Совершенствование диалогической речи у детей с общим недоразвитием речи III-его уровня на логопедических занятиях

|  |
| --- |
| Введение |
| Глава 1. Научно-теоретические основы изучения особенностей диалогической речи у дошкольников с ОНР III-его уровня |
| 1.1 Определение понятия «связная диалогическая речь» в психолого-педагогической литературе |
| 1.2 Онтогенез развития диалогической речи у дошкольников с ОНР III-его уровня |
| 1.3 Специфика формирования диалогической речи у дошкольников с ОНР III-его уровня |
| Вывод по первой главе |
| Глава 2. |
|  |
|  |
|  |
|  |

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ

Современный мир характеризуется не только постоянно развивающейся наукой и техникой, но и неуклонным увеличением количества детей с отклонениями в развитии. Часто встречающимся отклонением в развитии у детей дошкольного возраста является общее недоразвитие речи. У дошкольников с общим недоразвитием речи имеются трудности в развитии диалогической речи, что, в свою очередь, затормаживает полноценный процесс общения, а значит, и не способствует развитию речемыслительной и познавательной деятельности, препятствует овладению знаниями. В связи с этим особую важность приобретает проблема развития диалогической речи у детей дошкольного возраста.

На социально - педагогическом уровне актуальность названной проблемы поддерживает Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования, утвержденный 17 октября 2013 года. В нём выделена область «Речевое развитие». Основные направления этой области – владение речью как средством общения и культуры, обогащение активного словаря, развитие связной, грамматически правильной диалогической и монологической речи [28].

По статистике типичным проявлением недостатка речевого развития у детей дошкольного возраста с ОНР III уровня являются значительные трудности в овладении навыками связной диалогической речи, обусловленные недоразвитием основных компонентов языковой системы - фонетико-фонематического, лексического, грамматического, недостаточной сформированностью как произносительной, так и семантической сторон речи.

Проблема развития диалогической речи была исследована в таких аспектах, как формирование речевых умений, в частности: лексических, грамматических и фонематических; как формирование элементарных представлений о языке. Не смотря на то, что многие исследователи занимались проблемой развития диалогической речи у детей дошкольного возраста с ОНР, в настоящее время она является актуальной. В частности, не до конца определены особенности и методы совершенствования диалогической речи у детей дошкольного возраста с ОНР III уровня.

**Объект исследования:** диалогическая речь детей дошкольного возраста с ОНР III уровня.

**Предмет исследования:** условно-речевые и речевые упражнения как способы формирования диалогической речи.

**Гипотеза:** использование условно-речевых и речевых упражнений позволяет успешно совершенствовать диалогическую речь дошкольников с ОНР III уровня.

**Цель исследования:** выявить пути совершенствования диалогической речи у дошкольников с ОНР III уровня на логопедических занятиях.

Исходя из цели были поставлены следующие **задачи:**

1. Рассмотреть психолого-педагогические подходы к определению понятия «связная диалогическая речь» в психолого-педагогической литературе;
2. Изучить онтогенез развития диалогической речи;
3. Проанализировать специфику формирования диалогической речи у дошкольников с ОНР III уровня;
4. Провести опытно-экспериментальную работу по исследованию особенностей диалогической речи у дошкольников с ОНР III уровня.

**Методы исследования:**

- теоретические: анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования, обобщение педагогического опыта, сравнение методических источников.

- эмпирические: наблюдение, беседа, педагогический эксперимент, анализ полученных данных.

**База исследования.**МБДОУ №6 «Малинки», в исследовании приняли участие 5 детей старшего дошкольного возраста с диагнозом ОНР III уровня.

**Практическая значимость исследования** результаты данной работы можно использовать в работе логопедов, воспитателей детских садов, учителей начальных классов и родителей.

**Структура исследования:** введение, две главы с параграфами, раскрывающие основные задачи работы, заключение, список использованной литературы.

**Глава 1. Научно-теоретические основы изучения особенностей диалогической речи у дошкольников с ОНР III уровня**

**1.1 Определение понятия «связная диалогическая речь» в психолого-педагогической литературе**

Современная лингвистика и лингводидактика рассматривают понятие языка речи в двух аспектах-как процесс создания связного высказывания и как продукт вещания. Связная речь определяется как единое смысловое и структурное целое, состоящее из тематически и логически связанных между собой отрезков и отражает все существенные стороны своего предметного содержания[3].

В создании связного речевого продукта ученые выделяют деятельностный и личностный компоненты. Первый связывается с процессами рождения и восприятия сообщения, регуляции и контроля собственной речевой деятельности. Второй - с тем, что в речи человек проявляет свою индивидуальность - характер, темперамент, уровень общей культуры [7].

Следствием развития связной речи является текст — словесное выраженный продукт речево-мыслительной деятельности человека, которому присуща завершенность, структурная целостность, определенная целенаправленность и прагматическая установка [6].

Связная речь выполняет ряд важных функций, главной из которых является коммуникативная, которая реализуется в двух основных формах — диалоге и монологе. Каждая из этих форм имеет свои специфические особенности, которые определяют содержание и характер методики их формирования. Лингвистика противопоставляет диалогическую и монологическую речь, исходя из их различной коммуникативной направленности, лингвистической и психологической природе [21].

Каждая из двух форм устной речи- диалогическая и монологическая имеет свои лингвистические особенности, поэтому в обучении каждой из них необходим диффренцированный подход. Подробнее один из ее видов связной речи – диалогическую.

В статье «Психофизиологические механизмы речи» А. А. Леонтьева дается следующее определение термину диалогическая речь:

«Диалогическая речь – «от греческого Dialogos – беседа, разговор двоих) форма(тип) речи, состоящая из обмена высказываниями – репликами, языковой состав, которых имеет непосредственное восприятие, анализирующее роль адресата в речевой деятельности адресанта» [15, с. 50].

Диалогическая речь, по мнению выдающегося отечественного психолога П.Н. Радыгина, «это первичная форма человеческого общения, детерминанта психического развития личности». Посредствам диалога происходит освоение окружающей действительности, развитие дара слова, познание внутреннего мира другой личности и самого себя. Ситуация диалогического общения, в которых коммуникация осуществляется «лицом к лицу», создаются предпосылки для самораскрытия каждой вступающей в контакт языковой личности [19, с.23].

Для диалогической речи типичны содержательная (вопрос- ответ, добавление-пояснение, распространение, согласие-возражение) и конструктивная связь реплик. Протекает устная диалогическая речь в конкретной ситуации и сопровождается мимикой, интонацией и жестами. Существует несколько видов диалогической речи – бытовой разговор, деловая беседа, переговоры.

Строевой единицей диалогической речи принято считать диалогическое единство, которое представляет собой сочетание двух и более взаимосвязанных реплик.

Данные единства строятся по определенным схемам: вопрос – ответ; вопрос – ответ – вопрос; сообщение – вопрос; сообщение –сообщение; побуждение – сообщение и т.д.

С.Г. Насонова отмечает, что «современная лингвистика рассматривает диалог как категорию, которая реализует коммуникативную сущность языка, т.е. представления о речевом общении и о сотрудничестве при речевой деятельности» [22].

Исследователи подчеркивают, что диалог, как форма или тип речи, представляет собой особую структуру, состоящую из последовательности реплик, которые объединяются одной темой, т.е. в диалоге реализуется один из основных признаков текста, тематическое единство. Диалогическое единство характеризуется смысловой и грамматической связью реплик диалога, в результате которой реплики выступают как единицы, взаимообусловленные лексически, грамматически, интонационно [17, с. 96].

Речевой организацией диалога выступает ряд меняющихся реплик, границей которых служит конец речи одного собеседника и начало речи другого.

В реплике раскрывается сущность диалогического общения, а именно развивающийся, перемежающийся обмен высказываниями. Как особая языковая единица, она имеет относительную формально-грамматическую законченность.

Также реплика определяет синтаксические особенности диалогической речи: краткость, лаконизм синтаксических конструкций, особенности их сочетаемости друг с другом. Развитие диалога, его внешнее и внутреннее движение реализуются в репликах-стимулах и репликах-реакциях, взаимосвязью которых и достигается единство речевого потока, движение разговора [3, с. 121].

Реплика-стимул представляет собой реплику, открывающую диалогическое единство и определяющую содержание и форму следующего за ним высказывания. Она является ведущей в диалогическом единстве, т.к. ее семантические и синтаксические особенности влияют на структуру последующей реплики-реакции.

В свою очередь реплика-реакция в коммуникативном плане зависима от реплики-стимула и является ремой диалогического единства.

О.В. Епифанова описывает психолингвистические основы обучения диалогу, систему упражнений (система занятий) по обучению диалоговой речи на начальном этапе, психолингвистические параметры акта диалогового общения, опираясь на которые дети получают возможность моделировать конкретные диалоги в заданных условиях дискуссия [12, с. 30].

Важнейшей психологической характеристикой диалоговой речи является ситуативность. Речевую ситуацию ученый рассматривает как совокупность условий, определяющих целевую и исполнительную стороны в соответствии с речевым действием. По мнению ученого, обучение диалогу невозможно без учета структурных особенностей диалогических комплексов. При обучении советует использовать три класса упражнений: подготовительные неречевые, тренировочно-речевые, речевые и некоторые новые виды упражнений, такие как ассоциативный диалог, ситуативные упражнения (три разновидности), краткий рассказ, составленный на основе нескольких ситуаций и т.д.

В своих исследованиях С.А. Бородкина акцентирует внимание на процессе передачи информации в диалоге, который происходит, по мнению автора, сразу по нескольким каналам: словесный, интонационный, мимико-жестикулярный, ситуативно- предметный. [5, с.34.]

Е. Белоус выделил следующие виды диалогического общения в учебно-профессиональной сфере:

1) ситуaтивный диалог (диалог-расспрос, диалог-сообщение, диалог- побуждение);

2) диалог-беседа (тематическая беседа);

3) диалог-дискуссия [2, с. 34].

Ситуативный диалог представляет собой минимальную единицу связной речи, которая лежит в основе более сложных диалогических форм. Через данный вид диалога может передаваться сообщение, запрос информации и побуждение совершить речевое или неречевое действие, в основе которого лежит мыслительный процесс с возможным сообщением исходных условий для ответной реакции.

Любой ситуативный диалог порождается определенной речевой ситуацией, которая представляет собой единство исходных и новых условий и обстоятельств. Именно взаимодействие данных условий и обстоятельств создает то или иное целевое речевое действие.

В ситуативном диалоге может быть рассмотрен какой-то один, хотя и существенный, неизвестный говорящему элемент темы. В расспросе один из говорящих выступает в роли инициатора разговора.

В естественной обстановке общения роли меняются. Если же этого не происходит, то расспрос переходит в допрос. Вопросы несут основную логическую и языковую нагрузку и направляют диалог в определенное русло. Ответы подчиняются вопросам.

Диалог-сообщение подразумевает сообщение собеседнику определенной информации. Здесь важно умение построить информативно значимый текст и правильно реализовать свой замысел на произносительном уровне. Диалог-побуждение призывает к какому-либо действию, например побуждение к осознанию противоречия, побуждение к формированию учебной проблемы. Для данного вида диалогического общения очень важно то, как сформулирована и с каким тоном произносится просьба или приказ.

Таким образом, под диалогической речью понимается такой тип речи, который состоит из регулярного обмена высказываниями (репликами), на языковой состав которых влияет непосредственное восприятие речевой деятельности говорящего собеседником. При обучении детей диалогической речи необходимо учитывать то, что диалог является особой структурой, состоящей из последовательности реплик, которые объединяются одной темой.

**1.2 Онтогенез развития диалогической речи у дошкольников с ОНР III-его уровня**

Анализируя детское высказывание, исследователи приходят к выводу, что высказывание может быть ситуативным, то есть связанным с конкретной ситуацией, но не воспроизводит в словесных формах связного смыслового целого и контекстным, смысл которого понятен из самого контекста высказывания.

