

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РФ

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования

Пензенский государственный университет
Педагогический институт им. В.Г. Белинского

Факультет педагогики, психологии и
социальных наук

Кафедра «Дошкольное и
дефектологическое образование»

Направление подготовки 44.03.03
«Специальное (дефектологическое) образование»
Профиль подготовки «Логопедия»

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

**РАЗВИТИЕ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ
ДОШКОЛЬНИКОВ С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ В
ПРОЦЕССЕ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Студент

(подпись, дата)

Мохнатова Мария Олеговна

Научный руководитель

(подпись, дата)

к.пс.н., доцент Семенова Т.С.

Нормоконтролер

(подпись, дата)

Е.А. Карпушкина

Работа допущена к защите (протокол заседания кафедры от _____ № _____)

Заведующий кафедрой

(подпись)

Л.Н. Корчагина

Работа защищена с отметкой _____ (протокол заседания ГЭК от _____ № _____)

Секретарь ГЭК

(подпись)

Н.А. Мали

Пенза, 2020

Содержание

Введение.....	3
Глава I. Теоретические основы проблемы развития диалогической речи дошкольников	
1.1. Проблема диалога и диалогической речи в психологической и психолингвистической литературе.....	6
1.2. Развитие диалогической речи в ходе нормального речевого онтогенеза.....	10
1.3. Особенности диалогической речи дошкольников с общим недоразвитием речи.....	14
Глава II. Экспериментальное изучение состояния диалогической речи у детей с общим недоразвитием речи	
2.1. Цель, задачи и организация экспериментального изучения.....	17
2.2. Анализ результатов изучения состояния диалогической речи у детей дошкольного возраста с ОНР.....	19
Глава III. Логопедическая работа по формированию диалогической речи детей с общим недоразвитием речи	
3.1. Цель, задачи и организация обучающего эксперимента.....	25
3.2. Содержание логопедической работы по формированию диалогической речи в процессе игровой деятельности.....	26
3.3. Результаты контрольного эксперимента.....	32
Заключение.....	39
Список литературы.....	42

ВВЕДЕНИЕ

Изучение связной диалогической речи у детей не теряет своей актуальности в педагогике и психологии на протяжении многих лет, поскольку речь, является средством развития познавательной деятельности ребенка, познания им окружающего мира, регуляции поведения. Становление и развитие речевой деятельности теснейшим образом связано со становлением и развитием всей личности человека в целом.

Являясь средством общения и орудием мышления, речь возникает и развивается в процессе общения. Важнейшей функцией речи можно считать коммуникативную функцию. Результаты исследований Л. С. Выготского, А. В. Запорожеца, А. Н. Леонтьева, М. И. Лисиной, В. С. Мухиной, С. Л. Рубинштейна, А. Г. Рузской, Е. О. Смирновой, Д. Б. Эльконина и др. показывают, что именно в общении через диалог со взрослыми и со сверстниками формируется гармонично развитая личность ребенка.

Дошкольный возраст является наиболее значимым этапом в развитии речи, так как именно в этом возрасте происходит совершенствование звуковой стороны речи, качественное и количественное пополнение словаря, усвоение грамматических форм языка. В этом же возрасте начинает формироваться диалогическая речь, естественные условия для развития которой складываются в процессе игровой деятельности детей.

Внимание исследователей долгое время было сосредоточено на анализе диалога с точки зрения становления языковой компетенции ребенка, большинство исследований, касающиеся вопроса развития речи, базируются на положении Л. С. Выготского о взаимозависимости речевого развития ребенка и его предметно-практической деятельности.

Согласно теоретическим исследованиям многих авторов детский диалог чаще всего возникает не ради непосредственно самого разговора, а детерминирован потребностями совместной предметной, игровой и продуктивной деятельности и является, по сути, частью сложной системы коммуникативно-деятельностного взаимодействия. Данную точку зрения мы полностью разделяем и считаем, что вопросы изучения диалогической речи целесообразно рассматривать в русле становления и развития у дошкольников игровой деятельности. Многочисленные исследования доказывают, что полноценное психическое развитие ребенка, как в норме, так и при различных видах дизонтогенеза, невозможно без развития игровой деятельности. В игре происходит развитие всех сторон психики ребенка, становление его личности (Т. В. Щербакова, Л. Г. Соловьева, О. А. Бизикова, Е. О. Смирнова, Е. В. Субботский).

Развитие диалогической речи не может происходить без достаточного уровня развития звукопроизношения, фонематического восприятия, лексико-грамматического строя речи. Среди дошкольников дети с общим недоразвитием речи представляют собой особую группу, для которых характерны трудности овладения этими сторонами речи, и которые препятствуют нормальному развитию диалогической речи и речевого общения. Исследования Е. О. Смирновой, В. С. Мухиной, Ю. Ф. Гаркуши, Е. М. Мастюковой, С. А. Мироновой, Т. В. Тумановой, Г. В. Чиркиной, Т. Б. Филичевой и др. указывают на то, что дефицитарность коммуникативных и коммуникативно-речевых средств приводит к резкому снижению уровня общения, ограничению социальных контактов и искажению межличностных отношений.

Целью исследования является изучение уровня сформированности диалогической речи дошкольников с общим недоразвитием речи в процессе игровой деятельности и разработка комплекса игр, способствующих развитию диалогической речи.

Объект исследования – диалогическая речь детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Предмет исследования – игровая деятельность как средство развития диалогической речи у дошкольников с общим недоразвитием.

Гипотеза: формирование диалогической речи детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи будет проходить эффективно при условии специально организованной игровой деятельности детей (с использованием сюжетно-ролевой игры и дидактической игры) в процессе коррекционной работы.

Исходя из цели, объекта, предмета нашего исследования и выдвинутой нами гипотезы, были поставлены следующие задачи:

1. Изучить психолингвистическую, психологическую, педагогическую и методическую литературу по проблеме исследования;
2. Провести констатирующий эксперимент по выявлению уровня сформированности диалогической речи старших дошкольников с общим недоразвитием речи в процессе игровой деятельности;
3. Разработать и представить комплекс игр и игровых упражнений, способствующих формированию связной диалогической речи, провести формирующий эксперимент;
4. Экспериментально проверить эффективность применения на практике предложенного комплекса игр и игровых упражнений в ходе логопедической работы по формированию диалогической речи дошкольников с общим недоразвитием речи и сделать выводы.

Методы исследования: анализ научной теоретической и методической литературы по проблеме исследования, изучение анамнестических данных, констатирующий эксперимент, обучающий эксперимент, контрольный эксперимент, качественно-количественный анализ полученных результатов исследования, включенное наблюдение, беседа.

ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКОВ

1.1. Проблема диалога и диалогической речи в психологической и психолингвистической литературе

Проблема изучения диалога и диалогической речи не теряет своей актуальности в науке на протяжении многих лет, поскольку имеет первостепенное значение для психического и личностного развития человека.

В психолингвистической литературе речь традиционно рассматривается как активный, целенаправленный, мотивированный, предметный (содержательный) процесс выдачи или приема сформированной и сформулированной посредством языка мысли, направленной на удовлетворение коммуникативно-познавательной потребности человека в процессе общения (И. А. Зимняя).

Одним из основных способов реализации речи является речевое общение или речевая коммуникация (наряду с другой формой индивидуальной «внутренней» речью). Коммуникативная функция, как важнейшая функция речи, обеспечивает общение между людьми с помощью языка, представленного в качестве системы словесных знаков, которые выступают основным средством общения между людьми [13].

Процесс речевого общения или речевой коммуникации учеными определяется как сообщение или передача при помощи языка некоторого мысленного содержания (В. А. Артемов, И. А. Зимняя, Н.К. Усольцева).

Результаты психологических исследований, проводимых Л. С. Выготским, А. В. Запорожцем, А. Н. Леонтьевым, М. И. Лисиной, В. С. Мухиной, А. Г. Рузской, Д. Б. Элькониным и др., указывают на то, что именно в общении через диалог с взрослыми и со сверстниками формируется гармонично развитая личность, происходит активизация познавательно-мыслительных процессов, расширение социальных контактов

и развитие межличностных отношений. Как показывают исследования, при недостаточном общении темп развития речи и других психических процессов замедляется (А.В. Запорожец, И.В.Дубровина, М. И. Лисина, Е.О. Смирнова, А.Г. Рузская, Ф.А. Сохин и др.). В случае дефицитарности коммуникативных и коммуникативно-речевых средств, которая наблюдается при различных отклонениях в развитии, происходит резкое снижение уровня общения, ограничение социальных контактов и искажение межличностных отношений (Е. О. Смирнова, Е. М. Мастюкова, С. А. Миронова, Т. В. Туманова, Г. В. Чиркина, Т. Б. Филичева и др.).

