вопросы односложно, не вдаваясь в подробности, при этом старались отвечать только одним словом. Если это не удавалось, то они использовали жесты. В ответе дети не использовали ни предлоги, ни падежные формы. Например: «Ваня, а где ты живешь?». Ваня ответил: «С мамой». Некоторые обучающиеся хотели ответить на поставленные вопросы, не боялись этого.

Некоторые обучающиеся давали исчерпывающий ответ на вопрос, но не вдавались в подробности. Дети старались не ограничиваться одним словом при выборе слов и медленно реагировали. Например: «Тимоша, а где ты живешь?». Тимоша отвечал: «Энгельса, в 54 доме»

Упражнение 2. Задай вопрос.

Задание: Ребенок самостоятельно формулирует вопросы к экспериментатору на любую, интересную ему тему. Работа индивидуальная, в эксперименте только ребенок и педагог.

Инструкция: А сейчас давай поменяем правила. На этот раз ты задаешь мне вопрос, а я отвечаю. Вопросы можешь задать на любую тему. Что ты хочешь узнать?

Многие обучающиеся ограничились простыми вопросами, не пытались разобраться в теме или задать дополнительные вопросы. Вопросы в большинстве случаев были бессвязны. Такие обучающиеся не проявили интереса к беседе и ограничились небольшим количеством вопросов. Некоторые дети задавали только простые вопросы и избегали вопросов для уточнения, но проявляли интерес к общению, могли комментировать ответ и задавали другие виды вопросов. Во время беседы дети не использовали знания этикета, они обращались к педагогу без этического уважения (называли педагога на «ты»), не обращали внимания на собеседника.

Упражнение 3. Поиграем.

Задание: Ребенку предлагается подойти к своему сверстнику и поиграть с ним во что-нибудь.

Инструкция: Смотри, там, в уголке играет мальчик (девочка). Не хочешь ли ты поиграть с ним? Мне кажется, что это очень интересная игра. Подойди и поиграй с ним.

Дети отвечали только на заданные вопросы. Они либо отвечали словом, либо использовали невербальные средства общения (кивки и жесты). Эти обучающиеся не проявляли желания разговаривать, хотя ответы на поставленные вопросы уже были услышаны. Многие обучающиеся все же были инициативны и задавали вопросы в соответствии с логикой игры. Но вопросы и ответы простые, не оформляются попеременно, а также чаще используют кивки и жесты. Такие обучающиеся часто вступали в игровую ситуацию со смущением и спрашиваеете собеседника о предстоящей игре.

Таким образом, каждому обучающемуся требовалось выполнить три задания, ответить на поставленные педагогом вопросы.

Для каждого выполненного задания выставлялись баллы, на основании которых были определены уровни сформированности диалогической речи:

5 баллов – задание выполнено полностью верно и без помощи педагога.

4 балла – задание выполнено верно, но обучающемуся требовалась помощь педагога.

3 балла – задание выполнено с 1 – 2 ошибками, без помощи педагога.

2 балла – задание выполнено с 1 – 2 ошибками и с помощью педагога.

1 балл – допущено 3 и более ошибок и требовалась помощь педагога.

Результаты обследования представлены в Таблице 4 в **Приложении 5**.

Можно сделать вывод о том, что у обучающихся с общим недоразвитием речи III уровня развитие диалогической речи отстает от нормального развития.

Таким образом, проанализировав результаты, полученные при проведении констатирующего эксперимента, мы выяснили, что у детей

отмечается недостаточный уровень сформированности диалогической речи, выражающейся в трудности вступления в разговор со сверстниками или с взрослыми, а также с незнакомыми людьми любого возраста.

Полученные результаты исследования уровня сформированности диалогической речи у детей с общим недоразвитием изображены ниже (Рисунок 1).

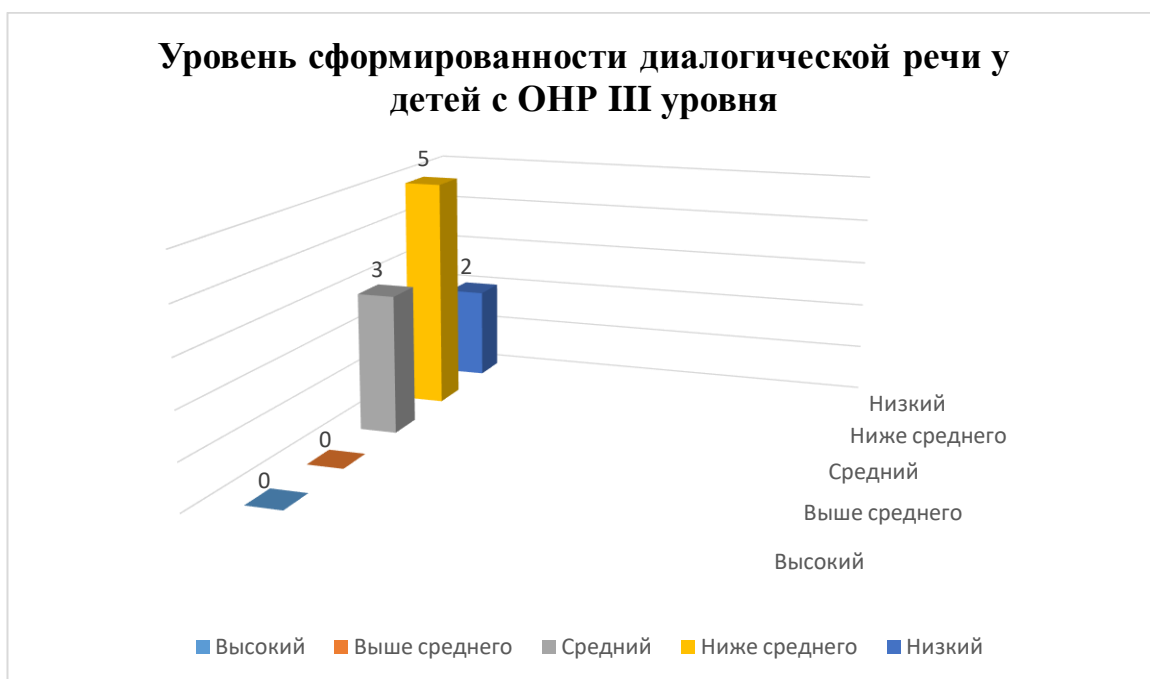


Рисунок 1. Результаты исследования уровня сформированности диалогической речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня

Таким образом, у детей дошкольного возраста с ОНР III уровня немного снижена потребность в общении, как со взрослыми, так и со сверстниками. Обращение к взрослому как к партнеру по деятельности отмечалось редко. Из проведенного нами исследования можно сделать вывод, что речь дошкольников с ОНР III уровня носит преимущественно ситуативный характер, у детей отсутствуют навыки и умения последовательно излагать свои мысли, для них характерна подмена последовательного высказывания односложными ответами на вопросы или разрозненными нераспространенными предложениями.

Анализ результатов проведенных диагностических исследований,

свидетельствует о том, что дошкольники старшего возраста с ОНР III уровня имеют средний и низкий уровни сформированности диалогической речи. У них нет навыков рассуждения, испытывают затруднения в поддержании диалога и просят помощь у педагога для того, чтоб выразить свои мысли, многие дошкольники говорит о своем, не слушая собеседника и не отвечают на его высказывания.

Полученные данные указывают на необходимость проведения коррекционного обучения, что будет способствовать полноценному формированию диалогической речи, успешной социализации ребенка, эффективной подготовке к школьному обучению.

2.2 Реализация педагогических условий психолого-педагогического сопровождения детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня в процессе формирования диалогической речи

Проанализировав уровень сформированности диалогической речи детей, мы отметили, что эта сторона речевого развития детей имеет низкий качественный уровень.

Необходимость в коррекционной работе по формированию диалогической речи дошкольников определяется речевым недоразвитием, это выражается в бедности словарного запаса, встречаются ошибки в произношении и понимании слов, неправильное их употребление. Функция коммуникации успешно используется в том случае, если ребенок владеет хорошим словарным запасом. Логопедическая помощь может быть безрезультативной, если не создать необходимые условия для комплексного сопровождения ребенка с использованием коррекционно-педагогических технологий формирования диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.

Психолого-педагогическое сопровождение представляет собой комплексную систему диагностической, коррекционной и развивающей

помощи в соответствии с возрастными, индивидуальными потребностями дошкольников в ходе образовательного процесса.

С детьми с общим недоразвитием речи III уровня в ЦСАР «Спектр» работают: педагог-психолог, учитель-логопед, музыкальный руководитель, а также учитель-дефектолог.

Мы предложили создать педагогические условия для организации психолого-педагогического сопровождения работы по формированию диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.