Ситуативность детской речи особенно на начальных этапах объясняется наглядно-образным характером мышления детей и доминированием эмоционального отношения к предмету высказывания [29].

По данным психологов, переход от внешней речи к внутренней, от ситуативного к контекстного происходит у детей четырех-пяти лет. Однако, как утверждает Г.М. Ленушина, ситуативность речи не обязательно связана с возрастом детей, даже у самых маленьких дошкольников при определенных условиях возникает и проявляется контекстная речь [13].

В таких условиях Н.В. Волкова причислила характер общения, содержание речи, индивидуальные особенности ребенка. Отождествление ситуативного вещания с диалогом, а контекстного — с монологом тоже является ошибочным, поскольку в ряде современных исследований приводится немало примеров ситуативности монологического речи [23].

Развитие диалогической речи в дошкольном возрасте происходит параллельно с формированием умственной деятельности, обогащением жизненного, эмоционального и речевого опыта, усложнением форм общения. Дошкольный период, в котором происходит становление форм связной речи, предшествует подготовительный этап, связанный с ранним детством. Непосредственно-эмоциональное общение взрослого с младенцем постепенно меняется с одностороннего на взаимном эмоционально-речевое [20].

С формированием понимания речи взрослого ребенок учится отвечать на речевые стимулы окружающих жестами, мимикой, движениями, позже отдельными звуками. Все это имеет огромное значение для развития речевого общения, ведь зарождается преднамеренность голосовых реакций, их направленность на другого человека, формируются речевой слух, произвольность произнесения звуков.

Постепенно основной становится ситуативно-деловая форма общения ребенка со взрослым, которая сосуществует с эмоциональным ситуативно-личностным. На третьем году жизни зарождается внеситуативно-познавательное общение со взрослым [3].

Во второй половине третьего года жизни ученые отмечают наличие «качественного скачка». Именно в этот период наблюдаются первые случаи речевых высказываний, которые свидетельствуют о том, что речь малыша уже может быть инициативной [4].

Большой интерес в этом плане представляют исследования А.Г. Рузской, которая изучала особенности инициативной речи детей третьего года жизни, возможность его активации, способы и условия стимуляции. Автор доказывает, что инициативное речи активизирует ситуация, в частности, появление нового, неизвестного; демонстрация предметов и явлений из опыта ребенка, представленных по-новому; динамичность окружения, изменения в окружающей среде [21].

Возможности обучения детей уже на втором и на третьем годах жизни элементам диалогической речи доказывают также исследования, проведенные в Берлине под руководством профессора Х. Христенса. Ученые применяли последовательно три формы рассказывания: по сценическим изображением, по картинкам, пересказ историй без наглядного материала. Эффективность использования обозначенных способов обучения подтвердило значительные потенциальные возможности старшего дошкольного возраста к овладению связной речи.

Русская исследовательница О. Н. Сомкова, изучавшая особенности развития диалогической речи детей старшего дошкольного возраста, отмечает преимущество ситуативной речи, однако говорит, что начинает развиваться и контекстная речь. В общении со взрослыми малыши пользуются простыми предложениями, в отличие от общения с ровесниками, которое характеризуется большей развернутостью, элементарной аргументацией, включением иногда сложносочиненных и сложноподчиненных предложений [20].

Для самостоятельных высказываний ребенка характерным является нарушение логики изложения, бедный словарный запас. Однако дети способны установить элементарные зависимости между смысловыми частями отдельного предложения или между предложениями. Об этом свидетельствует тот факт, что дети достаточно успешно ориентируются на заданную взрослым связь и правильно завершают предложения в ситуации совместной речи [22].

В среднем дошкольном возрасте значительно влияет на развитие диалогической речи активизация словаря, количественный состав которого достигает в этот период 2,5 тысячи слов. Высказывания детей становятся более последовательными и развернутыми, хотя структурно речь остается еще несовершенной. В этом возрасте интенсивно развивается контекстная речь, то есть речь, понятная само по себе. Однако дети испытывают трудности в адекватном подборе слов, выборе темы, сюжета собственного высказывания, нередко наблюдается нарушение логики, преобладает формальная связь между предложениями в тексте [22].

В среднем возрасте дети начинают овладевать умением составлять пересказ и рассказ, они пересказывают знакомые сказки, составляют короткие рассказы с картинками, игрушками, однако нуждаются в активной помощи взрослого [23].

Одной из особенностей диалога у детей среднего дошкольного возраста является употребление готовых языковых формул и устойчивых речевых сочетаний, которые называют речевым этикетом. Тем самым речевой этикет у детей дошкольного возраста это готовые выражения, механически воспроизводимые в типичных речевых ситуациях и выполняющие контактоустанавливающую функцию, которыми участники диалога пользуются в качестве формул обращения, приветствия, благодарности, вежливости, извинения и т.д. [13, с. 53 – 55].

В основном в дошкольном возрасте диалоги детей разделяются по тематике: одни из них связаны c бытовыми темами, другие – c тематикой отвлечённого характера. Бытовые, ситуативные диалоги строятся полностью на принципах разговорного стиля языка. Именно в повседневных разговорах, в товарищеских беседах большую роль играют жесты, мимика, в том числе и экспрессивность характерна для разговорной речи. B диалогах на отвлечённую тематику прослеживается сильное влияние книжных стилей языка, в беседах o своих переживаниях, впечатлениях – влияние поэтической, художественной речи.

Дети 4-5 лет активно включаются в разговор, могут участвовать в коллективной беседе, однако они еще не умеют правильно формулировать вопросы, дополнять и исправлять ответы товарищей [5].

У детей старшего дошкольного возраста диалогическая речь достигает достаточно точно, кратко или развернуто, в зависимости от ситуации, понятно для окружающих. Старшие дошкольники способны активно участвовать в беседе, выражать уместные реплики, вовремя реагировать на чужие, формулировать вопросы. Характер диалога детей в определенной мере зависит от содержания их совместной деятельности [20].

В старшем дошкольном возрасте дети способны активно участвовать в беседе, достаточно полно и точно отвечать на вопросы, дополнять и поправлять ответы других, подавать уместные реплики, формулировать вопросы. Характер диалога детей зависит от сложности задач, решаемых в совместной деятельности.

Реализация общения в не полном объеме негативно сказывается на всех сферах личности ребенка. Такие авторы, как В.К. Воробьева, Т.Б.Филичева, Р.И. Мартынова, Т.А. Ткаченко, Г.В.Чиркина отмечают, что дети с ОНР имеют нарушения всех форм общения. Симптомом общего недоразвития речи является нарушение связной речи.

Общим недоразвитием речи называют разнообразные расстройства речи, при которых нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящиеся к ее звуковой и смысловой стороне, при нормальном слухе и интеллекте.

При исследовании различных нарушений речи у детей, впервые было дано теоретическое обоснование общего недоразвития речи (ОНР). Проведенные исследования под руководством P.E. Левиной и сотрудниками Научного Исследовательского Института дефектологии: Г.А. Каше, Л.Ф. Спировой, Г.И. Жаренковым, Н.А. Никашиным во второй половине XX века, выявили нарушения в формировании речи, которые стали рассматриваться как нарушения развития, подчиняющиеся законам иерархического строения высших психических функций. Так же были разрешены вопросы о структуре различных форм речевой патологии в зависимости от компонентов речевой системы и их состояния, в рамках позиции системного подхода [12].

Первый уровень речевого развития. Речевые средства общения крайне ограничены. В активный словарь входит небольшое количество неясно произносимых обиходных слов, звукоподражания и звукокомплексы. Дети часто пользуются указательными жестами, мимикой. Характерно использование одного и того же комплекса звуков для обозначения и предметов, и действий, и качеств только лишь обозначая разницу значений интонациями и жестами. Лепетные образования в зависимости от ситуации можно расценить как однословные предложения. Дети не дифференцируют обозначение предметов и действий. Присуща многозначность слов. В их речи преобладают корневые слова, лишенные флексий. Небольшой запас слов отражает непосредственно воспринимаемые предметы и явления.

Переход ко второму уровню речевого развития характеризуется речевой активностью ребенка. Общение осуществляется посредством использования постоянного, хотя все еще искаженного и ограниченного запаса общеупотребительных слов. Дети могут ответить на вопросы по картине, связанные с семьей, знакомыми событиями окружающей жизни. Понимание обращенной речи на втором уровне значительно развивается за счет различения некоторых грамматических форм.

Третий уровень речевого развития характеризуется наличием развернутой фразовой речи с элементами лексико-грамматического и фонетико-фанематического недоразвития.

На фоне относительно развернутой речи наблюдается неточное употребление многих лексических значений. Неумение пользоваться способами словообразования создает трудности в использовании вариантов слов.

В свободных высказываниях преобладают простые распространенные предложения, почти не употребляются сложные конструкции.

Понимание обращенной речи значительно развивается и приближается к норме.

Дети с перовым уровнем ОНР не имеют связную речь, они лишь используют лепетные слова, мимику и жесты – т.е. есть понять детей данного уровня вне конкретной ситуации невозможно.

У детей со 2 уровнем ОНР нарушены все компоненты речи. Они могут составить предложение из 2-3 слов, дать корректный ответ на вопрос по картинке со знакомыми простыми изображениями.

У детей 3 уровня речевого развития имеется развернутая фраза, но связная речь сформирована недостаточно. У детей ограничен словарный запас, они используют одинаково звучащие слова, с помощью которых передают значение чему-либо в зависимости от ситуации, таким образом речь бедная и стереотипная [14, с. 45-68].

Экспрессивная речь детей с ОНР III уровня выступает как средство общения, только при помощи взрослых, которая заключается в наводящих вопросах, подсказках. Дети с ОНР выступают инициатором общения не часто. Игры таких детей не имеют речевого сопровождения. Данные особенности мешают полноценному развитию связной и диалогической речи, поэтому детям необходима коррекционно- педагогическая помощь.

**1.3 Специфика формирования диалогической речи у дошкольников с ОНР III-его уровня**

Для успешного развития диалогической речи, согласно исследованиям А.Г. Рузской, необходима организация речевой среды, общение взрослых друг с другом и с ребенком, общение детей между собой.

Формирование диалогической речи происходит как в свободном речевом общении, так и на специальных занятиях. В процессе свободного речевого общения неподготовленная беседа выступает как средство обучения диалогической речи. Неподготовленную беседу можно использовать при любых режимных моментов: во время прогулки или игры, во время занятий и т.д. Неподготовленной беседа является только для детей, логопед или воспитатель обязн быть готов к разнообразному виду общения. Подготовленность взрослого проявляется в том, что он является носителем правильной разговорной речи и в каждой стихийно возникающей ситуации общения он своей речью подает положительный пример и учит детей языку [17].

А.Г. Рузская [43] предлагает на специальных занятиях по развитию диалогической связной речи использовать прием подготовленной беседы и прием театрализации (имитации и пересказа). Подготовленная беседа направлена на то, чтобы, во-первых, научить детей беседовать: выслушивать речь собеседника, говорить понятно для собеседника, во-вторых, отрабатывать произносительные и грамматические навыки, уточнять смысл известных малышам слов.

Основным методом формирования диалогической речи в повседневном общении, по мнению О.Я. Гойхман [15], является разговор воспитателя с детьми (неподготовленный диалог). Это наиболее распространенная, общедоступная и универсальная форма речевого общения воспитателя с детьми в повседневной жизни. Данный метод является самым естественным методом приобщения детей к диалогу, поскольку стимулом к участию в разговоре служат коммуникативные мотивы. Аналогичными по степени коммуникативности можно считать и правильно организованные беседы с детьми (подготовленные разговоры). Именно поэтому беседы и разговоры воспитателей с детьми рассматриваются как традиционные способы постоянного, каждодневного речевого взаимодействия педагога с детьми [26]. На наш взгляд, как методические приемы они универсальны, поскольку возможность продемонстрировать образцы различных реплик и выполнение правил ведения диалога в них сочетается с привлечением воспитанников к воспроизведению этих образцов.