Психолингвистами обращается внимание на то, что речь (речевая деятельность) не ограничивается рамками общения и коммуникации в человеческом обществе. Она играет огромную роль в жизни человека: является средством развития познавательных процессов, средством познания окружающего мира, регуляции поведения; становление и развитие речевой деятельности теснейшим образом связано со становлением и развитием всей личности человека в целом. На это указывают исследования специалистов психолингвистики и психологии (Л. С. Выготский, Д. Б. Эльконин, В. П. Глухов, И. А Зимняя).

Исходной, генетически самой ранней формой коммуникативной речи (речевого общения) выступает диалог. Одной из ранних форм связной речи, разворачивающейся в ходе непосредственного (ситуативного) общения ребенка со взрослым, выступает диалогическая речь.

Всестороннее изучение диалога как формы существования языка ведется с 20-х годов прошлого столетия. Этой проблеме посвящены работы Л. П. Якубинского, Л. В. Щербы, Е. Д. Поливанова, В. Н. Волошинова, В. В. Виноградова, М. М. Бахтина. Изучением диалога с позиции лингвистики занимались Э. А. Трофимов, Н. Ю. Шведова, А. К. Соловьева.

Диалог традиционно рассматривался специалистами как обмен партнерами высказываниями – репликами, как произвольный и реактивный (быстро осмысливаемый) процесс двустороннего обмена информацией, или

разговор по очереди, где для каждого партнера период говорения и слушания чередуется. Развитие диалога – это двусторонний процесс, когда собеседники общаются на равных, с взаимным пониманием и уважением друг к другу, даже если один из них – ребенок. Учеными выделена важная сторона организации диалога как формы речи (диалогической речи): наличие адресата, общая тематика высказываний, разговорность. [10].

Для диалога важным моментом является готовность собеседника к нему (принятие собеседника) и установка на ответ (ожидание ответа на свое высказывание и готовность ответить на высказывание) [4, с. 38].

Диалог, являясь формой речевого общения между детьми, имеет чрезвычайно большое значение для развития социальных отношений ребенка (М. Кольцова). Посредством диалога один ребенок привлекает другого к общей игре, занятию, устанавливает контакт с ним [20].

В научной литературе достаточно часто понятия «диалог» и «диалогическая речь» выступают в качестве синонимов.

Диалогическая речь – первичная по происхождению форма речи, возникающая при непосредственном общении двух или нескольких собеседников, и состоит в основном обмене репликами (А. Р. Лурия, С. Л. Рубинштейн, В. П. Глухов). Это основная форма речевого общения, в недрах которой зарождается связная речь.

В настоящее время диалог многими исследователями рассматривается как часть системы коммуникативно-деятельностного взаимодействия, возникает не ради непосредственно самого разговора, а детерминирован потребностями совместной предметной, игровой и продуктивной деятельности и является (Т. В. Щербакова, Л. Г. Соловьева, О. А. Бизикова, Е. О. Смирнова, Е. В. Субботский) [44].

Значимым для исследования проблемы диалога и диалогической речи с точки зрения психолингвистики является выделение таких структурных единиц как диалогическое высказывание, реплика и диалогическое единство, и диалогическое речевое действие (речевой акт).

Среди особенностей диалогического высказывания как единицы общения следует выделить:

1. Смена речевых субъектов внутри высказывания (обмен репликами, или даже целыми произведениями в условиях сложно организованного научного или художественного общения).

2. Завершенность высказывания, которая предполагает: предметно-смысловую исчерпанность темы высказывания, понятное и законченное предложение, обеспечивающее возможность занять в отношении него ответную позицию (например, просьба, приказ или обозначение темы высказывания); речевой замысел или речевую волю говорящего (определяют объем, границы высказывания, его форму, выбор предмета); типические композиционно-жанровые формы высказывания или речевые жанры (определяются сферой речевого общения, темой, конкретной ситуацией речевого общения, персональным составом участников и др.).

3. Высказывание имеет автора, который определяет стиль и композицию высказывания, задает предметно-смысловое содержание высказыванию (определяет предмет речи и систему языка), придает экспрессивную тональность высказыванию. Индивидуальный речевой опыт человека формируется в постоянном взаимодействии с чужими индивидуальными высказываниями. Чужие слова приносят с собой и свою экспрессию, свой оценивающий тон, который усваивается, перерабатывается нами.

4. Адресованность высказывания, т.е. обращенность к кому-либо.

Поскольку диалог состоит из последовательного чередования стимулирующих и реагирующих реплик, то *реплика* как компонент диалога имеет двуплановый характер, совмещая в себе значения акции и реакции, в результате чего диалог представляет собой сложную цепь взаимосвязанных высказываний. Все реплики в диалоге связаны между собой, Л. В. Щерба характеризовал диалог как «цепь реплик» [45].

1. Каждая реплика в диалоге, как отдельное речевое высказывание, отличается *краткостью*. [45].

Ситуативный характер диалога, особенно диалога разговорного стиля, обуславливает краткость и простоту синтаксических и лексических средств. Для диалога нормативными считаются коммуникативно-целесообразные реплики, поэтому чаще всего диалогические реплики содержат в основном рему. Это положение имеет принципиальное значение для методики развития диалогической речи, поскольку существует порочная практика требовать от детей «полных» ответов.

2. Большую роль в диалоге играют невербальные компоненты. Иногда мимика и жест играют роль реплики в диалоге, заменяя словесное выражение. Сплошь и рядом мимическая или жестикуляционная реплика вовсе не требует речевого дополнения (Л. П. Якубинский). Сложные предложения, отмечал он, абсолютно не свойственны репликам в диалоге: «ситуация, жест, выражение лица, интонация – все это настолько помогает взаимопониманию, что речь легко сводится к одному словечку» [45, с. 115-116].

1.2. Развитие диалогической речи в ходе нормального речевого онтогенеза

Развитие диалога, диалогической речи в раннем возрасте психологи рассматривают параллельно с развитием у них общения, в том числе и речевого (Н. И. Лепская, Т. В. Базжина, Е. И. Исенина).

По данным исследований А. В. Чулковой, вне обучения диалогические навыки развиваются неравномерно. Подчеркивается необходимость педагогического руководства при формировании отдельных диалогических умений и навыков (умений пользоваться связными диалогическими

высказываниями в диалоге, строить свое собственное диалогическое взаимодействие согласно ситуации общения) [43].

В младшем и среднем возрасте происходит формирование отдельных диалогических навыков, которые затем определяют уровень развития диалогической речи ребёнка в старшем дошкольном возрасте. Дети в возрасте трёх-четырёх лет не владеют распространёнными речевыми клише, но способны вычленять из речи взрослых необходимые речевые штампы и поддерживать беседу в пределах одного микродиалога, затем переключаясь на другую тему. К четырём-пяти годам дети также испытывают трудности в поддержании беседы. В этом возрасте дети способны переносить речевые штампы в типичные ситуации, задавать серию вопросов, не соблюдая логической последовательности в построении предложений. Реплики – реакции становятся расширенными, побуждающими к продолжению беседы. Микродиалоги состоят из нескольких диалогических единств, объединённых одной темой [18].

К пяти-семи годам у детей складывается богатая гамма вопросно-ответных типов диалогических отношений, где один из собеседников пытается получить доступ к состоянию знаний другого с целью дальнейшего взаимодействия, как в речевом, так и в предметном плане. Вопросы по своему содержанию могут быть направлены к воображаемому субъекту, например, к кукле. В таких игровых ситуациях ребёнок продумывает ответ за свою куклу и проговаривает от её лица, меняя интонацию, модуляцию голоса. Дети учатся составлять диалоги сложной структуры, состоящие из нескольких микротем. Реплики – реакции имеют широкий смысловой спектр согласия, несогласия, совета, просьбы и т. д.

К семи годам наступает период совершенствования умений и навыков диалогической речи. Вопросительные предложения носят специальный характер, требующий развёрнутого ответа с новой информацией. Побуждение к более сложным контактам, желание сотрудничества приводит

к внеситуативно-деловому общению со сверстником или его заменителем куклой, «сказочным» персонажем.

На смену сюжетно-ролевой игре приходит игра с правилами. Одной из ведущих форм во взаимодействии со сверстниками является морфологически и синтаксически освоенная диалогическая речь. Дети свободно используют штампы «речевого этикета», реплики в диалоге носят побуждающий характер, способные продолжить беседу на заданную тему. В этом возрасте дети способны договориться, придумать правила игры, решать конфликтные ситуации и т. д. Совершенствуется выразительность оформления диалогической речи. Полнота передачи и актуализация коммуникативной значимости информации повышается с помощью использования в диалогической речи всего комплекса средств интонационной выразительности (мелодики, интенсивности, темпа, ритма, логического и словесного ударения, паузирования, тембра). В диалогической речи в этот возрастной период оптимально используются невербальные средства выражения эмоций, сопровождаемые репликами.

Диалогическая речь на протяжении всего дошкольного возраста претерпевает ряд изменений, касаемых не только содержания используемых детьми реплик-высказываний, но и речевых намерений детей, побуждающих к диалогу, ответной реакции партнера, а так, же и общей ситуации диалогического взаимодействия детей друг с другом. В своих исследованиях Л. Г.Соловьева останавливается на ряде особенностей диалогического взаимодействия и диалогической речи детей, и характере речевых намерений в зависимости от возраста [38].