Под условиями понимается целенаправленно созданная обстановка (среда), в которой в тесном взаимодействии представлены совокупность психологических и педагогических факторов (отношений, средств и т. д.), позволяющих педагогу эффективно осуществлять воспитательную или учебную работу.

Особенностями выделенных педагогических условий психолого-педагогического сопровождения детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня в процессе формирования диалогической речи в рамках нашего исследования является:

- 1) организация специальной работы по формированию диалогической речи у детей дошкольного возраста с ОНР III уровня;
- 2) создание мотивационного фона, способствующего формированию умений диалогической речи у детей дошкольного возраста с ОНР III уровня;
- 3) использование коррекционно-педагогических технологий формирования диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.

Охарактеризуем выделенные нами педагогические условия.

1. В организации специальной работы по формированию диалогической речи у детей с ОНР III уровня учитель-логопед планирует и организует работу по развитию диалогической речи, составляет комплексы игр по темам, составляет тексты для диалога на занятиях. Работа педагога-

психолога заключается в закреплении материала, предложенного учителем-логопедом.

Необходимо учить детей вступать в общение различными способами: задавать вопросы; делиться своими впечатлениями; договариваться с товарищами о совместной деятельности; а также учить детей пользоваться жестами и мимикой.

Главной целью формирования диалогической речи у дошкольников заключается в необходимости научить их пользоваться диалогом как формой общения.

Педагог беседует с дошкольниками в любое время и на любые темы. Разговор может проходить как индивидуально, так и коллективно.

Нередко разговор начинает сам ребенок, когда ему что нужно от взрослого, либо он хочет поделиться какой-то информацией. Так же воспитателю нужно быть инициатором разговора, привлекая внимание дошкольников интересными фактами, разговорами или рассказами.

Беседа считается одним из наиболее сложных методов развития речи. Беседы, проводимые педагогами с детьми, позволяют им приобрести нужные знания, которые в дальнейшем понадобятся в школе для обучения. Беседы оказывают большое влияние на всю разнообразную деятельность детей и их поведение. У них появится желание вступать в беседы.

2. Создание мотивационного фона и применение технологий по формированию диалогической речи у детей дошкольного возраста с ОНР III уровня предполагает формирование умения понимать и инициировать разнообразные обращения (сообщения, вопросы, побуждения).

Для подготовки бесед необходимо подбирать материал с учетом знаний детей, чтоб дети понимали, о чем идет речь, чтоб они могли рассказать о своих впечатлениях, могли задать вопрос.

Важным способом формирования диалогической речи у детей, выражаются в виде разговора на занятиях педагога со своими воспитанниками.

Способ разговора педагога с воспитанником, выражается в форме речевого общения в повседневной жизни. Ведь для любого человека свойственно общаться, делиться своими впечатлениями, мыслями и чувствами, а у ребенка это более выражено.

Для формирования диалогической речи используется приём словесных поручений. Педагоги практикуют давать задания детям: передать родителям информацию о квестах, мероприятиях, собраниях. Можно дать ребёнку поручение – попросить у одного из педагогов влажную салфетку для протирания кубиков. Педагог учит повторять поручение, что необходимо для запоминания информации. По итогам завершения поручения необходимо поинтересоваться у ребёнка, как он с ним справился.

3. При использовании коррекционно-педагогических технологий формирования диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня используется совместная аппликация, конструирование, что дает возможность для разговора. Прием драматизации можно применять и при рисовании, и при рассказывании сказки, и при сочинении по картине. Дошкольники с удовольствием изображают, как они дуют на снежинку, которую нарисовали; «съедают» ягоду на аппликации. У дошкольников формируются навыки слушать и понимать партнера, правильно излагать свои мысли, учатся вести разговор, участвовать в беседе. Ребёнок учится внимательно слушать собеседника, не перебивая его. Ребёнку требуется внимательно следить за процессом беседы, не уходя от темы, слушать собеседников, соглашаться с их мнением, самому формулировать свои мысли и высказывать их.

Важное значение имеет прием совместного составления рассказа детьми: один ребенок начинает рассказ, второй его продолжает, а третий завершает. Детям дается возможность выбирать для совместной деятельности партнеров, договариваются между собой о содержании, об очередности рассказывания. Это может быть сочинение по картине, по серии картин, по набору игрушек.

Одним из способов формирования диалогической речи является чтение литературных произведений. Чтение позволяет детям копировать диалогическое взаимодействие. Диалоги с использованием вопросов и ответов позволяют дошкольникам освоить не только форму различных высказываний, но и правила очередности, усвоить различные виды интонации, помочь в развитии логики разговора.

Занятие можно поделить на три этапа. В первую очередь необходимо познакомить детей с произведением, после чего необходимо провести беседу о прочитанном, для того чтобы уточнить содержание и литературно-художественную форму. Это нужно для оценки поступков сказочных героев, их намерения. Учитель-логопед помогает детям осмысливать отношение к персонажам, добивается понимания главной идеи. При правильной постановке вопросов у ребёнка возникает желание подражать нравственным поступкам положительных героев.

В заключительном этапе проводится повторное чтение текста с целью закрепления эмоционального впечатления и углубление воспринятого.

После завершения чтения необходимо пояснение незнакомых слов – это необходимо для правильного восприятия произведения и тем самым пополняя словарный запас.

Эффективным способом для формирования диалогической речи используются разнообразные игры (дидактические, сюжетно-ролевые, подвижные, игры-инсценировки).

Дидактические игры основываются на закреплении речевых навыков у дошкольников, они способствуют развитию ускоренной реакции на услышанное. В методике развития речи применяются огромное количество дидактических игр: «Магазин», «Разговор по телефону», «В гостях у куклы», в том числе подвижные игры, которые содержат диалоги («Гуси-гуси», «Краски»). В данных играх закрепляются навыки адресовать речь партнеру, вдумываться в сказанное собеседником, излагать свою точку зрения, правильно формулировать свой вопрос.

Сюжетно-ролевые игры способствуют формированию и закреплению диалогических умений. С помощью сюжетно-ролевой игры дети учатся правильно общаться, правильно вести себя, так как в сюжетно-ролевой игре могут быть различные жизненные ситуации.

Однако развитие у детей навыков использования разнообразных диалогически реплик, соблюдение правил поведения в диалоге помогают развитию игры. Для активизации детских диалогов в игре необходима присутствие специальной атрибутики (игрушечные телефоны, касса, костюмы).

Игры-инсценировки и игры-драматизации организуют детей, благодаря известному тексту и представляющий себе сюжет. В данных играх ребёнку приходится превращаться в сказочного героя и следовать его сужениям. Сценарий можно использовать разными методами: с помощью картинок, пальчиковых кукол через выразительные движения и речь.

Для дошкольников старшей группы уже понятны игры-инсценировки, они позволяют заложить элементы драматизации, в которых дети связывают игровые действия со сверстником и практикуются в диалогах, взявших из литературных произведений.

Для совершенствования диалогической речи можно использовать: театрализованные игры; народные подвижные игры; игры с правилами (игры в театр и различные элементы театра в самостоятельных сюжетно-ролевых играх).

Практика показывает, что работа по развитию диалогического общения у детей со сверстниками на разных возрастных этапах рассматривается определенная задача, исходя из этого, педагог определяет содержание, форму, метод обучения.

Рекомендацией к деятельности учителя-логопеда является объяснение родителям тех умений, которыми должен овладеть их ребенок за время обучения в старшей группе; информирование родителей об успехах в речевом развитии ребенка. Родители должны понимать, что речь не

существует изолированно от других психических процессов, и успех в речевом развитии ребенка может быть обеспечен только в результате комплексной работы.

Учитель-логопед должен давать пояснения родителям, что развитие речи в семье важно соединить с практической деятельностью детей и взрослых в процессе различных бытовых моментов, посещением общественных мест развлечениями детей. Эта деятельность может стать основой для формирования представлений о различных сферах жизни человека. Наблюдая за различными явлениями, предметами, взрослые сообщают ребенку их названия, накапливают словарный запас, необходимый ему для обозначения предметов окружающего мира.

В коррекционной работе так же задействованы: педагог-психолог, музыкальный руководитель, учитель-дефектолог. Взаимодействие в работе специалистов отражено в Таблице 5 в **Приложении 6**.

Ожидаемые результаты: повышение уровня сформированности диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.

2.3 Анализ результатов экспериментальной работы

Экспериментальная работа проводилась с экспериментальной группой с января 2023 года по декабрь 2023 года в ЦСАР «Спектр».