Аналогичным методом, по мнению А.Г. Рузской является беседа. Беседа – организованный разговор педагога со всей группой детей, посвященный одному какому-либо вопросу [43].

В беседе педагог:

1) уточняет и упорядочивает опыт детей, т.е. те представления и знания о жизни людей и природы, которые дети приобрели во время наблюдений под руководством педагога и в разнообразной деятельности в семье и в школе;

2) воспитывает у детей правильное отношение к окружающему;

3) приучает детей целеустремленно и последовательно мыслить, не отвлекаясь от темы беседы;

4) учит просто и понятно излагать свои мысли.

Кроме того, во время беседы педагог воспитывает у детей устойчивое внимание, умение слушать и понимать речь других, сдерживать непосредственное желание сразу отвечать на вопрос, не подождав вызова, привычку говорить достаточно громко и отчетливо, чтобы все слышали [17].

Мы согласны мнением А.Г. Рузской, что при проведении беседы педагог должен стремиться к тому, чтобы все дети были активными ее участниками. Для этого необходимо соблюдать следующие правила: ставить вопрос всему классу, затем вызывать одного ребенка для ответа. Нельзя спрашивать детей в том порядке, в каком они сидят. Это приводит к тому, что часть детей перестает работать: неинтересно ждать очереди, когда знаешь, что до тебя еще далеко.

Недопустимо спрашивать одних и тех же детей (наиболее бойких). Надо стараться вызывать большее количество детей хотя бы для краткого ответа на поставленный вопрос. Если же педагог долго разговаривает с одним ребенком, то остальные дети перестают участвовать в беседе. То же происходит, когда сам педагог, во время беседы много говорит о том, что детям уже хорошо известно, или без всякой нужды повторяет все, что говорят дети.

Дети во время беседы должны отвечать по одному, а не хором. Но если воспитатель ставит такой вопрос, на который у всех или у многих детей может быть один и тот же простой ответ (например, «были», «ходили»), то дети могут ответить хором.

Не следует прерывать отвечающего ребенка, если в том нет прямой надобности; нецелесообразно ценой длительных усилий «вытягивать» ответ, если ребенок не имеет необходимых знаний или еще не преодолел своей застенчивости; в таких случаях можно удовлетвориться кратким, даже односложным ответом [17].

Дети должны отвечать достаточно громко, отчетливо, бодрым голосом. Воспитатель предлагает ребенку, если он говорит тихо, повторить ответ громко, но не кричать. «Никто не слышал, что ты сказал, – должен пояснить воспитатель. – Повтори громко свой ответ».

Чтобы беседа проходила живо и доставляла радость, детям читают веселые стихи, сказки, рассматривают с ними картинки. Итак, целью беседы в данном случае является не проверка знаний детей, а обмен чувствами, представлениями, переживаниями, высказывание собственного мнения, рассуждения.

О.Я. Гойхман в своих работах отмечает, что с беседой тесно связано совместное рассказывание, совместное словесное творчество как метод развития диалогической речи (совместный рассказ со взрослым и совместный рассказ детей) [15].

В совместном со взрослым рассказывании используется следующий прием: взрослый начинает предложение, а ребенок его завершает. Получается своеобразный диалог. Этот прием широко используется и при описании предметов и игрушек, и при составлении рассказов по картине, по игрушке, по серии картин, по набору игрушек, по потешке, по чистоговорке и пр.

Опыт работы по развитию диалогического общения детей со сверстниками говорит о том, что на разных возрастных этапах первостепенное значение приобретает та или иная задача, и в зависимости от этого воспитатель отбирает содержание, форму, метод обучения. М.М. Алексеева указывает, что в дошкольном возрасте можно применять игру как на занятиях, так и во внеучебное время [1].

Последние исследования физиологов показали большое значение игры как деятельности, удовлетворяющей биологические, духовные и социальные потребности развивающейся личности ребенка. Игры с успехом могут применяться не только на занятиях, но и в повседневной жизни ребенка, обещая обеспечить развитие диалогической речи в эмоционально привлекательной для детей форме [1].

К игровым упражнениям в диалоге можно отнести:

1) любую игру (дидактическую, подвижную, сюжетно-ролевую, драматизацию), правилами или сюжетом которой предусмотрено речевое взаимодействие, обмен высказываниями;

2) передачу литературных текстов по ролям.

Игровые упражнения в диалоге могут быть классифицированы по степени самостоятельности в производстве диалогических высказываний как упражнения на основе литературного текста и упражнения в импровизации самостоятельных диалогов. Упражнения в диалоге на основе литературных текстов различаются как заученные литературные диалоги и как литературные диалоги в свободной передаче.

По мнению Г.М. Ляминой [7], литературные произведения дают детям наилучшие образцы диалогического взаимодействия. Заученные литературные диалоги, передаваемые детьми в инсценировании стихов (чтение стихов по ролям), в театрализованных представлениях, в подвижных играх, формируют в их сознании образ «участника» диалога, обобщают формы диалогических реплик и правил ведения диалога. Народная педагогика создала множество потешек, песенок, игр, построенных именно в форме диалогов [7].

Чтение стихов по ролям – один из методов подобного плана. Подбирая для этого стихи, потешки с различными функциональными репликами, педагог способствует усвоению разнообразия этих реплик. Диалоги с использованием вопросов и ответов представлены во множестве стихотворных произведений для детей. Чтение стихотворений по ролям позволяет детям освоить не только форму различных высказываний диалога, но и правила очередности, усвоить вопросительную, повествовательную, побудительную и другие виды интонации [7]. Поддержанию темы разговора, развитию его логики исподволь учат многие произведения фольклора, построенные в виде разговора.

Подвижные игры с текстом нередко содержат диалоги. Правила игры способствуют приучению детей к соблюдению очередности реплик, к внимательному выслушиванию реплик своих партнеров. Но непроизвольно дети усваивают в игровом диалоге формы разных реплик и его правила [26].

Словесные игры. Богатый материал для развития диалогической речи дают словесные игры. Непритязательна по содержанию игра «Садовник», но она дает возможность воспитывать внимательность к репликам партнеров по игре, чтобы вовремя вступить в игру:

– Я садовником родился, не на шутку рассердился. Все цветы мне надоели кроме георгина. – «Сообщает» водящий.

– Ой! – Реагирует игрок, услышав название своего цветка.

– Что с тобой? – Спрашивает водящий, «продолжая» разговор.

– Влюблен! – Отвечает «георгин».

– В кого? – Удивляется садовник.

– В астру. – Сообщает «георгин».

– Ой! И т.д.

Быстроту реакции в диалоге, умение избежать запретных слов и так задать вопрос, чтобы спровоцировать партнера на использование запретных слов, позволяет сформировать игра «Факты». В этой игре нет готового текста для реплик, готов только зачин, а все остальные высказывания формулируются игроками в ходе игры. Это сближает диалог в игре с естественным реальным диалогом. Реплики функционально и логически связываются между собой, благодаря чему, дети упражняются во многих диалогических умениях. Усложнение правил в игре: «не улыбаться и не смеяться, губы бантиком не делать» – учит малыша владеть собой, тренирует выдержку. Данные умения важны для становления социальной стороны диалога [24].

Многие народные словесные игры проникнуты задором и юмором. Возможность посмеяться в игре делает ее более привлекательной для дошкольников. Такова, к примеру, игра «Как тебя зовут». В ней роль водящего выполняет вначале взрослый, а потом дети. Роль водящего предполагает придумывание вопросов, естественно, что это умение формируется постепенно в ходе игры, содержание ее таково. Участники игры садятся кружком на стулья (на траву). Водящий дает каждому какое-нибудь смешное имя (либо дети выбирают имя сами): Пузырек, Метла, Расческа, Авторучка, Самосвал и т.д. После этого водящий задает вопросы. Отвечая на них, надо повторять только «свое слово» (пузырек, метла и пр.). Отвечать надо быстро, не задумываясь. Ни в коем случае нельзя смеяться. Другие пусть смеются, а тот, с кем говорит водящий, должен отвечать серьезно. Даже улыбаться нельзя [4].

Г.М. Кучинский [22] в своих работах отмечает, что диалогическому общению со сверстником служит также прием совместного составления детьми рассказа: один ребенок начинает рассказ, второй его продолжает, а третий завершает. Дети сами выбирают партнеров, договариваются о содержании, об очередности рассказывания. Это может быть сочинение по картине, по серии картин, по набору игрушек, по потешке. Рассказы можно записать и оформить альбом детского словесного творчества. Замечательным приемом, создающим почву для диалога детей, является совместное рисование иллюстраций к рассказам [22].

Народная педагогика знает много подвижных игр, которые строятся как игра-драматизация по готовому сюжету и включают в себя разнообразные диалоги персонажей. Это такие игры, как «Гуси-лебеди», «Краски», «Где мы были – мы не скажем, а что делали – покажем», «Садовник» и др. Народные игры используют разные способы налаживания диалогического общения детей со сверстниками [38].

Первое. Ориентировка на партнера, необходимость слушать и слышать его голос, речь, смотреть в глаза. Это игры типа «Угадай по голосу» (угадать по голосу, кто позвал); «Что изменилось?» (внимательно рассмотреть и запомнить внешность партнера и угадать, какие изменения в своем внешнем облике он произвел). Цели создания ориентировки на партнера служат разнообразные хороводные игры, в которых дети говорят и двигаются в едином темпе, держась за руки (тактильный и слуховой контакты).

Второе. Установка на ответ, необходимость внимательно слушать речь партнера и готовность вовремя быстро ответить ему. Вспомним игру «Садовник». После слов «Все цветы мне надоели, кроме…» партнер должен откликнуться до окончания счета «раз, два, три».

Третье. Поддержание диалога через обмен высказываниями (вопросы, комментарии, побуждения). Это разнообразные диалоги внутри игр, в которых заложены ритуалы (формулы) приветствия, прощания, обхождения).

Дидактические игры, или игры с правилами, могут оказать большое положительное влияние на развитие диалогического общения детей со сверстниками в том случае, если при их организации внимание обращается не только на усвоение познавательного содержания, но и на формы взаимодействия детей друг с другом [34].

В дидактике известно несколько основных типов настольных дидактических игр: лото, домино, маршрутные (лабиринтные), разрезные картинки. Все они строятся на взаимодействии играющих. Роль взрослого, организующего взаимодействие, когда дети осваивают эти игры, велика. Потом дети начинают управлять играми самостоятельно. Появляются указания: твой ход, ходи, ставь фишку, не подглядывай; возникают вопросы: вишня – это фрукт? Кукуруза – это овощ? Телевизор – это мебель?

Особое значение для развития диалогического общения со сверстниками, по мнению А.Г. Рузской, имеют словесные дидактические игры с небольшими подгруппами детей (2–3 человека) [43]. В этих играх познавательные задачи задаются на материале языка (многозначные слова, грамматические формы, дифференцирование звуков и др.), а правила организуют взаимоотношения детей. Правила побуждают слушать и слышать партнера, задавать ему вопросы, давать поручения, указания, высказывать согласие или несогласие с игровыми и речевыми действиями партнера, аргументировать высказывание, рассуждать, соблюдать очередность, отвечать на высказывания собеседника.