1. В возрасте 3-4 лет в процессе общения детей друг с другом зарождается «коллективный монолог», который характеризуется как отсутствием общей темы разговора, так и признаков взаимосвязанного контакта, но в высказываниях уже присутствует форма, предвещающая последующие диалоги. С появлением сотрудничества, ближе к 4 годам,

возникающего параллельно с появлением сюжетно – ролевой игры, у детей появляется инициатива вступления в диалог.

2. В возрасте 4-6 лет для детского диалога характерно стремление приобщить собеседника к своим размышлениям и действиям, у детей возникает желание высказаться без особых стремлений привлечь собеседника к общей теме разговора, отсутствует желание вступить в сотруднические отношения. Реплики детей в этом возрасте направлены на установление и поддержание эмоционального контакта, диалогическое взаимодействие разворачивается на фоне общего действия, касаясь именно его, а так же отдельных воспоминаний, вызываемых сообщая.

3. Ближе к 5 годам дошкольники используют серию целенаправленных вопросов, которые логически последовательны и связаны между собой общей темой. Ответные высказывания так же расширяются, побуждают к продолжению диалога. Возникают реплики – переспросы. В период 5-7 лет разговоры детей представляют «собой настоящий обмен мыслями» (Ж. Пиаже). В 6 лет дошкольники учатся составлять диалоги сложной структуры, состоящие из нескольких микротем, реплики – реакции так же расширяют свой спектр.

4. К 7 годам происходит совершенствование умений и навыков диалогической речи, ответы детей на вопросы становятся развернутые, реплики в диалоге носят побуждающий характер, активно используются штампы «речевого этикета», комплекс средств интонационной выразительности, так же, детьми уместно используются невербальные средства общения. Дети желают больше общаться, познавать новое, больше стремятся к сотрудничеству с целью извлечения полезной информации, таким образом, возникает внеситуативно-деловое общение.

Таким образом, изучение вопроса развития диалогической речи у детей дошкольного возраста через анализ единой системы формирования диалога, реализуемой в ходе свободного общения со сверстниками и взрослыми и в игровой деятельности, позволяет говорить о том, что развитие диалогической

речи у детей дошкольного возраста – это сложный многоуровневый процесс, формирующийся в ходе общения и коммуникативной деятельности на основе биологических и социальных предпосылок. Нарушения или искажения основных компонентов этого процесса могут привести к недоразвитию диалогической речи у детей дошкольного возраста.

1.3. Особенности диалогической речи дошкольников с общим недоразвитием речи

Проблемой общего недоразвития речи занимались многие исследователи, среди них Л. Н. Ефименкова, Н. С. Жукова, Р. Е. Левина, Т. Б. Филичева, Р. И. Лалаева и др. [17, 22, 25].

Исследования А. Г. Арушановой показывают, что у детей с ОНР наблюдается ряд особенностей развития диалогической речи и диалогического общения. Для оценки уровня развития диалогического общения и состояния диалогической речи ученый предлагает несколько параметров: содержание, диалогического отношения, средства общения, коммуникативно-семантический тип высказывания, способы общения. Результаты исследований показали, что детей в зависимости от состояния диалогической речи условно можно отнести к трем группам [3].

К первой группе относятся дети с достаточно высоким уровнем овладения способами диалогического общения. Дети хорошо ориентируются в ситуации, общение между ними разворачивается в виде ряда взаимосвязанных высказываний. Дети инициативно обращаются к взрослому; обращаются друг к другу с вопросами, комментариями, побуждающими высказываниями. Общение между детьми носит доброжелательный характер.

Дети второй группы хорошо ориентируются в ситуации общения. Инициативные высказывания детей чаще всего связаны с запросом

информации. На высказывания сверстников отвечают в основном практическими действиями. Иногда комментируют свои действия и действия партнера. Общение носит доброжелательный характер.

К третьей группе относятся дети с низким уровнем развития диалогического общения. Инициативные высказывания практически отсутствуют, либо связаны с решением познавательной задачи и обращены к взрослому. Дети действуют молча или комментируют свои действия, ни к кому не обращаясь. На высказывания сверстников не реагируют. Иногда вступают в конфликтные отношения со сверстниками.

У детей всех трех групп отмечаются затруднения лексико-грамматического характера при продуцировании высказываний, а также трудности взаимопонимания, связанные с фонетическим оформлением речи.

Для большинства детей старшего дошкольного возраста с ОНР, из наблюдений О. С. Павловой, характерна внеситуативно-познавательная форма общения, остальные дети прибегают к еще более элементарной – ситуативно-деловой форме. Не наблюдается вообще внеситуативно-личностная форма общения, которая является характерной для нормально развивающихся детей того же возраста. Нередко дети с ОНР стараются избежать речевого общения. В тех случаях, когда речевой контакт между ребенком и сверстником или взрослым возникает, он оказывается весьма кратковременным и неполноценным. Это обуславливается рядом причин. Среди них О. С. Павлова выделяет [30]:

- быстрая истощаемость побуждений к высказываниям, что приводит к прекращению беседы;
- отсутствие у ребенка сведений, необходимых для ответа, бедный словарный запас, препятствующий формированию высказывания;
- непонимание собеседника – дошкольники не стараются вникнуть в то, что им говорят, поэтому их речевые реакции оказываются неадекватными и не способствуют продолжению общения.

Л. Г. Соловьева уделяет внимание вопросно-ответным циклам диалога, которые представлены достаточно слабо в речи детей. Развитие такой сложной задачи, как построение вопроса, требует использования особых лексико-грамматических средств. Это для детей с общим недоразвитием речи трудновыполнимо. В речи дошкольников с ОНР преобладают вопросы общего типа, т.е. такие, которые по форме близки к утверждению и не требуют иного ответа, кроме односложного «да» или «нет». Наряду с общими вопросами присутствуют конструкции, в которых утверждение и вопрос разграничены недостаточно четко («Я должна за тебя?»). В данном случае смысл вопроса – запрос информации – частично или полностью утрачивается. Вопрос как инициативная реплика направляет и программирует ответ. Преобладание вопросов общего типа, некоторая стереотипия их построения обуславливают однотипность ответов [37].

ГЛАВА II. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ СОСТОЯНИЯ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

2.1. Цель, задачи и организация экспериментального изучения

Целью констатирующего эксперимента явилось изучение состояния сформированности диалогической речи детей дошкольного возраста с ОНР в процессе совместной игровой деятельности.

Задачи исследования:

1. Подобрать и провести игры, способствующие изучению состояния диалогической речи старших дошкольников с ОНР с различных сторон;
2. Определить уровни развития диалогической речи детей с ОНР согласно выделенным критериям;
3. Описать особенности диалогической речи детей в зависимости от уровня.

Исследование проводилось в сентябре 2019 года на базе МБДОУ д/с «Солнышко» с. Вадинск Пензенской области. В исследовании участвовало 10 детей 6-7 летнего возраста согласно логопедическому заключению констатировано ОНР III уровня (посещают логопедическую группу). Из беседы с психологом и воспитателем стало известно, что все дети воспитываются в благополучных семьях. Дети с ОНР посещают логопедические занятия, на которых ставятся и автоматизируются звуки, проводится работа над грамотой, связной речью. Со всеми детьми проводятся занятия по формированию элементарных математических представлений, ознакомлению с художественной литературой, социальному развитию, развитию речи и речевому общению. Так же дети посещают занятия с музыкальным руководителем и занятия по физкультуре.

Исследование состояния диалогической речи дошкольников проводилось методом включенного наблюдения за самостоятельным нерегламентированным диалогом дошкольников в процессе их совместной

игровой деятельности, с фиксацией особенностей диалогической речи и записью высказываний детей на бумаге.

Наблюдение проводилось за следующими играми: «Я добрый доктор», «Магазин детских игрушек», «Строители – водители».

Общие особенности проводимых игр: детям предлагалось поиграть в ту или иную игру, с предварительным разделением ролей согласно сюжету игры и в соответствии с предпочтениями детей. Для игр было заранее подготовлено оборудование и игрушки «набор доктора», куклы, детская мебель, посуда для кукол, различный по размеру строительный материал (из дерева и пластмассовый), грузовые машины.

Результаты наблюдения за диалогической речью и характером диалогического взаимодействия детей в процессе игр нами оценивались по нескольким критериям:

- Инициативность (активность в общении, стремление к совместной игровой деятельности);
- Умение детей выдержать роль;
- Адекватность использования невербальных средств общения (согласно содержанию игры);
- Соответствие используемых диалогических высказываний теме и сюжету игры;
- Характер вопросно-ответных циклов;
- Использование речевых этикетов;
- Характер речевых намерений (желания высказаться) и использование соответствующих речевых средств.