Были реализованы педагогические условия психолого-педагогического сопровождения детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня в процессе формированию диалогической речи. Организована специальная работа по формированию диалогической речи у детей дошкольного возраста с ОНР III уровня была организована специальная образовательная среда, взаимодействие учителя-логопеда, учителя-дефектолога, педагога-психолога,

родителей, а также общих и индивидуальных форм сопровождения детей, направленная на решение задачи по развитию диалогической речи. Учитель-логопед вёл работу по формированию диалогической речи. Педагог-психолог, проводя работы по воспитанию определенных качеств личности ребенка, закреплял умения по построению диалога при проведении своих занятий. Родители дома проводили рекомендованные педагогами игры и упражнения.

Продуманный отбор и рациональная группировка материала по формированию диалогической речи с использованием оптимальных приемов и методов организации процесса обучения, позволили улучшить пользование детьми диалогом как средством коммуникации.

В декабре 2023 года нами был проведен итоговый контроль, при этом были использованы те же методики и методические рекомендации, что при первоначальной диагностике.

На этапе контрольного эксперимента, мы начали с изучения уровня сформированности лексико-грамматической стороны речи. С результатами обследования после проведения данного эксперимента можно ознакомиться в Таблице 6 в **Приложении 7**.

Как видно из представленной выше таблицы значительных улучшений в развитии словаря обучающихся нет. Однако можно заметить, что в некоторых данных по баллам представлено более высокие результаты. Особенно это заметно по общему среднему баллу за каждое задание.

Качественный анализ позволяет более тщательно продемонстрировать улучшения в состоянии активного словаря обучающихся.

Так, картинку с изображением кофты Сава назвал уже не «одежда», как на этапе констатирующего эксперимента, а «футболка», т. е. мальчик стал дифференцировать общие и частные понятия классификации.

На этапе констатирующего эксперимента, на вопрос педагога «Кто серый, злой, голодный», Артур ответил «медведь», а на этапе контрольного смогла правильно сказать, что это именно волк. Злата и Сава на этапе

констатирующего эксперимента на все вопросы давали неправильные ответы («косой, слабый и трусливый» – медведь, «стол – мебель, а чашка» – чашечка. Однако, на этапе контрольного эксперимента, Сава смог назвать обобщающее слово к посуде, а Злата правильно назвала зайца по его основным признакам.

Таким образом, можно обратить внимание на то, что как в первом, так и в последующих заданиях средний балл увеличился примерно на 0,1 балла, что является достаточно хорошим показателем развития лексики у обучающихся за такой короткий промежуток времени.

Далее, было проведено исследование уровня сформированности грамматического строя речи. Для этого также были использованы методические рекомендации Н. М. Трубниковой. Результаты обследования представлены в Таблице 7 в **Приложении 8**.

В картине изучения грамматического строя речи у обучающихся были выявлены менее заметные результаты.

Педагог задал вопрос: «Чего много в лесу?». Тимофей, в отличие от констатирующего эксперимента, мог не только показать пальцем нужные предметы на картинках, но и правильно их назвать. Он сказал, что в лесу много «дерев», «трав» и «пеней». Вопреки тому, что ребенок использовал неверные грамматические формы слов, мы считаем, что это все равно является значительным прогрессом.

На вопрос педагога: «Куда упал карандаш?», на этапе констатирующего эксперимента, Лев смог ответить «Карандаш упал на пол». Ответ свидетельствует о том, что у ребенка формируется фразовая речь. При ответе на вопрос «Откуда я взяла карандаш?», Дима смог правильно употребить грамматическую форму слова и сказать «на пол».

При образовании прилагательных от существительных, и предъявлении образца на этапе констатирующего эксперимента были обнаружены следующие ошибки у Златы: «снеговик – «из снега» – «снеговой», «ваза – стеклянный». Несмотря на это, на этапе контрольного Злата смогла

правильно назвать прилагательные «снежный» и «пластмассовый». Часть детей отвечали молчанием (Оля, Сава, Ваня, Настя). Однако, на этапе контрольного эксперимента, Сава все же отвечал на поставленные вопросы, иногда давал правильные ответы.

При выполнении других заданий на исследование грамматического строя речи обучающихся существенных улучшений не было выявлено. Но несмотря на слабую динамику, она все же есть.

Далее было проведено обследование диалогической формы речи. Были применены те же задания и упражнения, что и на этапе констатирующего эксперимента. Результаты обследования представлены в Таблице 8 в **Приложении 9**.

Как мы видим, имеется совсем незначительная динамика в развитии диалогической речи у обучающихся. Только в третьем упражнении имеются некоторые положительные сдвиги.

При выполнении первого упражнения обучающиеся все также старались ограничиться только одним словом, а также помогать жестами в случае затруднений. Дети не применяли в своем ответе предлоги и падежные формы слов.

Большинство детей при ответах на вопросы все также не давали полного и развернутого ответа, ограничиваясь лишь односложным ответом, при этом подбирали слова, отвечали медленно.

При выполнении третьего упражнения, дети могли ответить на поставленные вопросы. Большинство детей все также отвечало односложно. Многие дети могли сами проявлять инициативу, задавать вопросы в соответствии с логикой игры. Ребята вступали в игру с приемлемым смущением, а также, спрашивали собеседника о предстоящей игре.

Результаты нашего контрольного исследования показали, что основная масса испытуемой группы детей с общим недоразвитием речи III уровня имеет хоть и незначительную, но все же, положительную динамику в развитии диалогической речи. Таким образом, нужно продолжать

коррекционно-логопедическую работу, чтобы достичь значительных результатов и к концу обучения вывести детей в возрастную норму,

Выводы по 2 главе

В данной главе нашего исследования, нами было проведено экспериментальное исследование с детьми старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня на базе центра социальной адаптации и развития детей, подростков и взрослых «Спектр».

Для исследования лексико-грамматической системы у обучающихся отобранной группы нами были использованы методические рекомендации Н. М. Трубниковой «Речевая карта».

При исследовании группы обучающихся старшего возраста с общим недоразвитием речи III уровня проводилась диагностика активного словарного запаса, использования грамматических форм и грамматической структуры языка. В результате диагностического анализа было установлено, что развитие перечисленных речевых и неречевых функций у большинства обучающихся находится на среднем и низком уровне развития.

По методике А. В. Чулковой детям также ставилась диагностика для выявления степени сформированности диалогической речи.

Мы выяснили, что уровни сформированности диалогической речи детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня различны и варьируются от простых умений отвечать на вопросы до наиболее сложных.

Для детей старшего дошкольного с общим недоразвитием речи необходимо проводить специально организованную логопедическую работу по коррекции и формированию диалогической речи. Проведенный ранее

констатирующий эксперимент подтвердил эту необходимость.

С целью коррекции выявленных недостатков мы разработали педагогические условия психолого-педагогического сопровождения детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня в процессе работы по формированию диалогической речи и осуществили их апробацию.

Анализ проведенной работы по развитию диалогической речи показал положительные результаты. По итогам проведенной работы у детей отмечается положительная динамика. Было отмечено улучшение показателей в работе над формированием диалогической речи.

Проведенный контрольный эксперимент доказал, что подобранная методика оказалась эффективной.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Анализ психолого-педагогической литературы по вопросам исследования показал, что в общении ребенка со сверстниками и взрослыми диалогическая речь занимает особое место, она помогает ребенку выразить свои мысли, соблюдая логическую цепочку, которая доказывает понимание услышанной информации.

Проблемой формирования диалогической речи у детей с общим недоразвитием речи занимались Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, Р.Е. Левина, М.И. Лисина, Е.М. Мастюкова, Л.В. Щерба, Л.П. Якубинский и другие [16,36,49,56,108].

На основе проанализированных данных было выявлено, именно неправильные формы диалогической речи – это проявления нарушений в устной речи. В рамках нарушений связной речи входят элементарные нарушения коммуникативных навыков обучающихся. Именно поэтому все ученые и исследователи обращают особое внимание к изучению особенностей лексико-грамматических и фонетических средств языка. Но при этом вопросы о причинах возникновения нарушений диалогической формы речи, имеющих свои особенности и черты, так и остаются не отвеченными, отсюда возникают трудности определения методики, направленной на развитие диалога.

Дети с общим недоразвитием речи III уровня имеют ограниченность словарного запаса, отставание в овладении грамматическим строем родного языка, это затрудняет процесс формирования диалогической речи. Это приводит к торможению процесса общения, из-за этого возникают проблемы в коммуникации. Обучение детей с ОНР III уровня по развитию диалогической речи является важным фактором.

С целью выявления уровня сформированности диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III нами

была проведена диагностика, результаты показали преобладание низкого уровня её развития.

С целью коррекции выявленных недостатков у дошкольников с ОНР III уровня мы проанализировали методическую литературу, отобрали необходимые игры и апробировали в коррекционной работе условия психолого-педагогического сопровождения детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня по формирования диалогической речи на логопедических занятиях. По итогам контрольной диагностики были выявлены положительные результаты проведенного экспериментального обучения. Согласованность действий специалистов позволяет эффективно скорректировать имеющиеся нарушения в развитии и помогает ребенку легко адаптироваться в дошкольной среде, успешно развиваться и обучаться.