В процессе словесных дидактических игр парами обучающими моментами являются осознание игровых правил как правил общения, а также обогащение опыта взаимодействия со сверстником в ходе игр с правилами. Парное взаимодействие может быть эффективно организовано и в процессе коллективного речевого занятия. Для этого хороши задания с разрезными картинками, на составление рассказа по серии картин или по условным схемам, игры с коллективным рисованием по типу «Запомни и нарисуй», а также игра в кругу с мячом «Закончи предложение». Очень хорошо использовать на фронтальном занятии игру «Отгадай предмет, который я загадала»: один ребенок загадывает предмет (кладет фишку под одну из выставленных картинок), а остальные дети пытаются отгадать его, задавая вопросы, на которые можно ответить только «да» или «нет». Например, на стенде картинки с изображением часов (часы механи-ческие и электронные; настенные, напольные, настольные, наручные; песочные, ходики, будильник и т.п.). Дети отгадывают предмет, задавая вопросы типа: это часы электронные? Механические? У этих часов есть гири? У них есть маятник? Они стоят на полу? [34]. По этому же типу можно строить игры, в которых материалом являются разнообразные игрушки, предметы посуды, мебели, сюжетные картинки.

Ю.А. Вакуленко отмечает, что игра-драматизация – является благодатным полем для закрепления и формирования диалогических умений. Ролевые диалоги в игре-драматизации являются показателем не только развития диалога детей, но и показателем развития самой игры-драматизации. Чем богаче, разнообразнее диалог в игре, тем выше уровень игрового творчества детей. Развивая игровое взаимодействие детей в игре (ролевые диалоги), педагог не только целенаправленно обогащает игру детей, но и формирует все стороны диалога. И наоборот, развивая у детей умения пользоваться всеми функциональными видами диалогических реплик и соблюдать существующие правила поведения в диалоге, воспитатель содействует развитию игры-драматизации [4].

Творческой игрой детей, в которой они активно упражняются в диалоге, являются игры-инсценировки. Игры-инсценировки – это свободный пересказ литературных произведений по ролям. Организации таких игр предшествует этап ознакомления с произведением, его. возможно, неоднократный пересказ по ролям под руководством воспитателя, а затем прямое и косвенное содействие возникновению таких игр по инициативе детей [4]. Ценность таких игр состоит в том, что в них сочетаются репродуктивные реплики, заимствованные из текста произведения, и проективные, «придуманные» и оформленные ребенком самостоятельно. Ценность игр-инсценировок и в том, что дети черпают формы разнообразных реплик из литературного образца, подражая которым они их присваивают, вкладывают их в свой активный речевой багаж [31].

Режиссерские игры – разновидность игр-инсценировок по мотивам литературных произведений. В этих играх ребенок может «озвучить» роли нескольких персонажей один или с товарищем. Передвигая фигурки настольного кукольного театра (или действуя другими видами кукол), дети разыгрывают спектакли, упражняясь в воспроизведении литературных диалогов или сочиняя свои «пьески». Педагог может руководить усвоением той или иной стороны диалога через подбор литературных произведений, при помощи подсказок, советов. А если дети не возражают против «зрителей» своих режиссерских игр, то воспитатель, проявляя внимание и заинтересованность, стимулирует детей к речевому творчеству [31].

Таким образом, игровые упражнения в диалоге разнообразны. Их связь с литературными произведениями дает детям «лучшие образцы» родной речи, а упражнения, предполагающие свободные импровизированные диалоги без опоры на литературный образец, приближают их к реальному общению.

Л.П. Якубинский отмечает, что многие традиционно проводимые формы работы с детьми, могут целенаправленно использоваться для развития диалога ребенка. В совокупности с другими методами они обеспечат решение задач развития у младших школьников c с ОНР диалогической речи [50].

Высокой побудительной силой обладает прием драматизации, который можно использовать и при рисовании, и при рассказывании сказки, и при сочинении по картине. Дети охотно изображают, как они дуют на одуванчик, на снежинку, которые нарисовали; «съедают» ягодку на аппликации; «пекут пирожки», ожидая маму-козу; «катаются на велосипеде», как Таня на картине «Чья лодочка?». Соотнесение слова и выразительного движения организует структуру детских высказываний, делает речь динамичной [50].

К современным технологическим приемам формирования диалога можно отнести тризовские игры. Например, тризовская игра «Хорошо – плохо» построена по типу: сообщение – возражение. Она замечательным образом упражняет детей в умениях поддерживать тему разговора и слышать собеседника, понимать его высказывания. Для проведения игры выбирается объект, не вызывающий у ребенка стойких ассоциаций, положительных или отрицательных эмоций (карандаш, настольная лампа, шкаф, книга и т.п.). Всем играющим необходимо назвать хотя бы по одному разу, что в предлагаемом объекте хорошо, что плохо, что нравится, что не нравится. Обычно один ребенок (или одна команда) называет что-то хорошее, а другой участник (команда) – называет наоборот отрицательные стороны объекта.

Во втором варианте игры объект обсуждения может вызвать стойкие отрицательные ассоциации (лекарство, уколы) или положительные (кукла, праздник, телевизор). В данном случае диалог строится также, только задача взрослого – помочь увидеть другую – хорошую или плохую – сторону объекта.

Таким образом, основным методом формирования диалогической речи в повседневном общении является разговор (или беседа) воспитателя с детьми. С беседой тесно связано совместное рассказывание, совместное словесное творчество как метод развития диалогической речи (совместный рассказ со взрослым и совместный рассказ детей). Кроме этого, для развития диалога у детей могут использоваться игровые упражнения, совместная изобразительная деятельность и др. В процессе организации игр-драматизаций у детей развиваются организаторские умения и навыки, совершенствуются формы, виды и средства общения, складываются и осознаются непосредственные взаимоотношения детей друг с другом, приобретаются коммуникативные умения и навыки.

Согласно теоретическим концепциям отечественной психологии, речь является важнейшей психической функцией человека – универсальным средством общения, мышления и организации действий. Во многих исследованиях установлено, что психические процессы – внимание, восприятие, память, мышление, воображение – опосредованы речью. Отклонения в развитии речи отрицательно влияют на психическое развитие ребенка, затрудняют общение с окружающими, задерживают формирование познавательных процессов и в связи с этим препятствуют формированию полноценной личности.

Развитие познавательной и речевой деятельности ребенка, как отмечается в исследованиях отечественной психологии и специальной педагогики, зависит также от складывающегося в начале его жизни чувственного познания: зрительного, слухового, тактильного, наглядно-действенного мышления. Решающим условием овладения активной речью является общение с окружающими в ходе эмоционального и делового сотрудничества, при котором ребенок усваивает от взрослого опыт многих поколений (Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, А.А. Катаева, М.М. Кольцова, Р.Е. Левина, А.Н. Леонтьев, М.И. Лисина, А.Г. Рузская, и др.).

В специальной психологии и педагогике, в частности логопедии, раскрываются причинно-следственные основы общего недоразвития речи. При этом авторы опираются на положение о том, что общее недоразвитие речи является системным нарушением, охватывающим все компоненты языковой системы, относящиеся как к звуковой, так и смысловой сторонам речи (И.Т. Власенко, Г.А. Каше, Р.Е. Левина, Е.М. Мастюкова, Л.Ф. Спирова, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина и др.).

Многие исследователи при изучении детей с данной речевой патологией отмечают особенности не только в их речевом развитии, но и в развитии таких психических процессов, как восприятие, внимание, память, мышление (Б.М. Гриншпун, Г.В. Гуровец, С.И. Маевская, Е.М. Мастюкова, Е.Ф. Соботович, Л.С. Цветкова и др.).

Анализ литературы по специальной психологии и педагогике, данных экспериментального изучения проблемы речевого и общего развития ребенка позволяет отметить следующие основные условия полноценного, гармоничного развития детей: благоприятное сочетание биологических и социальных факторов; эмоциональное общение и сотрудничество с окружающими взрослыми; ранняя организация предметно-практической и игровой деятельности ребенка; своевременное включение речевой деятельности в процесс общения и познания.

Разностороннее влияние игр-драматизаций на личность ребенка позволяет использовать их как активное, но ненавязчивое педагогическое средство. Так, участвуя в играх – драматизациях, дети глубже познают окружающий мир, становятся участниками событий из жизни животных, растений и людей, совершенствуют навык воплощать в игре определенные переживания. При этом тематика игр оказывается самой разнообразной: она касается жизни детского сада и семьи, отражает сюжеты из жизни людей, животных и растений, в качестве персонажей игр используются игрушки, овощи и фрукты, предметы мебели, посуды и пр. Одновременно игра-драматизация прививает ребенку устойчивый интерес к родной культуре, литературе, театру как виду искусства.

Велико и воспитательное значение игр-драматизаций. Оно заключается в формировании уважительного отношения детей друг к другу, развитии чувства коллективизма и партнерства. Исходя из особенностей психического развития детей дошкольного возраста, большинство игр-драматизаций строится на материале сказок. Особенно важны для детей те нравственно-этические уроки, которые преподносятся сказками и извлекаются детьми в результате совместного анализа каждой игры.

Как известно, игры-драматизации пользуются у детей неизменной любовью. Именно в игре ребёнок чувствует себя более раскованно, свободно и естественно. Все дети обладают одаренностью, которая обнаруживается в игре и проявляется и в наблюдательности, и в зорком схватывании ими сходства и характерных черт, и в необыкновенно развитом инстинкте подражания.

Именно поэтому как основное направление в коррекционной работе по развитию диалогической речи у детей с ОНР мы выделяем использование дидактических игр.

# Выводы по 1 главе

1. Однозначно понимания диалога не существует. Согласно общепринятому определению, диалог, диалогическая речь – это вид речи, характеризующийся ситуативностью (зависимостью от обстановки разговора), контекстуальностью (обусловленностью предыдущими высказываниями), непроизвольностью и малой степенью организованности (незапланированным характером). Однако этим не исчерпывается содержание термина. С учетом новых работ и теорий в лингвистическом энциклопедическом словаре (1990 г.) диалог, или диалогическая речь, определяется как «форма (тип) речи, состоящая в обмене высказываниями-репликами, на языковой состав которых влияет непосредственное восприятие, активизирующее роль адресата в речевой деятельности адресанта. Для диалогической речи типично содержательная (вопрос/ответ, согласие/возражение) и конструктивная связь реплик» [16].

Диалогическая речь активно изучается, поэтому появляются новые определения: «Диалог - это особая форма общения с возможностью совершенствования процессов совместного познания, координации действий среди коллективов и достижения подлинных социальных изменений» [32].

2. Существуют различные подходы к изучению диалогической речи. Наибольший интерес для нас представляет лингвистический. Лингвистическое изучение диалога – новое исследовательское начинание, но его предпосылки можно найти в более ранних трудах. Так, в отечественной традиции одна из наиболее цитируемых ранних работ – О диалогической речи Л.П.Якубинского (1923). Тем не менее, углубленное лингвистическое изучение диалога началось лишь в последние несколько десятилетий.

3. Взаимопонимание рождается в диалоге, в общении людей. Истоки этого взаимопонимания находятся в детстве, а значит и истоки диалога – в детстве.

Общение матери с ребенком филолог Н. Н. Лепская образно назвала дуэтом, в котором есть две партии: ребенок овладевает коммуникативными навыками, а значит и коммуникативной компетенцией. Развитие коммуникативной компетенции идет в двух направлениях: с одной стороны, это приобретение языковой компетенции, а с другой стороны – освоение общих условий речевого действия в диалоге и умения порождать собственную стратегию в рамках определенного речевого акта. Развитие собственно речевой компетенции обуславливает развитие соответствующих навыков в других сферах коммуникативной компетенции.

4. Нарушения диалогической речи чаще всего рассматриваются в рамках изучения связной речи. Поскольку основное внимание исследователей сосредоточено на изучении особенностей лексических, грамматических и фонетических средств языка, а многие вопросы, связанные с выявлением особенностей диалогической речи и причин, обуславливающих эти особенности, остаются нерешенными, что затрудняет построение методики формирования диалогической речи.

**Глава 2. Опытно-экспериментальная работа по исследованию особенностей диалогической речи у дошкольников с ОНР III уровня**

**2.1 Характеристика и состав испытуемых или испытательная группа**

Экспериментальная работа по исследованию особенностей развития диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста проходила на базе МБДОУ № 6 «Малинки» в 2019 учебном году. Данная дошкольная образовательная организация осуществляет свою деятельность по основной образовательной программы с учетом требований ФГОС.