В процессе проведения данных игр диалогическая речь каждого ребенка оценивалась в соответствии со шкалой: за каждый критерий ставился 1 балл. Максимальное количество баллов – 7 баллов. В завершении работы определялся уровень развития диалогической речи каждого ребенка по суммарному баллу.

Отдельно проводилось наблюдение за лексико-грамматической наполняемостью диалогических высказываний дошкольников с общим недоразвитием речи. Существующие нарушения лексического и грамматического строя речи фиксировались и учитывались при описании диалогической речи детей.

2.2. Анализ результатов изучения состояния диалогической речи у детей дошкольного возраста с ОНР

Результаты наблюдения за состоянием диалогической речи детей с ОНР в процессе игровой деятельности на этапе констатирующего эксперимента нами были представлены в Таблице 1.

Таблица 1

Состояние диалогической речи детей с ОНР в процессе игровой деятельности

Критерий Имя	Инициативность	Умение выдержать роль	Адекватность использования невербальных средств общения	Соответствие диалогических высказываний теме игры	Характер вопросно-ответных циклов	Речевые этикетки	Характер речевых намерений и использование соответствующих речевых средств	Всего баллов
Никита	1			1		1	1	4
Серёжа	1	1		1				3
Максим	1			1			1	3
Андрей		1	1		1			3
Саша				1	1	1		3
Оля	1					1		2
Даша	1	1	1	1	1		1	6
Ксюша		1	1	1		1	1	5
Лиза	1	1	1	1			1	5
Камиль			1	1				2
Общее кол-во баллов	6	5	5	8	3	4	5	-

Инициативность (активность в общении, стремление к совместной игровой деятельности) проявляли большинство детей (60 %). Они с удовольствием шли на контакт друг с другом. Никита, Серёжа, Максим, Оля, Даша, Лиза чаще проявляли инициативу в играх и диалогах. Инициативные высказывания испытуемых в основном носили характер побуждений (приказ, команда) либо сообщений, не всегда стимулирующие собеседника к продолжению диалога. Например, в процессе игры «Строители – водители» Никита говорил Максиму: «Принеси мне кубики», тот в свою очередь мог ответить отказом и попросить сходить за ними самому, отступая от правил игры, диалог на этом прекращался, но действия продолжались. Далее ребята вновь интересовались совместной деятельностью, спрашивали друг у друга, какого цвета кубики им лучше оставить, к ним в это время подключались остальные пары «водителей – строителей», чаще Лиза и Даша начинали сравнивать свои постройки с постройками других детей.

Остальные 40 % испытывали некоторые трудности при общении из-за индивидуальных психологических особенностей. Ребята часто стеснялись, предпочитая играть в одиночку. Манипуляции с игровыми предметами соответствовали назначению того или иного предмета. К особенностям поведения этих детей можно отнести неумение ориентироваться в ситуации общения, незаинтересованность в контакте. Сотрудничества во взаимоотношениях между испытуемыми не наблюдалось.

Умение детей выдержать роль можно отметить лишь у 50 % детей с ОНР. Эти дошкольники не отходили от выбранного сюжета. В игре «Добрый доктор» одни пациенты до конца принимали роль, которую сами же выбрали, она их устраивала. Они не хотели поменять её в процессе игры, другие дети во время приема у врача начали спорить кто из них папа, а кто сын, кто будет мерить температуру градусником. В итоге 1ребенок отказался от игры. В речи использовали высказывания, соответствующие данной игровой ситуации: «Моя дочка плохо видит, ей нужно прописать

лекарства». Роль окулиста играл Серёжа, пациентка Лиза предложила «покапать лекарства в глаза», Серёжа исправил её, употребив слово «капли». Они правильно выполняли игровые действия, соответствующие данной роли, правильно использовали игрушки по назначению того или иного предмета. Но правильно назвать игровые предметы и действия, совершаемые с ними, дети затруднялись (например, игра «Добрый доктор», доктор говорит пациенту: «туда, подмышку...»). Остальные исследуемые плохо «вживались» в роль. Иногда оказывалась так, что ребенок оказывался недоволен ролью, навязанной ему товарищем – лидером. Если попытка договориться о ролях в игре оказывалась неудачной, то ребенок выходил из неё. В игре формируется умение уступать товарищу, находить такое решение, которое нравилось бы всем играющим. Не у всех испытуемых это умение оказалось сформировано. Попытки договориться, практически не наблюдались.

Адекватность использования невербальных средств общения (согласно содержанию игры): умение брать на себя роль тесно связано с данным критерием, который наблюдался у 50 % детей. Мимика была обогащена: дети либо смеялись, улыбались, либо проявляли недовольство, морщили лицо, оттопыривали губы. Но в 50 % случаев дети вообще не пользовались невербальными средствами общения. Низкий уровень умения «вживаться» в роль приводит к низкому уровню развития умения детей с ОНР использовать в процессе игры невербальные средства.

Соответствие используемых диалогических высказываний теме и сюжету игры наблюдалось у 80 % детей. Большинству детей нравилось участвовать в игре, выполнять свою роль. Ребята строили свои высказывания в соответствии с темой игры. Незначительное число детей (20 %) не сумели поддержать разговор в соответствии с темой игры из-за низкой активности.

Характер вопросно-ответных циклов в данной группе был сформирован на 30 %, оказался низким. Иногда в речи детей

использовались репродуктивные вопросы («что болит?», «где живешь?», «что купить хотите?»). Заданный вопрос провоцировал партнёра по игре сформулировать ответ. Но большинство фраз детей не содержало вопроса. Это были комментарии детей к выполняемым ими действиям («я пойду гулять», «я на машине»), либо фразы – побуждения («ты купи это», «давай я как будто заболела и пришла к тебе в больницу»). Отмечалась стереотипия в построении вопросов и, соответственно, ответов, что приводило к быстрому свертыванию диалогов. Необязательность реакции на стимул, возможность ответа на него действием объясняли отсутствие баланса между инициативными и реактивными высказываниями. Обнаруживается большое число общих вопросов, отличающихся от сообщений только интонационно и вызывающих односложные или невербальные ответы.

Использование речевого этикета отмечается у 40 % детей. Слова «здравствуйте», «до свидания», звучали во время диалогов детей очень редко. Ещё реже использовались слова «пожалуйста», «спасибо, я сам...». Дети широко использовали тактильные контакты (трогали партнёра за руку, за одежду, заглядывали в глаза) и речевые игры, которые представляли собой обилие звукоподражаний, громких звуков, с целью привлечения внимания.

Большинство же детей (60%) вовсе не использовало речевые этикеты.

Характер речевых намерений (желания высказаться) и использование соответствующих речевых средств наблюдалось у 50 % детей. У них присутствуют коммуникативно-успешные контакты: дошкольники легко вступают в контакт со сверстниками и взрослыми. Обращение к партнеру строится с использованием имени, специальных маркеров, речевых игр, конструкций с указательными местоимениями (с введение последующего пояснения). У второй половины дошкольников отсутствуют коммуникативно-успешные контакты, желание привлечь внимание к себе, своей деятельности. Для получения помощи от партнера не используются косвенные и прямые просьбы. Просьбы о помощи игнорируются партнером,

часто наблюдается уход от ответа в случае обращения за помощью со стороны партнера. Наблюдается частое использование негативных оценок в отношении партнера, критических.

У дошкольников с общим недоразвитием речи наблюдается низкий уровень сформированности лексико-грамматического строя, затрудняющий овладение диалогической речью.

Отмечаемые особенности диалогической речи в игровой деятельности (наличие того или иного показателя) у определенной группы испытуемых (%) подтверждают следующие данные (Таблица 2).

Таблица 2

Характеристика диалогической речи детей с ОНР в процессе игровой деятельности

Критерий	Инициативность	Умение выдержать роль	Адекватность использования невербальных средств общения	Соответствие диалогических высказываний теме игры	Характер вопросно-ответных циклов	Речевые этикетки	Характер речевых намерений и использование соответствующих речевых средств
Количество детей %	60	50	50	80	30	40	50

По результатам констатирующего эксперимента по исследованию уровня развития диалогической речи дошкольников с ОНР в процессе наблюдения за детьми и их речью в играх дети были распределены по трем уровням сформированности диалогической речи следующим образом:

- Высокий уровень – 1 человек (10 %)
- Средний уровень – 7 человек (70 %)
- Низкий уровень – 2 человека (20 %)

Таким образом, можно сделать вывод о том, что у дошкольников с общим недоразвитием речи наблюдаются некоторые несовершенства диалогической речи, которые влияют на осуществление полноценного взаимодействия в процессе игровой деятельности, влияют на поведение, установление и поддержание контактов со сверстниками в процессе игры.

К числу таких трудностей мы можем отнести:

- Снижение инициативности вступления в диалог, незаинтересованность в контакте,
- Нежелание привлечь внимание партнёра к своей деятельности, незаинтересованность к деятельности партнёра.
- Неумение использования, а в некоторых случаях и незнание речевых этикетов,
- Низкий характер сформированности вопросно-ответных циклов, стереотипия в построении вопросов,
- Минимальное использование невербальных средств общения,
- Лексико-грамматические трудности.