В результате реализации выделенных нами педагогических условий произошли качественные изменения в формировании диалогической речи детей.

По результатам итогового контроля отмечено улучшение показателей диалогической речи, а также её лексико-грамматического оформления.

Следовательно, гипотеза исследования о том, что процесс психолого-педагогического сопровождения детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня в процессе формирования диалогической речи осуществляется наиболее эффективно при соблюдении комплекса выделенных нами педагогических условий, нашла своё подтверждение.

Созданные нами методические рекомендации по психолого-педагогическому сопровождению были апробированы и могут быть использованы для формирования диалогической речи в детских садах для обучения детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня

Таким образом, результаты, полученные нами в ходе экспериментальной работы, позволяют сделать вывод, что цель работы достигнута, задачи выполнены, гипотеза подтверждена.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Агранович З.Е. Сборник домашних заданий в помощь логопедам и родителям для преодоления лексико-грамматического недоразвития речи у дошкольников с ОНР. / З.Е Агранович. - СПб.: «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2003. - 128 с.
2. Алмазова А. А. Характеристика диалогической речи детей с речевым недоразвитием// Диагностика и коррекция нарушений речевого развития у детей. Сборник статей. - Ижевск, 2008. - С 26-39.
3. Арушанова А.В. Организация диалогического общения дошкольников со сверстниками // Дошкольное воспитание. / А.В. Арушанова. – 2001. №5. – С. 51-61.
4. Арушанова А.В., Рычагова Е.К., Дурова Н.Л. Истоки диалога // Дошкольное воспитание. – 2002. - №10. – с. 82-90.
5. Базжина Т.В. Диалог на начальном этапе языкового развития [Текст] / Т.В. Базжина // Детская речь: Лингвистический аспект: сб. науч. тр. / ред. С.Н. Цейтлин. – СПб.: Образование, 1995. – С. 57-66.
6. Бизицова О. Развитие речи дошкольников в игре. / О. Бизицова - М: издательство «Скрипторий 2003», 2008. – 136 с.
7. Битянова М.Р. Социальная психология: наука, практика и образ мыслей[Текст]: учебное пособие / М.Р. Битянова. – М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2001. –576 с.
8. Болотина Л. Р. Дошкольная педагогика. - М.: Академия, 2007. – 232 с.
9. Бородич А. М. Методика развития речи детей. - М.: Просвещение, 2001. – 255 с.
10. Вершина О.М. Особенности общения у детей с общим недоразвитием речи / О.М. Вершина. - М.: Просвещение, 2003. 246 с.
11. Ветрова В. В., Смирнова Е. О. Ребенок учится говорить. - М.: Знание, 2008. – 94 с.

12. Винокур Т. Г. О некоторых синтаксических особенностях диалогической речи // Исследования по грамматике русского литературного языка. / Т.Г. Винокур- М.: изд. АН СССР, 2005. – 154 с.
13. Волкова Г.А. Методика психолого-логопедического обследования детей с нарушениями речи / Г.А. Волкова. - СПб.: Детство-пресс, 2007. 144 с.
14. Воробьева В. К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи: учебное пособие. - М.: АСТ, 2006. 126 с.
15. Воспитание детей старшей группе детского сада / сост. Г.М. Лямина. М.: Просвещение, 2006. 185 с.
16. Выготский Л.С. Детская речь /Л.С. Выготский. - М.: Педагогика, 2006. 420 с.
17. Выготский Л.С. Мышление и речь [Текст] / Л.С. Выготский // Хрестоматия по общей психологии. Выпуск III. – М.: Учебно-методический центр «Психология», 2001. – С. 65-82.
18. Выготский Л.С. Проблемы дефектологии / Л.С. Выготский. - М.: Педагогика, 1995. 77 с.
19. Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи / А.Н. Гвоздев. - М.: Гном, 2001. 267 с.
20. Гербова С.В. Детский сад – семья: аспекты взаимодействия. / С.В. Глебова. – Воронеж: ЧП Лакоценин С.С.- 2007. – 111 с.
21. Глинка Г. А. Буду говорить, читать, писать правильно. / Г.А. Глинка - СПб.; М.; Харьков, Минск: Питер. - 2008. – 221 с.
22. Глухов В.П. Из опыта логопедической работы по формированию связной речи детей с ОНР дошкольного возраста на занятиях по обучению рассказыванию / В.П. Глухов //Дефектология. - 2008. - №4. - С8–10.
23. Глухов В.П. Коррекционно-развивающая направленность обучения и воспитания детей с нарушениями речи / В.П. Глухов. М.: Союз. - 2007. -156 с.
24. Глухов В.П. Особенности творческого воображения у детей дошкольного возраста с ОНР / В.П. Глухов. М.: ВЛАДОС. - 2005. -123 с.

25. Глухов В.П. Особенности формирования связной монологической речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР / В.П. Глухов. М.- 2007. - 68 с.
26. Глухов В.П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. / В.П. Глухов - М.: АРКТИ. - 2004. -186 с.
27. Гойхман О.Я. Речевая коммуникация / под ред. О.Я. Гойхман. М.: Инфа.- 2006. -272 с.
28. Горшкова Е.Р. Учите детей общаться // Дошкольное воспитание. – 2000. №12. – С. 91-93.
29. Грецик Т.С. Взаимодействие детского сада и семьи по развитию речи // Дошкольное воспитание. - 2008. - №6. - С. 54-56.
30. Доронова Т.Н. Играем в театр/ Т.Н. Доронова. - М.: Педагогика, 2005. 94 с.
31. Елисеева М.Б. От 2 до 5: речь для других и речь для себя. // Ребенок как партнер в диалоге./ Е.М. Елисеева. - СПб.: Издательство СОЮЗ. - 2001. -185 с.
32. Елкина Н.В. Формирование диалогической речи у детей шестого года жизни: Автореф. диссертации канд. пед. наук /Н.В. Елкина. - М. - 2007. 16 с.
33. Жукова Н.С. Отклонения в развитии детской речи / Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева. - Екатеринбург. - 2006. -316 с.
34. Жукова Н.С. Преодоление ОНР у детей / Н.С. Жукова. - М.: Союз - 2008. - 142 с.
35. Занятия по развитию речи в детском саду / Под ред. О. С. Ушаковой. - М.: Современность. - 2009. – 363 с.
36. Запорожец А. В., Лисина М. И. Развитие общения у дошкольников. / А.В. Запорожец, М.И. Лисина. - М.- 2004. -264 с.
37. Игры в логопедической работе с детьми // ред.-сост. В.И. Селеверстов. - М.: Гном. - 2007.- 83 с.
38. Истоки диалога: Книга для воспитателей/ Под ред. А.Г. Арушановой. - М.: Мозаика-синтез. 2003.-36с.

39. Казакова Е.И. Система комплексного сопровождения ребенка: от концепции к практике /Е.И. Казакова- Психолого-педагогическое медико-социальное сопровождение развития ребенка. – С-Пб., 1998.
40. Казаковская В. В. Коммуникативные навыки ребенка в диалоге.//Ребенок как партнер в диалоге./ В.В. Казаковская - СПб.: Издательство Мозаика – синтез. 2003. – 93 с.
41. Калягин В.А. Энциклопедия методов психолого-педагогической диагностики лиц с нарушением речи / В.А. Калягин, Т.С. Овчинникова. - СПб.: КАРО. - 2003. -257с.
42. Козлова С. А., Куликова Т. А. Дошкольная педагогика. - М.: Академия. 2006. – 416 с.
43. Колодяжная Т. П. Колунова Л. А. Речевое развитие ребенка в детском саду: новые подходы. Методические рекомендации для руководителей и воспитателей ДОУ,- Ростов - н/Д: ТЦ «Учитель», 2002. - 32с.
44. Коноваленко В.В. Коррекционная работа воспитателя в подготовительной логопедической группе. — М. 1998. -117 с.
45. Короткова Э. Л. Обеспечение речевой практики при взаимосвязи работы над развитием диалогической и монологической речи // Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста / Сост. М. М. Алексеева. - М.: Академия. - 2009. - С.201-203.
46. Крылова Н. М. Влияние беседы на умственное и речевое развитие детей // Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста / Сост. М. М. Алексеева. - М.: Академия. - 2009. – С 204-208.
47. Кучинский Г.М. Диалог и мышление / Г.М. Кучинский. Минск: Университет. 2002. -120 с.
48. Лалаева Р.И. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников / Р.И. Лалаева Н.В. Серебрякова.СПб.: КАРО. - 2004. -160 с.
49. Левина Р.Е. Характеристика ОНР у детей / Р.Е. Левина, Н.А. Никашина. М.: Просвещение, 2009. -159 с.