***Цель экспериментальной работы:*** определитьособенности диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.

***Задачи экспериментальной работы:***

1) подобрать диагностирующий инструментарий для обследования диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III его уровня;

2) провести обследование диалогической речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня согласно критериям выбранных диагностических методик;

3) обработать полученные результаты, проанализировать и интерпретировать экспериментальные полученные данные.

Выбор средств и путей коррекционной работы зависит от данных диагностического исследования. Для детей с нарушением речи важно подобрать правильные методы и приемы коррекционной работы. Для этого мы будем опираться на разработанные принципы диагностики, которые были и остаются основой для теории и практики [15] (см. Рисунок 1).

**Рисунок 1. Принципы диагностики**

Эксперимент строился на всех вышеперечисленных принципах, что помогло направить коррекционную работу в нужном направлении.

В исследовании приняли участие 5 воспитанников дошкольного возраста в возрасте 5-6 лет с логопедическим заключением ОНР 3 уровня. Все дети имели сохранный слух, нормальное или скомпенсированное зрение, интеллектуальное развитие соответствовало возрасту. Перед началом исследования изучалась медицинская и педагогическая документация, собиралась информация от медперсонала, педагогов дошкольного учреждения и родителей.

По медицинским данным дети имели нарушенное развитие связной речи, ограниченный словарный запас, не умели строить развернутые высказывания, наблюдалось нарушение звукопроизношения и слоговой структуры слова.

Таблица 1.

Характеристика экспериментальной группы

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Имя ребенка | Возраст | Заключение |
| Аня | 5 лет 8 мес. | ОНР III уровня, стертая дизартрия |
| Боря | 5 лет 10 мес. | ОНР III уровня |
| Егор | 5 лет 9 мес. | ОНР III уровня |
| Дима | 6 лет 3 мес. | ОНР III уровня, стертая дизартрия |
| Катя | 6 лет 0 мес. | ОНР III уровня, стертая дизартрия |

Перед проведением исследования мы изучили характеристику на детей, участвующих в эксперименте.

*Аня* – ребенок от многоплодной беременности, беременность протекала с осложнениями, во время родов ребенок получил травму, закричал не сразу, был направлен на искусственную вентиляцию легких. Разговаривать начала в 4 года, не стремится к общению, зажата. Девочка очень хрупкая, болезненного вида. Внутренняя мотивация сформирована не в полном объеме, помощь взрослых принимает, на одобрение реагирует убыстрением темпа работоспособности. Речь монотонна, наблюдается нарушение просодической стороны речи. Словарный запас ограничен, выявлены проблемы в звукопроизношении. Моторика развита плохо, навыки самообслуживания сформированы хорошо.

*Боря* – ребенок от первой беременности, во время беременности мать перенесла ангину, во время родов ребенок перенес кратковременную гипоксию. Закричал сразу, по шкале Апгар 7/8. Разговаривать начал в 3 года. Адаптация к условиям группы проходила тяжело, ребенок ни с кем не вступал в контакт, все время плакал. Ребенок общительный, иногда проявляет агрессию к сверстникам. В речи наблюдаются нарушения фонематического восприятия, речь плавная, безэмоциональная, присутствуют нарушения в звукопроизношении. Навыки самообслуживания сформированы хорошо. Мелкая и общая моторика развита на среднем уровне.

*Егор* – ребенок от третьей беременности, перед этим у матери было два выкидыша, беременность сопровождалась сильным токсикозом. Роды посредством кесарева сечения прошли без осложнений, ребенок закричал сразу. По шкале Апгар 8/9, в раннем детстве перенес много инфекционных заболеваний. Заговорил рано. В 1, 5 произносил отдельные слова «кот», «дай», «на». Ребенок достаточно быстро адаптировался к условиям группы, всегда соблюдает правила группы, выполняет просьбы педагога. Заинтересован в контакте со взрослыми, к детям относится положительно. Может выполнять действия с другими детьми. Преобладают манипулятивные и предметно-игровые действия. Наблюдаются колебания настроения, может долго смеяться, а потом заплакать. Концентрация внимания снижена, внимание неустойчивое, объем памяти сужен. Наглядно-действенное мышление сформировано, наглядно-образное мышление сформировано не в полном объеме, операции обобщения и сравнения сформированы частично. Пассивный словарь ограничен, активный сформирован достаточно. Понимает обращенную к нему речь, хорошо воспринимает простые предложения. Моторика и навыки самообслуживания сформированы хорошо.

*Дима* – ребенок от второй беременности. Беременность протекала хорошо, мать внимательно следила за своим здоровьем и за развитием плода. Роды проходили естественным путем, у ребенка была незначительная гипоксия. Закричал сразу, по шкале Апгар 9/10. Первые слова сказал в 2 года, до этого объяснялся жестами и звуками. Адаптация к условиям группы проходила тяжело, наблюдался дистресс при расставании с родителями. У ребенка отличная механическая и сенсомоторная память. Понимание речи сформировано хорошо. Мелкая и общая моторика развита на достаточном уровне. Навыки самообслуживания были привиты в домашних условиях. Наглядно-действенное мышление сформировано, наглядно-образное мышление сформировано не в полном объеме, операции обобщения и сравнения сформированы частично. Речь смазанная, невнятная, наблюдаются нарушения в звукопроизношении. Отсутствует концентрация внимания.

*Катя* – ребенок от первой беременности. Семья ассоциальна, мать во время беременности пила. Роды прошли легко, без осложнений, ребенок закричал сразу. Девочка заговорила поздно в 3 года. На лицо нервное перевозбуждение и гиперактивность. Демонстрирует свою готовность к взаимодействию со взрослым и сверстниками. Наблюдаются колебания настроения, эмоциональный дефицит. Работает заинтересованно, хорошо выполняет задания, демонстрирует умения соответствующие своей возрастной норме. Имеет хорошую внутреннюю мотивацию, помощь взрослых принимает, реакция на одобрение присутствует. Наглядно-действенное мышление сформировано, наглядно-образное мышление сформировано не в полном объеме, операции обобщения и сравнения сформированы частично. Речь невнятная, смазанная, с затрудненным носовым дыханием. Общая и мелкая моторика развита на среднем уровне.

Таким образом, дети были отобраны в экспериментальную группу с учетом следующих критериев:возраст – 5-6 лет, все дети имеют общее недоразвитие речи 3 – его уровня, сохранный слух, зрение, не имеют отклонений психического развития, адаптированы к условия дошкольного образовательного учреждения.

**2.2 Описание диагностических аспектов исследований**

За основу методики мы взяли приемы обследования диалогической стороны речи, предложенные Чиркиной Г.В., Филичевой Т.Б и Бабиной Г.В. [26]

Так, для проведения обследования были предложены задания:

* Составление диалога (озвучивание роли с помощью игрушек).

Детям предлагалось выбрать игрушку («смешарики») и озвучить их разговор на любую тему.

* Составление диалога в процессе совместной деятельности (рисования общей картины).

Детям предлагалось рисовать либо предъявленную картину, либо нарисовать свою картину совместно с другим ребенком на одном листе бумаги за ограниченное время (10 минут).

* Совместное рисование картины с логопедом.

Было предложено нарисовать картину, посвященную весне. Детям предлагалось нарисовать весну совместно с логопедом на одном листе бумаги.

При оценке речевой деятельности в процессе диалога отмечаем:

* репродуктивный (согласие во всем с лидером);
* реконструктивный (есть встречные предложения);
* творческий.

При оценке диалога как речевого поведения, обращается внимание на следующие пункты:

* особенности активности участника диалога (заинтересованность, уровень мотивации, активность, пассивность)
* реакция на участника диалога, отношение к партнеру по диалогу (положительно, страх, негативно, спокойное отношение, подозрительность, доверие/недоверие, уважение/неуважение, заискивание, и т.д.)
* особенности речевых высказываний (их длина, сложность, распространенность/нераспространенность)
* Особенности использования элементов речевого этикета (умение вступить в беседу, поговорить, и т.д.)
* Особенности использования паралингвистических средств в диалоге (интонация, мимика, жесты, взгляды)

*Характеристика уровней развития диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР* III *уровня.*

*Высокий уровень* - дети инициативно вступают в контакт с собеседником. В беседе быстро отвечают на реплики разных тем. По желанию собеседника могут определенное время поддерживать разговор на предложенную тему. Такие микродиалоги включают от 2 до 3 диалогических единств. Дети хорошо владеют повседневным речевым этикетом. Пользуются разными типами предложений, включая в них обращение к собеседнику и фразы вежливости. Способны самостоятельно вести расспрос, в результате которого достигают цели. Расспрос проходит без длительных пауз. Нуждаются в помощи собеседника.

*Средний уровень* - Дети вступают в беседу со взрослым, но часто отвлекаются, инициативы в ее ведении не проявляют. Их речевая активность слабая. Поддерживать беседу на предложенную тему не умеют. Реагируют на реплики собеседника по-разному: быстро и медленно, в зависимости от степени сложности ответной реплики или знания необходимого речевого штампа. Реплики, побуждающие собеседника к беседе, употребляют мало, в основном – сообщения, вопросы. Реплики-реакции детей представляют собой краткие, однословные предложения. Микродиалоги состоят из 1 – 2 диалогических единств. Речевой этикет употребляют лишь в хорошо заученных ситуациях. Названные речевые штампы однообразны, заменить их аналогичными дети не могут. Реплики детей в таких ситуациях включают только речевой штамп без обращения к собеседнику (Сколько время? Помоги, пожалуйста). Дети этого уровня способны задать несколько вопросов с помощью экспериментатора, однако логической последовательности, самостоятельности в ведении расспроса нет. Цель расспроса достигается путем угадывания, перечисления всех предметов. Во время расспроса дети часто отвлекаются.

*Низкий уровень* - Дети пассивно включаются в диалог, проявляют слабую речевую активность. Беседа протекает медленно, много длительных пауз. Интерес к беседе отсутствует. Разговор длится пока взрослый проявляет инициативу. Реплик – стимулов почти нет, реплики – реакции краткие, однословные, однотипные. Микродиалоги состоят из одного диалогического единства, имеют простую структуру. Дети владеют ограниченным объемом фраз речевого этикета. Пользуются лишь одной общеупотребительной формой (например, «здравствуйте») и заменить ее аналогичной не могут. Незнание речевых оборотов затрудняет попытки детей этого уровня вступить в контакт со взрослыми. Самостоятельно из речи взрослых фразы речевого этикета не заимствуют. Смешивают формы обращения к ребенку и взрослому («Здравствуй» - «Здравствуйте»). Дети способны отвечать на вопросы, однако формулировать их самостоятельно не могут. Вести расспрос отказываются. Навык составления диалогов. Диалоги по картинке дети этого уровня придумать не могут. Составляют отдельные реплики.

**2.3 Организация и проведение констатирующего этапа экспериментов.**

В ходе констатирующего эксперимента было выявлено, что большинство детей достаточно легко идут на контакт.

В процессе анализа полученных диалогов с точки зрения речевой деятельности, мы выделили следующие составляющие речевой деятельности и их особенности, которые характерны для детей данной группы:

* Тематичность – соответствие высказываний определенной или заданной теме.

Рассматривая данный аспект можно отметить такие особенности как: не соблюдение тематичности.

Выписка из протокола Ани и Бори.

-пойдем туда, на горку… иди сюда….а чего ты ушла? .Нюша, тебе, что гитару подарили?

- пойдем ко мне домой

- посмотри, какая кукла у меня! смотри, какая машина!

- что?

-Нюша, давай я тебе покажу…крутая машина …ты же не правильно! Нюша, смотри как надо!