ГЛАВА III. ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

3. 1. Цель, задачи и организация обучающего эксперимента

Логопедическая работа проводилась с теми же детьми в возрасте 6 лет с ОНР III уровня. Занятия проводились с сентября 2019 г. по декабрь 2019 г. подгруппами по 5-6 человек, один раз в неделю по 30 – 40 минут.

Дети предварительно были разделены на 2 группы: экспериментальную (ЭГ) и контрольную (КГ). С детьми экспериментальной группы (5 человек) мы проводили обучающий эксперимент с использованием специально разработанного комплекса игр и игровых упражнений по развитию диалогической речи. С остальными детьми (5 человек) велась работа по программе детского сада.

Цель обучающего эксперимента: формирование диалогической речи дошкольников с ОНР III уровня в процессе игровой деятельности.

На данном этапе решались следующие задачи:

1. Подобрать задания на знакомство с вопросительной формой высказывания, на составление реплик в вопросно-ответной форме, на совершенствование умения задавать вопросы.

2. Подобрать задания по формированию диалогических высказываний, на развитие умения реагировать на сообщение и отвечать на вопросы.

3. Подобрать задания по формированию речевого этикета, невербальных средств общения, умения принимать и выдерживать роль в игре.

4. Проведение обучающего эксперимента с детьми ЭК;

5. Проведение контрольного эксперимента;

Основными направлениями обучающего этапа явились следующие:

1. Организация работы по усвоению детьми диалогического единства «вопрос – ответ» и соответствующих этой паре реплик форм поведения;
2. Организация работы по формированию диалогического единства «сообщение – реакция на сообщение» и формирование умений соблюдать правила, связанным с употреблением этого вида реплик;
3. Обучение детей репликам и речевому поведению в диалогическом единстве «побуждение – реакция на побуждение»;
4. Обучение правилам речевого этикета;
5. Совершенствованию всех диалогических реплик, развитие невербальных средств общения и формирование умения принимать на себя роль и выдерживать её.

В рамках реализации каждого из направлений логопедической работы были подобраны соответствующие игры игровые упражнения и задания.

Данные направления были нами представлены в виде нескольких блоков, образующих содержание логопедической работы по формированию диалогической речи детей ЭГ в процессе игровой деятельности.

3.2. Содержание логопедической работы по формированию диалогической речи в процессе игровой деятельности

1 блок: Усвоение детьми диалогического единства «вопрос – ответ» и соответствующих этой паре реплик форм поведения;

2 блок: Формирование диалогического единства «сообщение – реакция на сообщение» и формирование умений соблюдать правила, связанным с употреблением этого вида реплик;

3 блок: Обучение детей репликам и речевому поведению в диалогическом единстве «побуждение – реакция на побуждение».

Последовательность организации логопедической работы и методические рекомендации

Последовательность использования игр, подобранных для работы по каждому диалогическому единству, образующих содержание блоков, подчиняется логике развития речевых умений: от восприятия и заимствования речевых форм к самостоятельному их использованию и переносу в новые условия общения. Это определяет этапы работы.

Наша работа в первом блоке «вопрос – ответ» началась со знакомства дошкольников с вопросительной формой высказывания, составление реплик в вопросно-ответной форме. Работа по первому блоку включала 3 занятия.

Логопедическое занятие №1 «Знакомство с вопросительной формой высказывания». Цель: знакомство с вопросом как формой получения информации, знаний;

Логопедическое занятие № 2 «Составление реплик в вопросно-ответной форме». Цель: учить детей задавать вопросы и отвечать на них в соответствии с темой игры.

На этом этапе дети учились задавать вопросы и отвечать на них. Использовались тексты с готовыми диалогами.

Заучивая литературные диалоги (шутки, стихотворения), дети заимствуют различные формы инициативных и ответных реплик, вопросительную и повествовательную интонации. В дальнейшей работе мы не раз прибегали к заимствованию готовых диалогов. Наряду с заимствованием готовых диалогов мы использовали дидактические игры: «Что в мешочке?», «Почта», «Вот так».

Почти в каждом занятии на организационном этапе мы использовали метод беседы с детьми, активизируя словарь детей, готовя их восприятие к последующей игре.

В работе над вторым блоком «сообщение — реакция на сообщение» мы использовали игры, в которых дошкольники самостоятельно строили свои реплики (продуктивные реплики). Детей учили реагировать на реплики, воспринимать сообщения, высказывать в ответ свое мнение. Дети

воображали себя сказочными героями в игре «Узнай, кто я», либо цветами в игре «Садовник»:

Проведение игры «Садовник».

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

—Я садовником родился, не на шутку рассердился. Все цветы мне надоели, кроме георгина, — сообщает водящий.

—Ой! — реагирует игрок, услышав название своего цветка.

—Влюблен! — отвечает «георгин».

—В кого? — удивляется садовник.

—В астру, — сообщает «георгин».

—Ой! — реагирует «астра», и игра повторяется.

Игрок, прозевавший свой ход, платит фант. За ходом игры следит водящий. Чтобы заметить невнимательность игроков, ему необходимо помнить, кому какой цветок он называл.

На данном этапе было проведено 3 занятия.

Логопедическое занятие № 3 «Совершенствование умения отвечать на вопросы». Цель: учить детей отвечать на вопросы, обмениваться репликами поочередно.

Логопедическое занятие № 4 «Формирование умения реагировать на сообщения». Цель: закреплять умение внимательно слушать реплики партнеров по игре, вступая в игровой диалог в свою очередь.

Логопедическое занятие № 5 «Формирование диалогических высказываний в ответ на сообщение». Цель: учить детей воспринимать сообщения и высказывать в ответ свое мнение.

Такие ролевые игры были нужны для постепенного перевода детей от использования готовых реплик к построению своих.

В работе над третьим блоком «побуждение — реакция на побуждение» нами использовались игры, которые побуждали детей к самостоятельному построению диалогических реплик. Это словесные игры без готовых текстов, телефонные игры-импровизации, в которых, обыгрывая ситуацию, дети знакомятся с этикетом телефонного разговора, с традиционными речевыми

фразами. В рамках третьего этапа проводилась работа по обучению детей правилам речевого этикета. Усвоению детьми этих правил в процессе работы над диалогическим единством «побуждение — реакция на побуждение» способствует проведение логопедической работы по обогащению лексики определенным запасом разнообразных формул и выражений речевого этикета, обслуживающих ситуации просьбы, благодарности, извинения, предложения и приглашения, обучению детей использованию этикетных формул осознанно (подбирать из числа усвоенных наиболее подходящие для определенных условий, адресовать и по возможности мотивировать).

На данном этапе были проведены следующие игры: «Ошибка», «Похожи – не похожи», «Передай письмо», «Вежливые поиски», «Вежливые отгадки».

Логопедическое занятие № 6 «Формирование умения вежливо строить свои высказывания». Цель: Развивать внимание к речевым сообщениям и умение толерантно относиться к ошибочным суждениям, доброжелательно их исправлять; выражать согласие в ответ на верные сообщения.

Логопедическое занятие № 7 «Работа над средствами речевого этикета». Цель: упражнять детей в употреблении различных формул выражения просьбы и ответа на нее.

Логопедическое занятие № 8 «Знакомства с речевым этикетом при разговоре по телефону». Цель: познакомить детей с правилами разговора по телефону.

Логопедическое занятие № 9 «Совершенствование навыка использования речевого этикета». Цель: развитие у детей умение похвалить друг друга, сказать добрые слова, выразить одобрение, отвечать на побуждение.

После реализации задач, поставленных к каждому блоку, была проведена работа по совершенствованию всех диалогических реплик, по развитию невербальных средств общения и по формированию умения

принимать на себя роль и выдерживать её. Сначала распределяли сами, затем, если возникали споры, мы вмешивались в диалог.

Тема: «Совершенствование всех диалогических реплик»

Цель: учить детей вести диалог с использованием различных диалогических реплик.

Задачи:

Коррекционно-образовательная: закреплять знания о родном городе.

Коррекционно-развивающие: развить воображение и умение вести диалог, учитывая особенности собеседника.

Коррекционно-воспитательная: воспитание любви к родному городу.

Оборудование: картинки с достопримечательностями родного города: Драматический театр, парк Белинского, Олимпийская аллея, Цирк.

План занятия:

1. Организационный момент.

2. Разыгрывание ситуации: «интервью о родном городе».

3. Подведение итогов занятия.

Ход занятия

1. Организационный момент.

- Ребята, здравствуйте. Посмотрите, пожалуйста, на картинки, что на них изображено, кто знает? (дети называют Драматический театр, парк Белинского, Олимпийская аллея, Цирк) Если не называют, логопед сообщает им названия достопримечательности и кратко рассказывает про них.

Например, Драматический театр: располагается в центре города. В нем проводятся концерты, приезжают различные артисты. Они играют разные роли в своих спектаклях.