50. Левина, Р. Е. Основы теории и практики логопедии / Р. Е. Левина. – Москва: Просвещение, – 1967. – 368 с
51. Леонтьев А. Н. Деятельность, сознание, личность. - М., 1995. -165 с.
52. Леонтьев А.А. Исследования детской речи / А.А. Леонтьев. М.: Просвещение, 2004. -268 с.
53. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность / А.А. Леонтьев. М.: Просвещение, 1995. -214 с.
54. Лепская Н.И. Доречевая стадия развития ребенка и ее роль в становлении аспектов, форм и средств коммуникации [Текст] / Н.И. Лепская // Детская речь: Лингвистический аспект: сб. науч. тр. / под ред. С.Н. Цейтлин [и др.]. – СПб.:Образование, 1992. – С. 39-49.
55. Лизунова Л.Р. Организация единого образовательного пространства для детей с нарушениями речевого развития в условиях ДОУ: Программно-методическое пособие. - Пермь: Издательство "ОТ и до", 2010. – 114 с.
56. Лисина М. И. Общение, личность и психика ребенка. - М., 2001. -152 с.
57. Лисина М.И. Влияние общения со сверстниками на познавательную активность дошкольников / М.И. Лисина, Т.Д. Сарториус. М.: Инфа, 2000. - 169 с.
58. Лисина М.И. Потребности и мотивы общения между дошкольниками / М.И. Лисина, Р.А. Смирнова. Минск,1995. -115 с.
59. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения / М.И. Лисина. М.: ВЛАДОС, 2006. -144 с.
60. Логопедическая диагностика и коррекция нарушений речи у детей / под ред. Ю.Ф. Гаркуша. СПб., М.: САГА: ФОРУМ, 2006. - 272 с.
61. Логопедическая работа с дошкольниками /под ред. О.В. Правдиной. М.: ВЛАДОС, 2006. -246 с.
62. Лурия А. Р. Роль речи в психологическом развитии ребенка// Вопросы психологии. - 1998. - №5. – С.9-12.

63. Лямина Г. М. Особенности развития речи детей дошкольного возраста // Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста / Сост. М. М. Алексеева. - М.: Академия, 2009. – С 49-52.
64. Максаков А. И. Правильно ли говорит ваш ребенок? - М.: Просвещение, 2008. – 157 с.
65. Маркова А.К. Психология усвоения языка как средства общения / А.К. Маркова. М.: Педагогика, 2004. -300 с.
66. Методы обследования речи детей / под ред. проф. Г.В. Чиркиной. М.: АРКТИ, 2003. -240 с.
67. Миронова С.А. Развитие речи дошкольников на логопедических занятиях / С.А. Миронова. М.: Гном, 2009. - 168 с.
68. Михеева И. А., Чешева С. В., Чешева С. В. Взаимодействие в работе воспитателя и учителя-логопеда: Картотека заданий для детей 5-7 лет с общим недоразвитием речи. (Популярная логопедия) Серия: Популярная логопедия. Издательство: КАРО, ИЗДАТЕЛЬСКО-ПОЛИГРАФИЧЕСКИЙ ЦЕНТР, 2009. – 176 с.
69. Никандров В. В. Наблюдение и эксперимент в психологии : учебное пособие / В. В. Никандров ; Речь. – Санкт-Петербург : Издательство Речь, 2013. – 480 с. – ISBN 835-6-4587-9869-7.
70. Новотворцева Н. В. Развитие речи детей. - Ярославль: Гринго, 2005. – 236 с.
71. Обучение и воспитание дошкольников с нарушениями речи // ред. сост. С.А. Миронова. М.: Инфа, 2007. – 241 с.
72. Общение и речь: Развитие речи у детей в общении со взрослыми [Текст] / под ред. М.И. Лисиной. – М.: Педагогика. – 144 с.
73. Онипенко Н.К. Первые речевые акты: обращения и побуждения в речи ребенка [Текст] / Н.К. Онипенко // Детская речь: Лингвистический аспект: сб. науч. тр. / под ред. С.Н. Цейтлин. – СПб., 1996. – С 106-112.

74. Основы логопедической работы с детьми: Учебное пособие для логопедов, воспитателей. Автор: Т. Б. Филичева, Н. А. Чевелева, Г. В. Чиркина. Издательство: М.: АРКТИ, Просвещение Год: 2003. –С. 240- 223.
75. Основы теории речевой деятельности / Под ред. А. А. Леонтьева. - М.: Просвещение, 2004. – 148 с.
76. Павлова О.С. Нарушение коммуникативного акта у детей с ОНР / О.С. Павлова //Психолингвистика и современная логопедия / под ред. Л.Б. Халиловой. М.:Экономика, 2007. -304 с.
77. Педагогика взаимопонимания: занятия с родителями. / Москалюк, О.В., Погонцева Л.В. - Волгоград: Учитель, 2010. – 123 с.
78. Пенъевская Л. А. Влияние на речь маленьких детей общения с более старшими// Дошкольное воспитание. - 1998. - № 2. - С. 13-17.
79. Пиаже Ж. Комментарии к критическим замечаниям Л.С. Выготского на книги «Речь и мышление ребенка» и «Суждение и рассуждение ребенка» [Текст] / Ж. Пиаже // Хрестоматия по общей психологии. Психология мышления. – СПб.: Союз, 1997. – 282 с.
80. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка [Текст] / Ж. Пиаже. Генезис элементарных логических структур: классификация и сериация. – М.: ЭКСМО-Пресс, 2002. – 408 с.
81. Пиаже, Ж. Комментарии к критическим замечаниям Л.С. Выготского на книги «Речь и мышление ребенка» и «Суждение и рассуждение ребенка» [Текст] / Ж. Пиаже // Хрестоматия по общей психологии. Психология мышления. – СПб.: Союз, 1997. – 282 с.
82. Поваляева М.А. Справочник логопеда / М.А. Поваляева. Ростов-на-Дону: Феникс, 2006. -448 с.
83. Преодоление общего недоразвития речи дошкольников / под ред. В.В. Ветрова. М.: Педагогика, 2005. -234 с.
84. Придумай слово: Речевые игры и упражнения для дошкольников. - М.: Изд-во ин-та психотерапии, 2001. – 223 с.

85. Программа и методика развития речи детей дошкольного возраста в детском саду / Автор-составитель Ушакова О. С. - М.: АПО, 2004. – 63 с.
86. Программа обучения и воспитания в детском саду./Под ред. М. А. Васильевой. — М., 1997. - 74 с.
87. Психолого-педагогические вопросы развития речи в детском саду. Сб. науч. трудов. Ред. кол. Ф. А. Сохин. - М.: АПН СССР, 1999. – 120с.
88. Радина К. К. Метод беседы в воспитательно-образовательной работе с детьми старшей группы детского сада // Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста / Сост. М. М. Алексеева. - М.: Академия, 2009. – С 221-229.
89. Развитие общения у дошкольников / подред. А.В. Запорожца, М.И. Лисиной. М.: Просвещение, 2004. -269 с.
90. Развитие речи дошкольника: Сб. науч. трудов / Под ред. О. С. Ушаковой. - М.: АПН СССР, 2000. - 137с.
91. Развитие речи у детей дошкольного возраста / под ред. Ф.А. Сохина. М.: Просвещение, 2004. -183 с.
92. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. - М., 2000. -367 с.
93. Рубинштейн С.Л. Речь и общение. Функции речи. Развитие речи у детей / С.Л. Рубинштейн. СПб.: Питер, 2002. -720 с.
94. Рубинштейн, С. Л. Речь и общение. Функции речи. Развитие речи у детей / С. Л. Рубинштейн. – Санкт-Петербург: Питер, 2002. – 315 с.
95. Рузская А.Г. Развитие общения дошкольников со сверстниками / А.Г. Рузская. СПб.: Питер, 2008. -315 с.
96. Садретдинова Г.Ф, Смирнова М.В. Планирование и содержание занятий с детьми 5-6 лет, страдающих недоразвитием речи. - СПб., 1996. - 218с.
97. Соловьева О. И. Методика развития речи и обучения родному языку в детском саду. - М.: Просвещение, 1996. - 175с.
98. Сохин Ф. А. Психолого-педагогические проблемы развития речи дошкольников // Вопросы психологии. - 1999. - №3. - С. 21-24.