Это может быть связано с тем, что не развито умение вступать в позицию говорящего и слушающего, либо с тем, что не могут выделить главную тему, либо легко отвлекаются:

Выписка из протокола Кати:

-Корабль?

-Это не корабль, это ручей.

-Все в саду меня обожают.

-Почему?

-Симатичная. Делают все как я.(далее рассказывает про бабушку)

-Давай еще корабль нарисуем.

Анализируя характер диалогов, отмечается преобладание репродуктивного характера, т.е. согласие с лидером:

Выписка из протокола Димы и Егора:

– привет…

- здра…привет

(длительная пауза, необходимо стимулировать их активность)

- пошли ко мне домой …(жесты)

- давай, пойдем … чай пить будем

- заходи

- давай

Есть диалоги, в которых присутствуют не только одиночные встречные предложения. Они используются на протяжении всего диалога.

Выписка из протокола Ани и Бори:

-привет!

- привет! Как дела?

- хорошо. Но порвала новое платье. А как твои дела?

- Нормально. Сегодня посеял тыкву, а пришел жук и все съел!

- Пойдем в гости

- Куда?

- Ко мне, потом ко мне…(идут)

- Что будешь? У меня нет угощений

- Ну, дай тогда помидор…

- На яблоко

- Спасибо

- Пошли лучше ко мне

- Пошли к Барашу, у него много чего есть.

- Нет, у него только стихи

- А что у тебя дома?

- Печенье

-Не хочу. У меня зуб болит.

- Пошли купаться!

- Пойдем! (жесты, обозначающие купание)

- Я пойду домой, пока

- пока!

Творческий характер диалога ни у одного ребенка не присутствует.

Теперь рассмотрим полученные диалоги с точки зрения речевого поведения:

1. Особенности активности участника. Дети активны, но внимание не стабильное. Как следствие диалоги короткие и не информативные.

Детей необходимо сначала замотивировать, помочь в выборе темы (предлагая различные варианты), так же стимулировать во время диалога (повторяя вопросы, предыдущие реплики, задавая наводящие вопросы):

Выписка из протокола Кати:

- Каким цветом ты нарисуешь снег?

- Белым

- Что еще нарисуем?

- Небо

- А солнце? Какое оно?

- Яркое

- Что делает весной яркое солнце?

- Светит … ярко светит

- А что еще нрисуем?

В диалогах со сверстниками у детей так же можно отметить пассивность, в большей степени одного из участников:

Выписка из протокола Кати и Димы:

– привет…

- привет (длительная пауза, необходимо стимулировать активность)

- пойдем ко мне домой…(жесты)

- сходим … к тебе домой…

- заходи

- иду

- Ты какие игры любишь?

- шашки

- идем, будем играть….

2. Рассмотрим реакцию на участников диалога, отношение к партнеру по диалогу:

Если партнер по диалогу – это сверстник, то можно отметить спокойное отношение.

Если же в качестве партнера по диалогу выступает взрослый, то можно отметить некоторый страх, робость.

Иногда можно отметить некоторое недоверие к партнеру, особенно когда была нацеленность на результат (совместное рисование картины за ограниченное время):

Выписка из протокола Ани и Кати:

- я не знаю, что рисовать… я чуть-чуть сделаю …

- я дерево

- дерево? какое же дерево? Катя, тогда уж куст. Это что, дерево?

- бывают такое дерево

- рисуй куст…а если мы не успеем…а если не успеем…

- я рисую цветок

- рисуй куст лучше…Катя, у нас должен (быть- пропущено) один рисунок…. Такое дерево не бывает…

- бывает…у нас за окном такое…

- у нас нет

-у нас за окном…

- честно? Катя красиво крась…я хочу быстрей

-я хочу успеть

-ну не мешай!

- я машинку

- это машинка что ли? что ещё нарисовать?

- придумай что-нибудь

- попробуй только мне помешай!

- ты мне

- ты мне

- не успею…не успею…не успею

- успею

- дома ты не так рисуешь

- я старый дом вообще-то рисую

- все

- я все.

3. Особенности речевых высказываний (их длина, сложность, распространенность/нераспространенность):

Дети не умеют развернуто отвечать на вопросы, хотя в диалоге зачастую используются короткие и лаконичные реплики, но дети пропускают некоторые слова, от чего смысл сказанного искажался.

Дети используют вопросительные предложения, но часто на поступающие вопросы не отвечают. В диалогах данного возраста часто встречаются просьбы, побуждения.

У детей встречаются грамматические ошибки:

Выписка из протокола Димы:

- у меня же много игров (повторялось неоднократно)

Выписка из протокола Димы и Кати:

- что делаешь?

-Играю

- В чего?

- Выбивалы (пропущен предлог)

Лексика детей близка к норме. Синтаксическое оформление предложений детей схожее. Дети чаще используют простые нераспространенные предложения, не отражают причинно-следственых связей.

4. Особенности использования речевой этики (умение вступить в беседу, окончить беседу, поговорить):

Речевой этикет дети знают: приветствуют друг друга в начале диалога, прощаются в конце диалога.

Умение вступить в беседу слабо развито, дети не могут отойти от примеров, приведенных экспериментатором. Так, особенно в ходе озвучивания диалога между игрушками («смешариков») дети затруднялись найти тему для разговора, приходилось приводить примеры, хотя все дети знают данных мультипликационных героев и многое способны про них рассказать.

По данным обследования было выявлено что, дети для стимуляции собеседника на высказывание чаще используют вопросы, например: что ты делаешь? Или как дела?

Также дети данной группы часто используют предложение, например: пойдем ко мне в гости. Или идем тогда поиграем.

Дети не используют для стимуляции собеседника на высказывание просьбы и утверждения.

Анализируя наиболее распространенные типы диалогических единств, то можно выделить «вопрос-утверждение»:

Выписка из протокола Бори и Кати:

-что делаешь?

-Играю.

-В чего?

- Выбивалы

-Можно тоже?

-Давай.

Рассматривая третий оцениваемый навык, можно сказать, что дети испытывают трудности в развертывании реплики-ответа до придания высказываниям характера беседы. Кроме этого можно выделить еще важные особенности: в процессе ведения диалогов бывали очень длительные паузы, когда дети не знали, что еще сказать, зачастую им приходилось помогать, стимулировать их к деятельности. Не зная, что сказать дальше, дети часто повторяют одну и ту же фразу (собственную или дублируют собеседника) для продолжения диалога, иногда, возможно, это связано с трудностями актуализации слов.

Выписка из протокола Димы и Кати:

-я сделаю чай…мы будем чай…пить чай

-я вы…играл,…я выиграл

-па нажимай еще …и потом будет еще…игра

- выиграл

- всё…ты у все прошёл, значит, все уровни…

- я сделаю чай.

Выписка из протокола Ани и Кати:

-попробуй только мне помешай

-ты мне

-ты мне

-не успею…не успею…

-успею

Дети испытывают также трудности при завершении диалога: часто диалог просто обрывается (не имеет конца):

Выписка из протокола Ани и Кати:

-а мне ещё ляпки нравятся

-я в домике

-нет, ты меня не заляпала,…догони меня, догони меня…я в домике была. (диалог завершился)

Выписка из протокола Димы и Бори:

-ты скоро будешь?

-Последний уровень

-Да… пить чай (завершение диалога)

5. Особенности использования паралингвистических средств в диалоге (интонация, мимика, жесты, взгляды):

Дети чаще пользуются повествовательной и вопросительной интонацией,восклицательной интонацией дети пользуются крайне редко.

Мимику и жесты дети используют тогда, когда сложно выразить словами действия и признаки действия).

В ходе анализа результатов исследования были получены следующие данные: (см. Таблицу 2)

Таблица 2

Результаты исследования

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | Активность ведения диалога | Реакция на участника диалога | Особенность речевых высказываний | Речевой этикет | Паралингвистические средства |
| Аня | Активно ведет диалог | Положительная реакция | Распространенные высказывания | Соблюдает | Использует различные интонации, мимику и жесты |
| Боря | Активно ведет диалог | Доверяет собеседнику | Короткие высказывания | Соблюдает частично | Использует интонации и мимику |
| Егор | Пассивен, нет мотивации | Относится с осторожностью | Короткие высказывания | Не соблюдает | Не использует жесты и мимику |
| Дима | Не заинтересован, пассивен | Заискивает перед собеседником | Не распространённые высказывания | Не соблюдает | Эмоционально не окрашенная речь, не использует мимику и жесты |
| Катя | Активно ведет диалог | Относится спокойно | Сложные высказывания | Соблюдает, но слишком нетерпеливо | Пользуется мимикой и жестами |

Таким образом, высокий уровень развития диалогической речи в исследуемой группе детей дошкольного возраста с ОНР III уровня имеет только один ребенок- Аня; средний уровень имеют двое: Катя и Боря; низкий уровень так же у двоих: Егор и Дима. (см Рисунок 2)

Рисунок 2. Уровни развития диалогической речи у детей исследуемой группы

**Вывод по главе 2**

В процессе обследования связной диалогической речи детей старшего дошкольного возраста использовалась диагностическая методика за основу которой мы взяли приемы обследования диалогической стороны речи, предложенные Чиркиной Г.В., Филичевой Т.Б и Бабиной Г.В.

В результате анализа полученных данных были выявлены следующие особенности:

* Не соблюдение тематичности диалога;
* Преобладание репродуктивного характера- согласия во всем с лидером (особенно в диалогах с логопедом);
* Творческий характер диалога отсутствует;
* Детям необходима мотивация для начала диалога и постоянная стимуляция во время диалога;
* Пассивность одного из участника в диалоге со сверстником;
* Если партнер по диалогу сверстник, то можно отметить у участников диалога спокойное отношение. Если же в качестве партнера по диалогу выступает взрослый, то у ребенка появляется страх, скованность и робость;
* Дети используют простые нераспространенные предложения, не отражают причинно-следственых связей;
* Для стимуляции собеседника на высказывание дети используют вопросы. В высказываниях чаще встречаются побудительные. вопросительные и повествовательные интонации, нежели восклицательные.

Так, высокий уровень развития диалогической речи у 20%, средний у 40% и низкий так же у 40% обследуемых детей.

**Глава 3. Коррекционная работа по развитию диалогической речи старших дошкольников с общим недоразвитием речи**

**III.1. Задачи, организация и содержание экспериментального обучения**

Целью экспериментального обучения было совершенствование диалогической речи детей с общим недоразвитием речи 3 уровня в экспериментальной группе.

С контрольной группой занимался только логопед. А с экспериментальной группой мы с 16.03 по 31.03 проводили индивидуальные и подгрупповые занятия, направленные на формирование диалогической речи.

Мы развивали диалогическую речь дошкольников с общим недоразвитием речи, осваивая следующие знания, умения и навыки:  
 - системы языка как средства общения;

- лексико-грамматических возможностей диалога;

- логической организации диалогического общения;

- установления социальных контактов друг с другом и со взрослым;

- установления интерактивного взаимодействия;

- умение реплицировать (обмен репликами в диалоге и полилоге);

- умение проводить свою стратегическую линию в общении в согласии с речевыми интенциями собеседников или вопреки их интенциям;

- умение учитывать новых речевых партнеров;

- умение прогнозировать поведение собеседников, исход той или иной ситуации (Е.И.Пассов);

- закрепления практических навыков коммуникативной деятельности.

Для формирования диалогической речи мы использовали условно-речевые и речевые упражнения.

**Условно-речевые упражнения** – упражнения, имитирующие условия общения и имеющие опоры порождения высказывания

Условно-речевое упражнение предназначается для формирования речевых навыков, навыков общения. Поэтому оно имитируют общение. Один из собеседников (логопед-ребенок, ребенок-ребенок) высказывает какую-либо мысль, спрашивает о чем-либо, а другой — реагирует на нее своей репликой. Например:

— Мне очень понравился мультфильм «Питер Пэн».

— Он и мне понравился.