-Молодцы, а кто мне скажет, как называется профессия, человек которой берёт интервью, ведет новости и знает обо всех достопримечательностях и о всех новостях в городе?

- Это журналист.

-Хорошо. Сегодня мы с вами будем брать интервью, побудем в роли журналистов и экспертов, т.е. жителей города.

2. Разыгрывание ситуации: «интервью о родном городе».

Выбираются журналист, который будет брать интервью, и житель города (эксперт). Журналист берет картинку с каким-нибудь видом города и ведет разговор об этом.

Первоначально логопед дает образец ведения интервью. Он от лица журналиста обращается к эксперту:

—Назовите себя, пожалуйста.

—Вы давно живете в городе (название)?

—Я слышала, что жители очень любят бывать в Драматическом театре (гордятся своим театром).

—Расскажите о внешнем облике этого здания.

—Где расположен Драматический театр?

—Я прочитала в газете, что в Драматическом театре выступают приезжающие на гастроли артисты.

Логопед по возможности детализирует репортаж по каждой теме, побуждает рассказывать подробнее, задает уточняющие вопросы, высказывает предположения.

Примечание. По ходу игры воспитатель стимулирует детей к использованию и интервью побуждений: «Попроси описать...», сообщений: «Журналист готовился к интервью, скажи, что ты об этом читал (знаешь, слышал)», вопросов: «Спроси...».

3. Подведение итогов занятия.

-Ребята, понравилось вам брать интервью?

-Что нового вы узнали о родном городе, какие места запомнили?

- Молодцы. Свой город нужно любить и им гордиться! Следить, что бы он был чистым и самым красивым!

-Понравилось вам занятие? (ответы детей)

-Спасибо, до свидания.

Дети примеряли на себе роли журналиста и эксперта в инсценировки интервью о родном городе. Параллельно словарь детей обогащался знаниями о достопримечательностях родного города. Для этого рассматривались картинки, обсуждались родные места Пензы, дети узнавали много нового о своем городе. На следующем занятии мы учились пользоваться невербальными средствами общения, а именно проявлять радость, грусть, смеяться, плакать, тем самым прибывая в роли цыплят либо Облачка. (Игры «Наседка и цыплята», Облачко). На занятии использовалось произведение Н.А. Екимовой «Облака». На последнем занятии мы ставили сказку «Теремок». Использовался метод просмотра фильма, беседа по сказке. Дети вновь принимали на себя роли, отрабатывали умение строить связную диалогическую речь.

При организации и проведение игр нами учитывались несколько общих правил:

- Мы старались не использовать за один раз сразу несколько игр, так как работоспособность данной категории детей невелика; они быстро утомляются, и на фоне этого могло сложиться негативное отношение к игре;
- Время для игр подбиралось так, чтобы дети не были ни перевозбуждены, ни утомлены, ни голодны, ни сразу после еды;
- Оптимальным временем для проведения игр считалось время после дневного сна;
- Во время игр мы стремились поощрять даже небольшой успех, самый маленький шагок на продвижении к конечной цели;
- Учитывались индивидуальные возможности детей, поэтому обучение в игре всегда начиналось с более простых упражнений, которые дети могли легко выполнить. В этом случае у малышей возникало желание играть, общаться и добиваться успеха в более сложных играх.

В конце каждого занятия подразумевалось обсуждение итогов игр, с детьми обсуждалось, что понравилось в игре, что не очень. Вспоминались прозвучавшие вопросы и ответы на них, повторялся лексический материал. Звучала похвала детям, чье поведение во время игры было примерным, отмечались наиболее активные дети. Мы подчеркивали даже небольшие успехи детей замкнутых и малообщительных.

3.3. Результаты контрольного эксперимента

Контрольный эксперимент был организован и проведен после обучающего эксперимента в декабре 2019 года, с целью подтверждения эффективности предлагаемого содержания логопедической работы по формированию диалогической речи детей с ОНР в процессе игровой деятельности. В нём принимали участие 10 человек детей с ОНР III уровня,

которые были обследованы нами на первом этапе экспериментального изучения. Экспериментальная группа (5 человек) участвовала в коррекционном обучении на втором этапе (ЭГ), контрольная группа обучалась по обычной программе детского сада (КГ).

На этапе контрольного эксперимента исследование проходило в тех же условиях, что и на первом этапе экспериментального изучения. Изучение уровня сформированности диалогической речи проводилось путем включенного наблюдения за диалогической речью детей дошкольного возраста с ОНР и диалогическим взаимодействием детей в процессе игры. Для проведения эксперимента были использованы те же сюжеты игр, что и на констатирующем этапе эксперимента, с некоторыми изменениями. Дети поменялись ролями, в игре «Строители-водители» для совместной постройки детям был предложен образец (рисунок башни, постройки на альбомном листе).

Анализ диалогов, полученных в ходе исследования, оценивался по тем же критериям, что и на этапе первичного изучения диалогического общения дошкольников с ОНР.

В процессе игровой деятельности диалогическая речь каждого ребенка оценивалась в соответствии с предложенными параметрами. За каждый параметр ставился 1 балл, максимальное количество – 7 баллов.

Результаты контрольного эксперимента по изучению состояния диалогической речи детей в процессе игровой деятельности детей двух групп (ЭГ и КГ) сведены в Таблицу 3.

Таблица 3

Результаты контрольного эксперимента

Критерий Имя	Инициативность	Умение выдержать роль	Адекватность использования невербальных средств общения	Соответствие диалогических высказываний теме	Характер вопросно-ответных циклов	Речевые этикетки	Характер речевых намерений и использование соответствующих	Всего баллов
Дети КГ								
Никита	1			1		1	1	4
Серёжа	1	1		1				3
Максим	1			1			1	3
Андрей.		1	1		1			3
Лиза	1	1	1	1			1	5
Всего по критерию (баллы)	4	3	2	4	1	1	3	-
Дети ЭГ								
Оля	1	1	1	1	1	1	1	7
Даша	1	1	1	1	1	1	1	7
Ксюша	1	1	1	1	1	1	1	7
Саша	1	1		1	1	1		5
Камиль		1	1	1			1	4
Всего по критерию (баллы)	4	5	4	5	4	4	4	-

Инициативность (активность в общении, стремление к совместной игровой деятельности):

Дети ЭГ: высокая инициативность в общении (80 %). Они часто становились инициаторами игр, занимали позицию лидера при распределении ролей. Было видно высокое стремление к вступлению в диалог, ориентация на партнёра. Лишь малая часть детей ЭГ (20 %) показали низкий уровень инициативности. Так же можно отметить

повышение активности детей, которые в ходе экспериментального исследования стояли в стороне и ждали команды взрослого или более сильного сверстника.

Дети КГ: также проявляли высокую активность в общении, стремились вступить в диалог, лишь 20 % детей этой группы показали наличие низкого уровня инициативности.

Анализируя умение детей выдержать роль необходимо отметить:

Дети ЭГ все выдерживали роль, вживались в неё, не наблюдался отказ от выбранной роли, их диалог был связан общей темой.

В КГ лишь 60 % детей, по сравнению с экспериментальной группой (100 %) смогли выдержать роль. Дети быстро теряли интерес к игре, отвлекались. По окончании игры они либо затруднялись ответить на вопрос « кем ты был », либо давали неадекватные ответы. Важную роль в этой группе играл взрослый, который разрешал спорные вопросы. В экспериментальной группе такие ситуации возникали очень редко.

Адекватность использования невербальных средств общения (согласно содержанию игры):

Дети ЭГ: 80 % учащихся часто использовали мимику, реже жесты и интонацию.

Дети КГ: Реже пользовались невербальными средствами, данный критерий был зафиксирован у 40 %. 60 % учащихся не использовали жесты, мимику в своих диалогах. Можно отметить использование невербальных жестов, заменяющих ответ на вопрос («да», «нет»).

Использование речевых этикетов:

В речи детей ЭГ стали появляться слова: привет, пока (как неформальное использование речевого этикета), здравствуйте, до свидания, спасибо. Дети использовали их уместно, в зависимости от игры и ситуации в ней.

Дети КГ: В этой группе данный критерий можно отметить лишь у 20 %. Он так же всегда здоровался, прощался, чего нельзя сказать про других участников этой группы.

Характер вопросно-ответных циклов:

Дети ЭГ более разговорчивы (80 %), в их диалогах приобретают как воспроизводящие, так и продуктивные вопросы, их высказывания характеризуются адресованностью, завершённостью. Дети вступали в диалог в свою очередь, не перебивали друг друга.

В КГ у большинства детей (80 %) ограничен объем речевых высказываний, не сформированы диалогические циклы, в основном преобладают воспроизводящие вопросы. Дети задавали вопросы, не дослушав ответа, не соблюдали очередность в разговоре. На вопросы отвечали односложно, либо не реагировали, продолжали говорить о своём. В высказываниях часто упускались значительные детали, они были малоинформативные. Дети непоследовательно излагали свои мысли, не могли точно передать их содержание, они были малоактивны.