99. Сохин, Ф.А. Задачи развития речи [Текст] / Ф.А. Сохин // Развитие речи детей дошкольного возраста / под ред. Ф.А. Сохина. – М.: Просвещение, 1984. – С.4-16.
100. Спирова Л.Ф. Особенности речевого развития детей с тяжелыми нарушениями речи / Л.Ф. Спирова. М.: Педагогика, 2000. -192 с.
101. Тихеева Е.И. Развитие речи детей - М.: Просвещение, 1998. – 280 с.
102. Трошин О.В. Логопсихология / О.В. Трошин, Е.В. Жулина. М.: ТЦ Сфера, 2005. - 256 с.
103. Ушакова О. С. Развитие речи дошкольника. М.: Изд-во института психотерапии, 2001. – 237с.
104. Филичева Т.Б. Дети с ОНР. Воспитание и обучение / Т.Б. Филичева, Т.В. Туманова. М.: Изд.-во ГНОМ и Д, 2000. - 128 с.
105. Филичева, Т. Б. Дети с ОНР. Воспитание и обучение / Т. Б. Филичева, Т. В. Туманова. – Москва: ГНОМ и Д, 2000. – 128 с.
106. Флерина Е. А. Разговорная речь в детском саду // Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста / Сост. М. М. Алексеева. - М.: Академия, 2009. – С 210-115.
107. Цейтлин С. Н. Некоторые особенности диалога взрослый-ребенок: функции реплик -повторов.// Ребенок как партнер в диалоге. - СПб.: Издательство Мозаика - синтез, 2003. -185с.
108. Щерба, Л.В. Современный русский литературный язык [Текст] / Л.В. Щерба // Избранные работы по русскому языку. – М.: Просвещение, 1997. – С. 113-129.
109. Эльконин Д. Б. Развитие речи // Психология детей дошкольного возраста: развитие познавательных процессов. - М., 2004. – 285 с.
110. Эльконин Д.Б. Детская психология / Д.Б. Эльконин. М.: Педагогика, 1990. - 359 с.
111. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды / под ред. В.В. Давыдова, В.П. Зинченко. М: Просвещение, 1999. - 435 с.

112. Юрѳева Н. М. Экспериментальное исследование диалогического взаимодействия детей - сверстников в совместной деятельности. // Ребенок как партнер в диалоге. - СПб.: Издательство Мозаика- синтез, 2003. - 237 с.
113. Якубинский Л. П. Избранные работы: Язык и его функционирование // Отв. ред. А. А. Леонтьев. М.: Наука, 2006. - С. 17-58.
114. Якубинский Л.П. О диалогической речи /под ред. Л.В. Щербы. - Спб., 2007. - 259 с.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Таблица 1– Участники экспериментального исследования

№ п/п	Имя ребенка	Возраста ребенка	Логопедическое заключение
1	Злата М.	5	ОНР III уровня
2	Лев М.	6	ОНР III уровня
3	Оля Б.	6	ОНР III уровня
4	Тимофей Д.	5	ОНР III уровня
5	Ваня М.	6	ОНР III уровня
6	Артур С.	5	ОНР III уровня
7	Дима П.	5	ОНР III уровня
8	Сава Н.	6	ОНР III уровня
9	Лёша В.	5	ОНР III уровня
10	Настя Ф.	6	ОНР III уровня

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Таблица 2 – Результаты обследования активного словаря обучающихся старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня

Имя, фамилия	Название предметов	Называние признаков предметов	Называние действий людей и животных	Подбор синонимов и антонимов к заданным словам	Средний балл
Злата М.	2	1	2	1	1,5
Лев М.	3	2	3	2	2,5
Оля Б.	3	2	3	1	2,3
Тимофей Д.	3	2	3	1	2,3
Ваня Л.	3	2	3	1	2,3
Артур С.	3	2	3	1	2,3
Дима П.	3	2	3	2	2,5
Сава Н.	2	1	2	1	1,5
Лёша В.	3	2	3	2	2,5
Настя Ф.	3	2	3	1	2,3
	Средний балл				
	2,8	1,8	2,8	1,4	

ПРИЛОЖЕНИЕ 3

Таблица 3 – Результаты обследования грамматического строя речи обучающихся старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня

Имя, фамилия	Словоизменение	Употребление предлогов	Словообразование	Составление высказывания на уровне фразы по сюжетной картинке	Составление предложений по трем предметным картинкам	Средний балл
Злата М.	2	2	1	2	1	1,5
Лев М.	3	3	3	3	3	2,5
Оля Б.	2	2	2	3	2	2,3
Тимофей Д.	2	2	2	3	2	2,3
Ваня Л.	2	2	2	3	3	2,3
Артур С.	2	2	2	3	2	2,3
Дима П.	2	2	2	3	3	2,5
Сава Н.	2	2	1	2	2	1,5
Лёша В.	3	2	2	3	2	2,5
Настя Ф.	2	2	1	3	2	2,3
	Средний балл					
	2,3	2,1	1,8	2,8	2,1	

ПРИЛОЖЕНИЕ 4

Адаптированная методика диагностики уровня сформированности диалогической речи у детей дошкольного возраста по А.В. Чулковой.

Цель: изучить уровень сформированности диалогической речи у детей.

1. Речевой этикет.

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

1. Приветствие;
2. Знакомство;
3. Просьба;
4. Извинение;
5. Обращение к взрослому.

В каждой теме детям предлагались следующие речевые ситуации.

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

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

3. Ты не можешь достать свою любимую игрушку, потому что она очень высоко лежит на шкафу. Как ты обратишься за помощью к няне, что ты ей скажешь?

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

5. «Ты играл с машинкой и у тебя укатилось колесо, как ты попросишь помощи?»

Критерии оценки (в баллах).

5 баллов – задание выполнено полностью верно и без помощи педагога

4 балла – задание выполнено верно, но обучающемуся требовалась помощь педагога.

3 балла – задание выполнено с 1-2 ошибками, без помощи педагога.

2 балла – задание выполнено с 1-2 ошибками и с помощью педагога.

1 балл – допущено 3 и более ошибок и требовалась помощь педагога.

2. Запрос информации.

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

Ход проведения:

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

В качестве примера детям называлось несколько вопросов:

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

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

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

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

Критерии оценки (в баллах).

5 баллов – задание выполнено полностью верно и без помощи педагога.

4 балла – задание выполнено верно, но обучающемуся требовалась помощь педагога.

3 балла – задание выполнено с 1-2 ошибками, без помощи педагога.

2 балла – задание выполнено с 1-2 ошибками и с помощью педагога.

1 балл – допущено 3 и более ошибок и требовалась помощь педагога.

3. Реплицирование.

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

Ход проведения:

Взрослый предлагал ребенку поговорить с ним по телефону.

Реплики-стимулы произносил взрослый, реплики-реакции - ребенок. После каждой реплики ребенку давалась возможность самому возобновить беседу, но, если этого не происходило, взрослый переходил к следующей реплике.

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

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

Ответы детей анализировались по следующим критериям:

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

Критерии оценки (в баллах).

5 баллов – задание выполнено полностью верно и без помощи педагога.

4 балла – задание выполнено верно, но обучающемуся требовалась помощь педагога.

3 балла – задание выполнено с 1-2 ошибками, без помощи педагога.

2 балла – задание выполнено с 1-2 ошибками и с помощью педагога.

1 балл – допущено 3 и более ошибок и требовалась помощь педагога.

4. Составление диалогов.

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

Ход проведения:

Детям предлагалось по картинке, на которой изображены два беседующих зайца, придумать, о чем они говорят.

Диалоги детей анализировались по следующим критериям:

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

Критерии оценки (в баллах).

5 баллов – задание выполнено полностью верно и без помощи педагога.

4 балла – задание выполнено верно, но обучающемуся требовалась помощь педагога.

3 балла – задание выполнено с 1-2 ошибками, без помощи педагога.

2 балла – задание выполнено с 1-2 ошибками и с помощью педагога.

1 балл – допущено 3 и более ошибок и требовалась помощь педагога.