*По характеру* эти упражнения *речевые* (у каждого своя речевая задача) и ситуативны (оба собеседника понимают, о чем идет речь), но *по организации* они — *условны*, так как в установке к упражнению логопед обусловливает (задает) определенную задачу. Установки могут быть разными, в зависимости от стадии формирования навыка.

Условно-речевые упражнения называются так потому, что по характеру они – речевые, что создает в процессе формирования навыков условия общения, не отрывает автоматизацию от общения и говорения, не формализует ее; по своей организации, однако, они условны, специализируемый материал периодически повторяется в каждой реплике, что в обычном процессе общения нет.

**Речевое упражнение** – задание, направленное на формирование самостоятельного речевого произведения с учетом приобретенных речевых навыков и умений. Речевые упражнения проводятся для того, чтобы научить детей использовать подготовленные образцы в речевом синтезе, узнавать и понимать известные конструкции в разнообразном окружении.

Исходя из этого, мы выдели 3 основных этапа коррекционной работы по развитию диалогической речи старших дошкольников с общим недоразвитием речи:

**1 этап – подготовительный**.

Для развития умений диалогической речи на данном этапе большое значение нами уделялось условно-речевым упражнениям. Поскольку для становления диалогических умений важно то действие, которое в упражнении выполняет ребенок (способ выполнения), то нами были использованы следующие условно речевые упражнения:

**1) Имитативные (упражнения с опорой на образец):**

условно-речевые упражнения, в которых для выполнения речевой задачи ребенок должен был найти языковые формы, лексические единицы в реплике логопеда (в образце) и должен был использовать их, не изменяя. Например: «Подтвердите, если это так».

– Кошка – это домашнее животное?

-  Да, она – домашнее животное.

Кроме того использовалось заучивание короткого диалога (из 4-6 реплик, потешек). На готовых диалогах хорошо видны особенности использования паралингвистических средств (интонации, мимики, жестов, взглядов). То есть, заучивая диалоги, дети также начинали использовать паралингвистические средства.

**2) Подстановочные** условно-речевые упражнения, в которых должна происходить подстановка лексических единиц в структуру, давалась следующая инструкция: «Если я не прав, возразите мне».

- У тебя маленькая кошка?

- Что вы (нет). У меня большая кошка.

Другой пример: «Поинтересуйтесь качеством того, о чем я скажу».

- Мы вчера смотрели мультфильм.

- *Интересный* мультфильм?

- Не очень.

3) **Трансформационные** условно-речевые упражнения, в которых дети для выполнения речевой задачи должны были трансформировать реплику (или часть реплики) собеседника, что выражалось в  изменении порядка слов, лица или времени глагола, падежа или числа существительного и т.п. Трансформация могла выражаться в передаче того же содержания другими словами. Например: «Передайте товарищу мои слова».

- Я не играю в куклы.

- Он говорит, что в куклы не играет.

Так же мы использовали расширение и сужение высказывания, комбинирование двух речевых образцов, упражнения с эквивалентными заменами.

4) **Репродуктивные** условно-речевые упражнения, при выполнении которых предполагалось воспроизведение в репликах детей тех форм или лексических единиц, которые были усвоены в предыдущих упражнениях.

Если раньше ребенок репродуцировал, опираясь либо полностью на образец (в имитативных), либо на аналогичную форму (в подстановочных), либо на похожую форму (в трансформационных), то здесь репродукция уже полностью самостоятельна. Например: «Угадайте».

- Вчера в магазине мне что-то купили.

- *Новую машинку?*

- Нет, большой конструктор.

Другой пример: «Сделайте замечание собеседнику, если вы считаете, что он поступает неверно».

- Я буду кушать.

- Это плохо. Нужно обязательно покушать.

Условно-речевые упражнения с разными опорами: в качестве опоры выступали образец, наглядность, ситуация. Основной целью условно-речевых упражнений применительно к обучению диалогу было – овладение структурами вопроса, ответа, необходимых клише и умением переносить их в другие ситуации.

**2 этап – основной**.

Затем перешли к подлинно речевым упражнениям, которые управлялись логопедом. Речевое упражнение – задание, направленное на формирование самостоятельного речевого произведения с учетом приобретенных речевых навыков и умений.

Подлинно речевые упражнения в нашем понимании сводятся в основном к следующему:

1. диалог в парах, подготовленный по ситуации, по плану, по картине;
2. драматизация прослушанного или прочитанного текста;
3. выполнение роли персонажа фильма при: выключенном звуке;
4. беседа по обсуждению прочитанного текста (групповая работа) с подготовкой и без нее; это упражнение подразумевает умения задавать вопросы, отвечать развернутыми репликами, выражать согласие или несогласие с мнением товарища.

Все эти упражнения имеют целью развитие умения переносить в новую ситуацию выученные слова и речевые образцы, что связано с осознанным конструированием, но не лишает речевое общение его коммуникативного характера, так как осознанные действия протекают в свернутом виде.

На данном этапе мы выделили следующие основные разделы коррекционной работы по развитию диалогической речи:

- развитие умения отвечать и задавать вопросы;

- развитие умения вести диалог в парах, беседу;

Вопросно-ответная форма диалогического общения наиболее типична и методически разработана. В диалоге она используется как для решения познавательных (информативных), так и социально-коммуникативных (контактоустанавливающих) задач. С одной стороны, коммуникативная задача вопроса заключается в получении новой информации или уточнении уже имеющихся сведений. С другой, именно вопрос чаще всего становится инициативной диалогической репликой. Последняя служит не только носителем информации, но и побуждает к ответному высказыванию.  
В методике развития речи принято формировать у ребенка навык отвечать на вопрос полным предложением. Здесь следует уделять внимание разграничению ситуаций, в которых могут использоваться полные (ответ на вопрос логопеда, воспитателя) и неполные, а также невербальные ответы (неформальное общение между сверстниками, общение дома).  
Умение и желание ребенка задавать вопросы свидетельствуют о его активном восприятии и сознательном усвоении знаний. Чтобы спросить о чем-то, дети должны уметь выделить главное, осознать проблему и верно сформулировать ее. Таким образом, обучение умению отвечать на вопросы помогает развитию умения лексико-синтаксически оформлять результаты мыслительной деятельности.

1. **Развитие умения отвечать на вопросы,** в этом периоде мы выделили 2 периода:

а) *отвечать на вопрос полной фразой;*

б) *отвечать одним словом*.

Задачи этого подэтапа:

Продолжение работы над просодическими компонентами речи, воспитание длительного выдоха, мягкого голосоначала, слитного произношения  фразы, правильной паузации, темпа, ритма, интонационной выразительности, воспитание умения отвечать на вопрос полной фразой (1 период), одним словом (2 период), работа над диалогической речью, воспитание личностных качеств: активности, инициативы, самостоятельности, творчества, продолжение коррекции нарушений звукопроизношения. Развитие лексико-грамматической стороны речи.

Период обучения *отвечать на вопрос полной фразой:*

Все задания и игры были направлены на то, чтобы ребенок отвечал на вопрос полной фразой. Фактически нами использовалась усложненная форма отраженной речи: вопросы задавались таким образом, что в них не включались все слова, необходимые ребенку при ответе.

Период, когда учили *отвечать одним словом*. Детей учили отвечать одним, двумя словами, т.е. приближенно к разговорной речи.

Приведем пример, некоторых упражнений, которые мы использовали:

Упражнения на обстоятельства:

1. при каких условиях каждый из этих предметов будет очень полезным? Можете ли вы придумать условия, при которых будут полезными два или более из этих предметов?

* ветка дерева;
* телефон;
* кукла;
* фрукты;
* гоночный автомобиль;
* книга;
* самовар;
* барабан.

Очень эффективно в плане тренировки умения выдвигать гипотезы упражнение, предполагающее обратное действие. Например: при каких условиях эти же предметы могут быть совершенно бесполезны и даже вредны?

Приведём ещё несколько упражнений:

1.) «Почемучки»

Как вы думаете, почему детёныши животных (медвежата, тигрята, волчата, лисята и др.) любят играть?

* Почему весной тает снег?
* Почему одни хищные животные охотятся ночью, а другие – днём?
* Почему цветы имеют такую яркую окраску?
* Почему летом снег в горах не тает?
* Почему бывают наводнения?
* Почему зимой идёт снег, а летом только дождь?
* Почему Луна не падает на Землю?
* Почему в космос летают ракеты?
* Почему самолёт оставляет след в небе?
* Почему многие дети любят компьютерные игры?
* Почему бывают землетрясения?

Предложите несколько разных гипотез по этим поводам. Придумайте также и несколько провокационных идей.

2.) Задания типа «Найдите возможную причину события» также могут помочь научиться выдвигать гипотезы:

* Дети стали больше играть во дворах;
* Миша весь вечер играл со строительным конструктором;
* Пожарный вертолёт весь день кружил над лесом;
* Полицейский автомобиль одиноко стоял у дороги;
* Медведь зимой не заснул, а бродил по лесу;
* Друзья поссорились.

2. **Развитие умения задавать вопросы**

  На данном этапе мы в полной мере воспитывали поведенческую активность и самостоятельность: все дети группы по очереди были дежурными на занятии, водящими в играх, исполнителями главных ролей, режиссерами игр (с помощью логопеда). Диалоги детей в играх, построенные в форме вопросов и ответов, способствуют активизации поведения обоих участников диалога.      Во время вопросно-ответной речи у детей в играх воспитывается нужная манера общения: зрительная ориентировка на участника диалога. Точное употребление жестов, мимики, умение выслушать собеседника и ответить только после его вопроса или самому задать вопрос только тогда, когда окончил говорить товарищ.

На данном этапе коррекционной работы мы использовали упражнения, связанные с закрытой картиной или спрятанным предметом. Эти упражнения мы проводили в следующей последовательсти:

*а) Усложнение формы и содержания объекта;*

*б) Усложнение содержания и формулировок вопросов;*

*в) Развитие самостоятельности детей при работе с закрытой картинкой;*

Целью нашей работы с закрытой картиной или спрятанным предметом было – научить детей задавать вопросы (картинка на первом этапе работы  поворачивался тыльной стороной, а предмет прятался за ширму). На наш взгляд, в ситуации, когда дети не видят картинку или предмет, их речь (вопросы), обращенная к логопеду, оказывается максимально мотивированной, и дошкольники постигают основную коммуникационную сущность вопроса как одного из главных компонентов речевого общения.

Если учить детей задавать вопросы по открытой картинке, исчезает мотивировка вопроса. Малыши, рассмотрев картинку, больше смогут узнать, чем из ответов на вопросы о погоде, времени года, форме и цвете предмета и т.п. Это им и так ясно. Подобные упражнения не помогают осознать ребенку основную коммуникационную сущность вопроса.

Совсем иначе идет обучение, когда детям предлагается закрытая картинка или спрятанный предмет. Беседа ведется для того, чтобы узнать содержание  картинки или вид спрятанного предмета (форма, цвет, величина, классификационная принадлежность и т.д.)

Усложнение работы с закрытыми объектами нами проводилось по трем основным направлениям:

-     содержание (сюжет) закрытой картинки или вид спрятанного предмета;

-     содержание и форма вопросов к картинке или спрятанному предмету;

-     степень самостоятельности детей при работе с закрытой картинкой или со спрятанным предметом.

а)  *Усложнение формы и содержания объекта.*  Первоначально использовался спрятанный предмет. Часто использовался прием:

Волшебный мешочек.

1. Дети по очереди запускали руку в мешочек, выбирали один из предметов, ощупывали его и должны были угадать. Потом вытаскивали предмет, чтобы проверить себя.

2. Один ребенок выбирал предмет и должен был догадаться, что это. Остальные же задавали вопросы, которые должны были помочь всем ребятам определить, какая вещь выбрана.