Характер речевых намерений (желания высказаться) и использование соответствующих речевых средств:

Дети ЭГ: критерий сформирован на 80 %. Чаще привлекали к себе внимание, используя различные маркеры *«слушай, понял» «смотри, видишь»* с дальнейшим пояснением, вовлекали партнёров в разговор. Была выражена заинтересованность в контакте как со взрослыми так и со сверстниками, в процессе игры дети были активны, учитывали ситуацию общения.

Дети КГ: заинтересованность контакта так же можно отметить и в этой группе, однако дети неадекватно учитывали ситуацию общения: обращались к логопеду на *«ты»*, произносили просьбы в приказном тоне, например, Серёжа О. Дети данной группы в основном привлекали внимание к своей игрушке, высказывания носили характер сообщений. Желание

высказаться так же наблюдалось у 60 % детей. Они проявляли интерес к партнёру по диалогу в игре, просили о помощи.

Детальное представление состояния диалогической речи в двух группах по результатам контрольного эксперимента отображено в Таблице 4.

Таблица 4

**Характеристика диалогической речи детей
по результатам контрольного эксперимента**

Критерии Кол-во Детей	Инициативность	Умение выдержать роль	Адекватность использования невербальных средств общения	Соответствие диалогических высказываний теме игры	Характер вопросно-ответных циклов	Речевые этикетки	Характер речевых намерений и использование соответствующих речевых средств
КГ	80	60	40	80	20	20	60
ЭГ	80	100	80	100	80	80	80

Количество баллов соответствует количеству детей (в %), у которых отмечалось наличие выделенной характеристики (по критерию).

Таким образом, результаты наблюдения за состоянием диалогической речи детей с ОНР III уровня в процессе игр «Водители - строители», «Магазин детских игрушек», «Добрый доктор» показали, что уровень развития диалогической речи детей с ОНР ЭГ значительно повысился. По результатам контрольного эксперимента мы выявили наличие высокого уровня сформированности диалогической речи у 60 % детей ЭГ, средний уровень имеют 40 % детей.

Все дети КГ имеют средний уровень развития диалогической речи (100 %), наличие низкого и высокого уровня выявлено не было.

Таким образом, уровень сформированности диалогической речи детей с ОНР экспериментальной группы выше, чем у детей с ОНР контрольной группы.

Для сравнения динамики развития навыков диалогического общения, полученные данные представлены на рисунке.

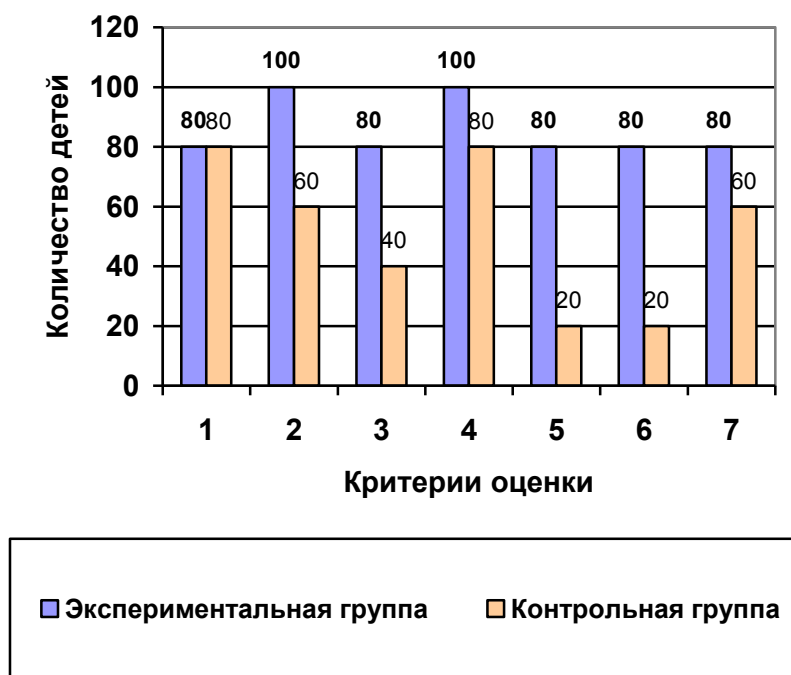


Рис. Сравнительная диаграмма исследования состояния диалогической речи детей с ЭК и КГ по результатам контрольного эксперимента

Из диаграммы видно, что после проведенного обучающего эксперимента у 50% детей ЭГ наблюдается средний уровень развития диалогической речи, у остальных – высокий уровень развития речи. Улучшение наблюдается по каждому выделенному нами параметру.

Таким образом, результаты контрольного эксперимента подтверждают эффективность предлагаемой работы по формированию диалогической речи детей с ОНР.

Использование специально подобранного комплекса игр и игровых упражнений, учет принципа системности, различных методов и приемов, учитывающие индивидуальные и возрастные особенности детей с ОНР III уровня в процессе логопедической работы позволило повысить уровень развития диалогической речи детей. Уровень владения детьми связной диалогической речью стал выше по всем отмеченным параметрам.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В соответствии с задачами исследования, в первой главе дипломной работы был осуществлен анализ психолого-педагогической литературы по проблеме развития диалогической речи у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи, что позволило нам сделать следующие выводы:

Диалог – это произвольный и реактивный (быстро осмысливаемый) процесс двустороннего обмена информацией, это разговор по очереди, где для каждого партнера период говорения и слушания чередуется. *Диалогическая речь* – это форма речи, состоящая из обмена высказываниями-репликами, на языковой состав которых влияет непосредственное восприятие, активизирующее роль адресата в речевой деятельности адресанта. Это основная форма речевого общения, в недрах которой зарождается связная речь. Составными компонентами диалогической речи являются реплика и высказывание. Они строятся с помощью единиц языка: слов, словосочетаний, предложений, рассматриваются как первоэлементы диалога, границей между которыми служит конец речи одного говорящего и начало речи другого. Отличительными чертами диалогической речи являются: эмоциональный контакт говорящих, их воздействие друг на друга мимикой, жестами, интонацией и тембром голоса; ситуативность.

У детей с общим недоразвитием речи иначе происходит становление и развитие диалогической речи по сравнению с детьми с нормальным речевым развитием. Так же необходимо отметить, при ОНР наблюдается нарушенное формирование всех компонентов речевой системы (звуковой структуры, фонематических процессов, лексики, грамматического строя, смысловой стороны речи). Дети зачастую избегают вступления в диалог, потому что их побуждение к высказыванию характеризуется быстрой исчерпываемостью, отсутствием у ребенка сведений, необходимых для ответа, бедный словарный запас, препятствующий формированию высказывания; непонимание собеседника. Необходимо отметить запаздывание появления диалогической

речи и предпосылок её становления. В их речи преобладают вопросы общего типа и как следствие однотипные ответы. Дети почти не пользуются формами речевого этикета и невербальными способами общения.

Для оценки уровня развития диалогической речи у детей шестого года жизни с ОНР нами было проведено экспериментальное изучение, которое было описано во второй главе ВКР. Навыки владения диалогической речью оценивались по критериям. Анализ выполнения всех заданий показал значительное отставание в развитии диалогической речи у детей с общим недоразвитием речи III уровня, отставание выявлено по всем заявленным критериям.

Анализ результатов исследования уровня развития диалогической речи у детей шестого года жизни с общим недоразвитием речи предопределил необходимость проведения формирующего этапа исследования, которое описано в третьей главе нашей дипломной работы.

Нами был разработан цикл мероприятий, направленных на развитие диалогической речи детей с ОНР. Работа велась по трём блокам. Использовались методы беседы, метод заучивания готовых диалогических реплик, инсценировка знакомых сказок, просмотр мультфильмов. Отдельно отрабатывались умения пользоваться невербальными средствами общения и умение брать на себя роль и доигрывать её до конца. После проведения логопедической работы по развитию диалогической речи детей с ОНР нами был проведен контрольный этап по методикам, использованным на первых этапах исследования.

Проанализировав полученные данные контрольного этапа, мы пришли к выводу, что у детей с ОНР вследствие проведенного формирующего этапа исследования отмечается динамика развития диалогического высказывания, большая инициативность в процессе игр. Дети с удовольствием стали устанавливать контакт со сверстниками, стремятся к построению диалога, отвечали на вопросы, их предложения имели интонационную выразительность, дошкольники пользовались невербальными средствами

общения, использовали речевые этикетки. В речи стали преобладать различные виды вопросов. Дети реагировали на сообщения ответом либо действием.

Уровень развития диалогической речи у детей с ОНР значительно повысился, следовательно, гипотеза о том, что развитие диалогической речи у детей шестого года жизни с общим недоразвитием речи будет проходить эффективно при условии использования в процессе коррекционной работы дидактических, сюжетно – ролевых игр, экспериментально подтвердилась.