ПРИЛОЖЕНИЕ 5

Таблица 4 – Результаты обследования диалогической формы речи у обучающихся

Имя, фамилия	Ответь на вопрос	Задай вопрос	Поиграем	Средний балл
Злата М.	2	2	1	1,5
Лев М.	3	3	3	2,5
Оля Б.	2	2	2	2,3
Тимофей Д.	2	2	2	2,3
Ваня Л.	2	2	2	2,3
Артур С.	2	2	2	2,3
Дима П.	2	2	2	2,5
Сава Н.	2	2	1	1,5
Лёша В.	2	2	2	2,5
Настя Ф.	3	2	1	2,3
	Средний балл			
	2,2	2,1	1,8	

ПРИЛОЖЕНИЕ 6

Таблица 5 – План работы по взаимодействию специалистов ЦСАР «Спектр» с семьями дошкольников по развитию диалогической речи

Мероприятия	Формы работы	Специалисты
Как помочь ребенку с нарушением речи? Речь и ее значение в жизни ребенка. Способы развития связной речи в семье	Родительские собрания	Учитель-логопед, педагог-психолог
Речевая готовность ребенка к школе	Консультации (как групповые, так и индивидуальные).	Учитель-логопед, педагог-психолог
Развитие выразительности речи	Индивидуальная консультация родителей	Учитель-логопед
Разговорная речь взрослого – образец для ребенка	Семинары-практикумы	Учитель-логопед, педагог-психолог

ПРИЛОЖЕНИЕ 7

Таблица 6 – Результаты обследования активного словаря обучающихся старшего дошкольного возраста (контрольный эксперимент)

Имя, фамилия	Название предметов	Называние признаков предметов	Называние действий людей и животных	Подбор синонимов и антонимов к заданным словам	Средний балл
Злата М.	3	2	2	1	2
Лев М.	3	2	3	2	2,5
Оля Б.	3	2	3	1	2,3
Тимофей Д.	3	2	3	1	2,3
Ваня Л.	3	2	3	1	2,3
Артур С.	3	2	3	1	2,3
Дима П.	3	2	3	2	2,5
Сава Н.	2	1	3	2	1,5
Лёша В.	3	2	3	2	2,5
Настя Ф.	3	2	3	2	2,3
	Средний балл				
	2,9	2	2,9	1,5	

ПРИЛОЖЕНИЕ 8

Таблица 7 – Результаты обследования грамматического строя речи обучающихся старшего дошкольного возраста (контрольный эксперимент)

Имя, фамилия	Словоизменение	Употребление предлогов	Словообразование	Составление высказывания на уровне фразы по сюжетной картинке	Составление предложений по трем предметным картинкам	Средний балл
Злата М.	2	2	1	2	1	1,5
Лев М.	3	3	3	3	3	2,5
Оля Б.	2	2	2	3	2	2,3
Тимофей Д.	2	2	2	3	2	2,3
Ваня Л.	2	2	2	3	3	2,3
Артур С.	2	2	2	3	2	2,3
Дима П.	2	2	2	3	3	2,5
Сава Н.	2	2	1	2	2	1,7
Лёша В.	2	2	2	3	2	2,5
Настя Ф.	3	2	1	3	2	2,3
	Средний балл					
	2,2	2,1	1,8	2,8	2,2	

ПРИЛОЖЕНИЕ 9

Таблица 8 – обследования диалогической формы речи у обучающихся
(контрольный эксперимент)

Имя, фамилия	Ответь на вопрос	Задай вопрос	Поиграем	Средний балл
Злата М.	2	2	2	2
Лев М.	3	3	3	2,5
Оля Б.	2	2	2	2,3
Тимофей Д.	2	2	2	2,3
Ваня Л.	2	2	2	2,3
Артур С.	2	2	2	2,3
Дима П.	2	2	2	2,5
Сава Н.	2	2	2	2
Лёша В.	2	2	2	2,5
Настя Ф.	3	2	1	2,3
	Средний балл			
	2,2	2,1	2	

ПРИЛОЖЕНИЕ 10

Психолого-педагогические условия, обеспечивающие развитие ребенка

Образовательный процесс для детей с общим недоразвитием речи строится с учетом специфики развития воспитанников и связанных с ним особых образовательных потребностей, которые определяют условия, направленные на развитие всех компонентов языковой системы, что приведет к развитию диалогической речи.

Деятельность специалистов ЦСАР направлена на удовлетворение особых образовательных потребностей воспитанников на основе соблюдения следующего условия:

– организация коррекционно-развивающих занятий по коррекции нарушенных психических функций на основе индивидуально-дифференцированного подхода к формированию образовательных умений и навыков. Для реализации данного принципа занятия проводятся индивидуально и/или подгруппой детей с учетом актуального уровня развития ребенка, подгруппы имеют подвижный состав в течение года.

Для успешной реализации Программы необходимо создать следующие психолого-педагогические условия:

1) уважение взрослых к человеческому достоинству детей, формирование и поддержка их положительной самооценки, уверенности в собственных возможностях и способностях;

2) использование в образовательной деятельности форм и методов работы с детьми, соответствующих их возрастным и индивидуальным особенностям (недопустимость как искусственного ускорения, так и искусственного замедления развития детей);

3) построение образовательной деятельности на основе взаимодействия взрослых с детьми, ориентированного на интересы и возможности каждого ребенка и учитывающего социальную ситуацию его развития;

4) поддержка взрослыми положительного, доброжелательного отношения детей друг к другу и взаимодействия детей друг с другом в разных видах деятельности;

5) поддержка инициативы и самостоятельности детей в специфических для них видах деятельности;

6) возможность выбора детьми материалов, видов активности, участников совместной деятельности и общения;

7) защита детей от всех форм физического и психического насилия;

8) поддержка родителей (законных представителей) в воспитании детей, охране и укреплении их здоровья, вовлечение семей непосредственно в образовательную деятельность.

Создание условий для развития познавательной деятельности

Обучение наиболее эффективно тогда, когда ребенок занят значимым и интересным исследованием окружающего мира, в ходе которого он самостоятельно и при помощи взрослого совершает открытия. Педагог создает ситуации, в которых может проявляться детская познавательная активность. Ситуации, которые могут стимулировать познавательное развитие (то есть требующие от детей развития восприятия, мышления, воображения, памяти), возникают в повседневной жизни ребенка постоянно: на прогулках, во время еды, укладывания спать, одевания, подготовки к празднику и т. д.

Стимулируя детскую познавательную активность, педагог:

– регулярно предлагает детям вопросы, требующие не только воспроизведения информации, но и мышления;

– регулярно предлагает детям открытые, творческие вопросы, в том числе — проблемно-противоречивые ситуации, на которые могут быть даны разные ответы;

– обеспечивает в ходе обсуждения атмосферу поддержки и принятия;

– позволяет детям определиться с решением в ходе обсуждения той или иной ситуации;

– организует обсуждения, в которых дети могут высказывать разные точки зрения по одному и тому же вопросу, помогая увидеть несовпадение точек зрения;

– строит обсуждение с учетом высказываний детей, которые могут изменить ход дискуссии;

– помогает детям обнаружить ошибки в своих рассуждениях;

– помогает организовать дискуссию;

– предлагает дополнительные средства (двигательные, образные, в т. ч. наглядные модели и символы), в тех случаях, когда детям трудно решить задачу.

Создание условий для развития проектной деятельности

В дошкольном возрасте у детей должен появиться опыт создания собственного замысла и воплощения своих проектов. В дошкольном возрасте дети могут задумывать и реализовывать исследовательские, творческие и нормативные проекты.

С целью развития проектной деятельности педагоги:

– создают проблемные ситуации, которые инициируют детское любопытство, стимулируют стремление к исследованию;

– внимательны к детским вопросам, возникающими в разных ситуациях, регулярно предлагают проектные образовательные ситуации в ответ на заданные детьми вопросы;

– поддерживают детскую автономию: предлагают детям самим выдвигать проектные решения

– помогают детям планировать свою деятельность при выполнении своего замысла;

– в ходе обсуждения предложенных детьми проектных решений поддерживают их идеи, делая акцент на новизне каждого предложенного варианта;

– помогают детям сравнивать предложенные ими варианты решений, аргументировать выбор варианта.

Стимулируя детей к исследованию и творчеству, педагоги предлагают им большое количество увлекательных материалов и оборудования. Природа и ближайшее окружение - важные элементы среды исследования, содержащие множество явлений и объектов, которые используются в совместной исследовательской деятельности воспитателей и детей.

Создание условий для самовыражения средствами искусства

В дошкольном возрасте дети должны получить опыт осмысления происходящих событий и выражения своего отношения к ним при помощи культурных средств - линий, цвета, формы, звука, движения, сюжета и пр.

Для того чтобы дети научились выражать себя средствами искусства, педагог:

- планирует время в течение дня, когда дети могут создавать свои произведения;
- создают атмосферу принятия и поддержки во время занятий творческими видами деятельности;
- оказывают помощь и поддержку в овладении необходимыми для занятий техническими навыками;
- предлагают такие задания, чтобы детские произведения не были стереотипными, отражали их замысел;
- поддерживают детскую инициативу в воплощении замысла и выборе необходимых для этого средств;
- организовывают выставки проектов, на которых дети могут представить свои произведения.

ПРИЛОЖЕНИЕ 11

Содержание психолого-педагогической работы по формированию диалогической речи при обучении математики.

Количество и счет. Учить создавать множества (группы предметов) из разных по качеству элементов (предметов разного цвета, размера, формы, назначения; звуков, движений); разбивать множества на части и воссоединять их; устанавливать отношения между целым множеством и каждой его частью, понимать, что множество больше части, а часть меньше целого множества; сравнивать разные части множества на основе счета и соотнесения элементов (предметов) один к одному; определять большую (меньшую) часть множества или их равенство.