Таким образом, можно говорить о том, что успешному развитию диалогической речи у детей с общим недоразвитием речи способствовала работа с использованием дидактических и сюжетно-ролевых игр.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алексеева, М.М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников / М.М. Алексеева, Б.И. Яшина. – М., 2000.
2. Алеушина, В.К. Развитие диалога у старших дошкольников в совместной игровой деятельности / В.К. Алеушина // Книжки, нотки и игрушки. – 2011. – №11. – С. 3-6.
3. Арушанова, А.Г. Истоки диалога / А.Г. Арушанова, Н.В. Дурова, Р.А. Иванкова, Е.С. Рычагова. – М., 2005.
4. Арушанова, А.Г. Организация диалогического общения дошкольников со сверстниками / А.Г. Арушанова // Дошкольное воспитание. – 2001. – №5. – С. 51-61.
5. Арушанова, А.Г. Речь и речевое общение детей. Развитие диалогического общения / А.Г. Арушанова. – М., 2008.
6. Бизигова, О.А. Игра как фактор развития диалога / О.А. Бизигова // Дошкольное воспитание. – 2007. – № 5. – С. 9-18.
7. Бизигова, О.А. Развитие диалогической речи дошкольников в игре / О.А. Бизигова. – М., 2008.
8. Богуславская, З.М. Роль игры в нравственном развитии ребёнка / З.М. Богуславская, Е.О. Смирнова. – М., 1991.
9. Вакуленко, Ю.А. Театрализованные инсценировки сказок в детском саду / Ю.А. Вакуленко. – М., 2007.
10. Выготский, Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка / Л.С. Выготский // Вопросы психологии. – 2006. – № 6. – С. 62-76.
11. Выготский, Л.С. Мышление и речь / Л. С. Выготский [Электронный ресурс]. – <http://pedlib.ru/Books/1/0162/1-0162-1.shtml>
12. Глухов, В.П. О формировании связной описательной речи у старших дошкольников с ОНР / В.П. Глухов // Дефектология. – 1990. – №6. – С. 45-50.

13. Глухов, В.П. Психолингвистика. Теория речевой деятельности / В. П. Глухов, В.А. Ковшиков. – М., 2007.
14. Дефектология: словарь-справочник / под ред. А.С. Степанова. – М., 1996.
15. Дмитриевских, Л.С. Формирование диалогического общения у старших дошкольников / Л.С. Дмитриевских // Вестник Курганского государственного университета. – 2012. – №1. С. 70-73 [Электронный ресурс]. – <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-dialogicheskogo-obscheniya-u-starshih-doshkolnikov>
16. Дубовская, В.А. Особенности диалогической формы речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи третьего уровня / В.А. Дубовская, А.В. Никифорова // Вестник Курганского государственного университета. – 2018. – №4. – С. 23-26 [Электронный ресурс]. – <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-dialogicheskoy-formy-rechi-u-starshih-doshkolnikov-s-obschim-nedorazvitiem-rechi-tretiego-urovnya>
17. Ефименкова, Л.Н. Организация и методы коррекционной работы логопеда на школьном логопункте / Л.Н. Ефименкова, Г.Г. Миссаренко. – М., 1991.
18. Изаренков, Д.И. Обучение диалогической речи: монография / Д.И. Изаренков [Электронный ресурс]. – <https://ru.b-ok.cc/book/3254556/0f268d>
19. Исенина, Е.И. Развитие диалога в связи с познанием ребенком другого и себя / Е.И. Исенина // Детская речь: проблемы и наблюдения: сб. науч. тр. / ЛГПИ им. А.И. Герцена; отв. ред. С.Н. Цейтлина. – Л., 1989.
20. Кольцова, М.М. Ребенок учится говорить/ М. М. Кольцова [Электронный ресурс]. – http://pedlib.ru/Books/5/0362/index.shtml?from_page=1
21. Коноваленко, В.В., Коноваленко С. В. Формирование связной речи и развитие логического мышления у детей старшего дошкольного

возраста с ОНР: методическое пособие / В.В. Коноваленко, С.В. Коноваленко. – М., 2008.

22. Лалаева, Р.И. Логопедическая работа в коррекционных классах: методич. пособие для учителя-логопеда / Р.И. Лалаева. – М., 2001.

23. Лепская, Н.И. Доречевая стадия развития ребенка и ее роль в становлении аспектов, форм и средств коммуникации // Детская речь. Лингвистический аспект: Сб. науч. тр. / под ред. С.Н. Цейтлин. – СПб., 1992. – С. 12-17.

24. Логопедия: Учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. – М., 1998.

25. Медведева, Е.Ю. Проблемы формирования связной речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи / Е.Ю. Медведева, Е.А. Ольхина // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 60-3. С. 213-216 [Электронный ресурс]. – <https://cyberleninka.ru/article/n/problemny-formirovaniya-svyaznoy-rechi-u-starshih-doshkolnikov-s-obschim-nedorazvitiem-rechi>

26. Менджерицкая, Ю.В. Воспитателю о детской игре / Ю. В. Менджерицкая [Электронный ресурс]. – <http://kidworlds.ru/index.php/biblioteka2/vospitanie-i-razvitie-doshkolnika/17-d-v-mendzheritskaya-vospitatel-yu-o-detskoj-igre-1982?path=vospitanie-i-razvitie-doshkolnika>

27. Мурзаева, В.В. К вопросу о лингвистических особенностях диалогической речи / В.В. Мурзаева, Н.А. Тумакова // Молодой ученый. – 2015. – №10. – С. 1233-1235.

28. Никитенко, А.В. Развитие связной диалогической речи у детей с общим недоразвитием речи посредством словесно-логических игр / А.В. Никитенко // Актуальные задачи педагогики: материалы V Междунар. науч. конф. (г. Чита, апрель 2014 г.). – Чита. – 2014. – С. 70-75.

29. Онипенко, Н.К. Первые речевые акты: обращения и побуждения в речи ребенка / Н.К. Онипенко // Детская речь: Лингвистич. аспект: сб. науч. тр. / под ред. С.Н. Цейтлин. – СПб., 1992. – С. 106-112.
30. Павлова, О.С. Нарушение коммуникативного акта у детей с ОНР / О.С. Павлова // Психолингвистика и современная логопедия / под ред. Л.Б. Халиловой. М., 2007.
31. Пассов, Е.И. Коммуникативный метод обучения правильному общению / Е.И. Пассов. – М., 2002.
32. Психология детей дошкольного возраста / Под ред. А.В. Запорожца, Д.Б. Эльконина [Электронный ресурс]. – http://pedlib.ru/Books/2/0278/index.shtml?from_page=1
33. Радуга: Экспериментальная программа воспитания и обучения в детском саду / под ред. Т.Н. Доронова, В.В. Гербова, С.Г. Якобсон, Е.В. Соловьева и др. – М., 1989.
34. Руководство играми в дошкольном учреждении / под ред. М.А. Васильевой, М., 1986.
35. Словарь-справочник лингвистических терминов / под ред. Д.Э. Розенталя, М.А. Теленкова [Электронный ресурс]. – <http://rus-yaz.niv.ru/doc/linguistic-terms/fc/slovar-203.htm>
36. Современный русский язык: учебник / под редакцией Н.С. Валгиной [Электронный ресурс].– <http://pedlib.ru/Books/6/0262>
37. Соловьева, Л.Г. Формирование диалога у детей с общим недоразвитием речи в процессе совместной игровой деятельности / Л.Г. Соловьева // Дефектология. – 1996. – № 6. – С. 31-36.
38. Спирова, Л.Ф. Особенности речевого развития детей с тяжелыми нарушениями речи / Л.Ф. Спирова. – М., 2000.
39. Ступак, Л.В. Онтогенез диалогической речи / Л.В. Ступак // Специальное образование. – 2012. – №3. – С. 109-113 [Электронный ресурс]. – <https://cyberleninka.ru/article/n/ontogenez-dialogicheskoy-rechi>

40. Трошин, О.В. Логопсихология: учебн. пособие / О.В. Трошин, Е. В. Жулина. – М., 2005.
41. Усольцева, Н.К. Формирование предпосылок диалогического общения у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи: автореферат диссертации, кандидат педагогических наук / Н.К. Усольцев. – М., 1996.
42. Цейтлин, С.Н. Язык и ребенок: лингвистика детской речи: учеб.пособие для студ. высш. учеб, заведений / С. Н. Цейтлин [Электронный ресурс]. –<https://mydocx.ru/10-44910.html>
43. Чулкова, А.В. Методика формирования диалогической речи у детей дошкольного возраста / А.В. Чулкова. – Волгоград, 2003.
44. Щербакова, Т.Ю. Коррекционно-педагогическая работа по развитию коммуникативно-деятельностного взаимодействия дошкольников с ОНР в игре: автореферат диссертации, кандидат педагогических наук / Т.Ю. Щербакова. – Ростов-на-Дону, 2006.
45. Эльконин, Д.Б. Психология игры [Электронный ресурс]. –[http://psychlib.ru/mgppu/EPI-1999/EPI-001.HTM#\\$p1](http://psychlib.ru/mgppu/EPI-1999/EPI-001.HTM#$p1)