Познакомить с порядковым счетом в пределах 10, учить различать вопросы «Сколько?», «Который?» («Какой?») и правильно отвечать на них.

Продолжать формировать представление о равенстве: определять равное количество в группах, состоящих из разных предметов; правильно обобщать числовые значения на основе счета и сравнения групп (здесь 5 петушков, 5 матрешек, 5 машин — всех игрушек поровну — по 5).

Упражнять детей в понимании того, что число не зависит от величины предметов, расстояния между предметами, формы, их расположения, а также направления счета (справа налево, слева направо, с любого предмета).

Величина. Учить устанавливать размерные отношения между 5–10 предметами разной длины (высоты, ширины) или толщины: систематизировать предметы, располагая их в возрастающем (убывающем) порядке по величине; отражать в речи порядок расположения предметов и соотношение между ними по размеру: «Розовая лента — самая широкая, фиолетовая — немного уже, красная — еще уже, но она шире желтой, а зеленая уже желтой и всех остальных лент» и т. д.

Сравнивать два предмета по величине (длине, ширине, высоте)

опосредованно — с помощью третьего (условной меры), равного одному из сравниваемых предметов.

Развивать глазомер, умение находить предметы длиннее (короче), выше (ниже), шире (уже), толще (тоньше) образца и равные ему.

Формировать понятие о том, что предмет (лист бумаги, лента, круг, квадрат и др.) можно разделить на несколько равных частей (на две, четыре).

Учить называть части, полученные от деления, сравнивать целое и части, понимать, что целый предмет больше каждой своей части, а часть меньше целого.

Форма. Познакомить детей с овалом на основе сравнения его с кругом и прямоугольником.

Дать представление о четырехугольнике: подвести к пониманию того, что квадрат и прямоугольник являются разновидностями четырехугольника.

Развивать у детей геометрическую зоркость: умение анализировать и сравнивать предметы по форме, находить в ближайшем окружении предметы одинаковой и разной формы: книги, картина, одеяла, крышки столов — прямоугольные, поднос и блюдо — овальные, тарелки — круглые и т. д.

Развивать представления о том, как из одной формы сделать другую.

Ориентировка в пространстве. Совершенствовать умение ориентироваться в окружающем пространстве; понимать смысл пространственных отношений (вверху — внизу, впереди (спереди) — сзади (за), слева — справа, между, рядом с, около); двигаться в заданном направлении, меняя его по сигналу, а также в соответствии со — указателями направления движения (вперед, знаками назад, налево, направо и т. п.); определять свое местонахождение среди окружающих людей и предметов:

«Я стою между Олей и Таней, за Мишей, позади (сзади) Кати, перед Наташей, около Юры»; обозначать в речи взаимное расположение предметов: «Справа от куклы сидит заяц, а слева от куклы стоит лошадка, сзади — мишка, а впереди — машина».

Учить ориентироваться на листе бумаги (справа — слева, вверху —

внизу, в середине, в углу).

Ориентировка во времени. Дать детям представление о том, что утро, вечер, день и ночь составляют сутки.

Учить на конкретных примерах устанавливать последовательность различных событий: что было раньше (сначала), что позже (потом), определять, какой день сегодня, какой был вчера, какой будет завтра.

ПРИЛОЖЕНИЕ 12

Методические рекомендации для родителей: «Давай поиграем!»

Игра – особая форма познания мира, позволяющая ребенку в упрощенной форме узнать окружающий мир и получить новый опыт, необходимый для дальнейшей жизни.

«Игра — это огромное светлое окно, через которое в духовный мир ребенка вливается живительный поток представлений, понятий об окружающем мире. Игра — это искра, зажигающая огонек пытливости и любознательности». (Сухомлинский Василий Александрович).

Детство – это не только самая счастливая и беззаботная пора в жизни человека, это пора становления будущей личности. Поэтому так важны для ребенка умные, полезные игры, которые развивают, воспитывают и приучают к здоровому образу жизни. Игра – это ведущий вид деятельности ребенка. В игре развиваются все психические процессы (память, мышление, творческие способности и т.д.). Огромное влияние игра оказывает на умственное развитие, речевое развитие, физическое развитие. То есть, игра способствует гармоничному развитию личности ребенка.

Для любого ребенка игра – способ познания мира и своего места в этом мире. Именно в игре ребенок растет и развивается как личность, приобретает навыки общения и поведения в обществе. И с самых ранних лет жизни надо ставить ребенка в такие условия, чтобы он как можно больше играл. И задача взрослых не только не мешать играм ребенка, но и создавать развивающую игровую среду, учить ребенка играть в самые разные игры.

Холодно-горячо

Самая распространенная и очень интересная игра, когда один участник прячет определенный предмет в доме, а второй его ищет, руководствуясь подсказками. Направлять можно по мере удаления или приближения к

объекту, говоря «холодно» или «горячо» соответственно. Задействуйте свои актерские способности, придав словам «прохладно» и «ты не замерз?» нужную интонацию. Еще более интересной станет игра, если спрятать не только сам предмет, но и подсказки. Сначала находится первая подсказка, где может быть рисунок или указатель верного направления, затем вторая и т.д. Игра может проводиться без слов, например, музыкальный вариант с участием взрослого (регулирование музыки). Попробуйте так же спрятать сюрприз – ребенок будет в восторге!

Ролевые игры

Дочки-матери наоборот.

Дети обожают ролевые игры. Они обыгрывают ситуации, взятые из жизни, что имеет и познавательный и развивающий характер. Но есть небольшие различия в восприятии ролевой игры в раннем и в дошкольном возрасте.

Ребенок в раннем возрасте просто копирует поведение взрослого и для него ролевая игра — это большей мерой действие, а не сама роль, как такова. Игрушки же — лишь вещи, заменяющие те, которые используют взрослые. Поэтому, если Вы будете играть с ребенком во врача, то не требуйте от него, слишком многого. Он будет Вас проверять, лечить, но вживаться в роль он, ни в коем случае не будет. Если же ребенок старше, то действия для него уже не будут столь важны. Главное — распределить роли и прожить то, с чем сталкиваются ежедневно взрослые.

Отличная ролевая игра для детей любого возраста — «дочки-матери» наоборот. Вы должны будете сыграть дочку или сына, а Ваше чадо — родителя. Это отличная возможность для вас побывать на месте друг друга. Вы можете капризничать и баловаться. Ребенок же в свою очередь узнает, что Вы чувствуете, когда он сам не слушается. Таким образом, дети будут лучше Вас понимать, а возможно у них еще и появится интерес к домашним делам!

Игры на развитие внимания, сообразительности

Птица - не птица.

Веселая игра на внимание и знание птиц.

Взрослый читает стишки. Задача детей внимательно слушать и, если прозвучит слово, обозначающее не птицу, подать сигнал - топать или хлопать. Обязательно спросите ребенка, что неправильно. Уточните: «А муха - это кто?»

Прилетели птицы:

Голуби, синицы,

Мухи и стрижи...

Прилетели птицы:

Голуби, синицы,

Аисты, вороны,

Галки, макароны...

Прилетели птицы:

Голуби, синицы,

Лебеди, куницы,

Галки и стрижи,

Чайки и моржи...

Прилетели птицы:

Голуби, синицы,

Чайки, пеликаны,

Майки и орланы.

Прилетали птицы:

Голуби, синицы,

Цапли, соловьи,

Окуни и воробьи.

Прилетели птицы:

Голуби, синицы,

Утки, гуси, совы,

Ласточки, коровы...
Прилетели птицы:
Голуби, синицы,
Палки и стрижи,
Бабочки, чижи,
Аисты, кукушки,
даже совы-сплюшки,
лебеди и утки - и спасибо шутке!

Игра "Третий лишний"

В этой игре дети учатся классифицировать предметы по признакам, заданным в условиях.

Например: Взрослый говорит три слова - сова, ворона, лиса. Ребенок должен быстро в уме проанализировать эти три слова и определить, что все три слова относятся к живой природе, однако, сова и ворона - птицы, а лиса - нет. Следовательно, лиса здесь лишняя.

Можно еще долго говорить о разных играх, но главное для Вас — прислушиваться к интересам и потребностям своего ребенка, понимать, что ему уже интересно, а к чему его еще стоит приобщить. И тогда, поверьте, Вы будете для него отличным родителем и прекрасным другом! А что еще нужно? Ребёнок очень рад минутам, подаренным ему родителями в игре. Общение в игре не бывает бесплодно для малыша. Чем больше выпадает дорогих минут в обществе близких ему людей, тем больше взаимоотношения, общих интересов, любви между ними в дальнейшем.