Когда использовалась картинка, то ее содержание было предельно простым. На ней изображен был один статичный предмет, но яркий, крупный (кукла, мяч, яблоко, ваза и т.д.) Этот вид работы нами использовался, так как дети  уже в достаточной степени владели навыками рисования и раскрашивания. Можно вместо рисования проводить лепку спрятанного предмета простой формы.

Например, на тему «Овощи». После знакомства с названиями овощей, их формой, цветом, вкусом, величиной и обобщающим понятием проводилось занятие со спрятанным предметом.

Дети должны были задавать вопросы: «Это огурец? Это помидор? Это репка?», а, выяснив, рисовали этот овощ. Далее использовались картинки с действующим персонажем (девочка бросает мяч, мальчик бежит и т.п.) или предметом  сложной формы с большим количеством деталей.

Для старших дошкольников можно подобрать  серию закрытых картин или сюжетную картинку  по прочитанному произведению. Педагог предлагает задать вопросы и по  описанию узнать, из какой сказки персонаж или персонажи.

б) *Усложнение содержания и формулировок вопросов.*Первоначально мы помогали детям сформулировать простые вопросы: «Что нарисовано на картинке?», «Предмет большой или маленький?», «Какого он цвета?». При работе со спрятанным предметом, нами давалась его классификация («Это овощ», «Это игрушка»). Мы побуждали детей задавать вопросы:

- Спросите у меня, какая игрушка спрятана.

- Спросите, яблоко большое или маленькое.

Постепенно дети приучились самостоятельно формулировать  вопросы. Затем включили вопросы, с помощью которых выясняются детали одежды, внешнего вида: «Какое платье у куклы?», «Какие волосы у куклы?», «Что на ногах у девочки?», «Есть ли бант на голове?»

На следующем этапе  появились вопросы о месте действия: «Где стоит девочка?», «Что расположено справа от нее?» «Какое время года?», «Какая погода?»

Когда мы брали картинку с ясным содержанием или предметом простой формы,  устное описание надолго удерживалось в памяти ребенка, он мог с большой точностью воспроизвести на бумаге предмет, изображенный на закрытой картинке, спрятанный за ширмой.

При усложнении вида работы, например с сюжетной картинкой, выяснилось, что  дети с трудом запоминают ее содержание, пространственное расположение предметов. Тогда мы оказывали помощь. В качестве вспомогательных сигнальных символов использовали  лист бумаги с обозначениями «в центре», «внизу слева», «вверху справа» и кружки, обозначающие место предмета на картинке: синий круг – верх (небо), зеленый – низ (трава). Если ребенок в процессе рисования что-то забывал, он использовал  сигналы, или подходил со своим рисунком к экспериментатору  и задавал вопрос, показывая сигнал: «Что нарисовано слева внизу?» При работе с сигналами  у детей развиваются  пространственное восприятие, память, разговорная речь.

*в)*  *Развитие самостоятельности детей при работе с закрытой картинкой.* В начале работы мы побуждали детей задавать тот или иной вопрос: «Спросите меня, кто (что) изображено на картинке? Где стоит девочка? Как она одета?» После того, как несколько детей повторяли вопрос, логопед отвечал на него, а затем предлагал повторить свой ответ. Позже, вспомнив ответы, дети должны были нарисовать картинку или слепить предмет.

По мере того, как дети овладели вопросно-ответной формой речи, уменьшалась помощь при формулировке вопроса, так как дети постепенно привыкали это делать самостоятельно.

Развитие самостоятельности и активности детей при работе с закрытой картинкой или со спрятанным предметом осуществляется через организацию данного вида деятельности. Старшие дошкольники хорошо знакомы с  классификацией предметов, обобщающими понятиями, овладели в достаточной мере диалогической формой речи. Теперь можно использовать работу с «маленьким учителем». Ему адресуются  вопросы дошкольников, т.к. только он видит картинку или спрятанный предмет. Педагог контролирует и направляет диалог «маленького учителя»  с группой детей: «Спроси Мишу, что нарисовано на картине? Повтори ответ».

Использование перечисленных приемов работы способствует развитию у дошкольников навыка описания. Сначала предмет устно описывается по частям: голова куклы, волосы, бант, лицо, цвет глаз, одежда, обувь, положение рук и т.д. Описание верхней части, центра, нижней части картинки делают дети со средним уровнем развития речи, а дети с низким уровнем развития  повторяют их ответы. Дошкольники с уровнем развития речи выше среднего описывали предмет или картинку в целом.

Таким образом, осуществляется индивидуальный подход к детям при обучении диалогической речи по закрытой картинке или спрятанному предмету.

Над вопросно-ответной формой речи мы обычно работаем на традиционных коррекционно-логопедических занятиях.

Данные задачи выполняются на логопедических занятиях.

**Третий этап – это этап совершенствования усвоенных навыков.**

На этом этапе обучения при решении проблемной коммуникативной задачи использовались сюжетно-ролевые игры, неподготовленные диалоги с взрослыми и сверстниками. Сюжетно-ролевая игра отвечает потребности детей воплотить в жизнь собственные замыслы, выразить свои переживания. В процессе игры они переходят от реализации хорошо усвоенных сюжетов к самостоятельному построению новых. Кроме того, в совместной игре неизбежно сталкиваются индивидуальные замыслы, которые потом необходимо согласовывать для создания единого, общего плана. Наиболее эффективным способом согласования замыслов можно назвать попеременное пошаговое планирование. Причем дети обязательно должны осознать расхождение собственных замыслов с замыслами партнеров. В сюжетно-ролевых отношениях такой игры актуализируются ролевая и комментирующая речь, а в отношениях, возникающих по поводу ее организации, - оценивающая, корректирующая и планирующая функции речи (Н.А. Короткова). Такие особенности позволяют использовать сюжетно-ролевую игру как средство для закрепления навыков диалогического общения. Естественная речь порождается не необходимостью, а потребностью ребенка. Развитию навыков диалога способствует и организованный в отделении детский театр. При подготовке тематических представлений ребята в неформальной обстановке активно общаются и друг с другом, и с персоналом. При соблюдении взрослыми правил диалогического общения создаются условия для совершенствования коммуникативных умений и навыков детей.

Сюжетно-ролевой игре предшествовала лексическая работа, беседа на заданную тему: следовало описание места действия, персонажей, их профессиональных действий.

Мы закрепляли навыки диалогического общения с помощью следующих сюжетно-ролевых игр:

**Сюжетно-ролевая игра «Больница»**

**Задачи:** развивать интерес и уважение к благородной профессии врача. Помогать детям налаживать взаимодействия в совместной игре.

|  |  |
| --- | --- |
| **Роли** | **Ролевые действия** |
| **Главный врач** | Принимает на работу медицинских работников. Организует работу, контролирует, беседует с больными. |
| **Врач-специалист** | Принимает пациента, выслушивает, прослушивает, назначает лечение. Даёт советы. Выдаёт больничный лист. |
| **Медсестра** | Выполняет назначения врача. Беседует с больными. Моет инструменты. |
| **Санитарка** | Убирает медицинский кабинет (моет пол, протирает пыль) |
| **Регистратор** | Записывает больных на приём. Выдаёт талон на приём и медицинскую карту. |
| **Пациент** | Приходит на приём к врачу с талоном и мед. картой. Рассказывает, показывает что болит. Выполняет все советы, назначения врача. |

**Построение ролевого диалога**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
|  | **Главный врач** | **Медсестра** | **Пациент** |
| **Врач-специалист** | Организует работу. Контролирует. Снабжает медикаментами и оборудованием | Выполняет указания, назначения врача. Помогает врачу. | Приходит на приём с жалобами. Просит назначить лечение. Благодарит. |
| **Санитарка** | Контролирует работу. | Организует работу | Принимает улов. Раскладывает улов в ящики, упаковывает. Контролирует работу рыбаков |
| **Регистратор** | Организует работу. Контролирует | Приносит мед. карты больных из регистратуры | Записывается на приём к врачу. |

**Сюжетно-ролевая игра «Шофёры»**

**Задачи:** помогать детям налаживать взаимодействие в совместной игре, развернуть сюжет, обогащать словарь, развивать речь детей

|  |  |
| --- | --- |
| **Роли** | **Ролевые действия** |
| **Шофёр** | Ведёт машину, рулит, подаёт сигнал, устраняет неполадки, делает остановки, объявляет их. |
| **Пассажир** | Покупает билет, выходит на остановках, соблюдает правила поведения в общественном транспорте, сидит. |
| **Бензозаправщик** | Заливает в машину бензин, берёт деньги, пробивает чек |
| **Милиционер** | Регулирует движение, штрафует водителя за нарушение, делает замечания шофёру, пассажиру |
| **Водитель др. машины** | Перевозит груз, рулит, ведёт машину. |

**Построение ролевого диалога**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
|  | **диспетчер** | **Шофёр другой машины** | **Пассажир** |
| **Шофёр** | Даёт указания об отправлении машины. Объявляет маршрут. Контролирует | Оказывает взаимопомощь. Берёт на буксир. | Спрашивает о том, на какой остановке выйти. Просит остановить машину |
| **Пассажир** | Посылает контролёров | Пересаживает на другую машину. | Беседует о поездке. Уступают место. Общаются. |
| **Бензозаправщик** |  | Устанавливает очередь. Оказывает помощь в заправке. |  |
| **Милиционер** |  | Выполняет указания работников милиции. Платит штраф | Соблюдает правила дорожного движения, поведения. Подчиняется указаниям |

**Сюжетно-ролевая игра «Лётчики»**

**Задачи:** помогать детям налаживать взаимодействие в совместной игре, развернуть сюжет, обогащать словарь, развивать речь детей

|  |  |
| --- | --- |
| **Роли** | **Ролевые действия** |
| **1 Пилот** | Командир экипажа управляет самолётом во время полёта, руководит действиями членов экипажа |
| **2 пилот** | Дублирует действия 1 пилота |
| **Пассажир** | Покупает билет, выходит на остановках, соблюдает правила поведения во время полёта, сидит. |
| **Стюардесса** | Обслуживает пассажиров и экипаж (подаёт воду, чай, кофе). Следит за состоянием пассажиров |

**III.2. Результаты итогового обследования**

После проведения целого комплекса работ, в которые включали занятия, игры, индивидуальная работа, была проведена повторная **итоговая диагностика.** В качестве итогового обследования была использована сюжетно-ролевая игра «В магазине».

**Сюжетно-ролевая игра «В магазине»**

**Задачи:** помогать детям налаживать взаимодействие в совместной игре, развернуть сюжет, обогащать словарь, развивать речь детей

|  |  |
| --- | --- |
| **Роли** | **Ролевые действия** |
| **Зав. магазином** | Подбирает товары для магазина (продовольственные и промышленные); руководит разгрузкой и погрузкой товара, выдаёт товар в разные отделы продавцам. |
| **Охранник** | Следит за общественным порядком, делает замечания, проверяет содержимое больших сумок. |
| **Продавцы продтоваров и промтоваров** | Получает товар по своему профилю, раскладывает на витрине, обслуживает покупателя (берёт деньги, выдаёт сдачу, чек, товар) |
| **Покупатели** | Покупают нужный им товар, оплачивают покупку, складывают покупки в сумку, соблюдают правила поведения в общественных местах. |

**Построение ролевого диалога** проводилось по следующей схеме:

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
|  | **Покупатели** | **Охранник** | **Продавцы** |
| **Заведующий магазином** |  | Приветствует. Оказывает помощь | Распределяет товар по отделам, выдаёт зарплату. |
| **Продавцы** | Советуют приобрести какой-либо товар (рекламируют), говорят о наличии- отсутствии товара, стоимости | Обращается с просьбой охранять товар во время обеденного перерыва | Общаются между собой о количестве проданных товаров, их качестве |
| **Покупатели** | Занимают очередь, советуют друг другу какой-либо товар | Следит за общественным порядком, делает замечания, проверяет содержимое больших сумок. | Рассказывает о качестве предлагаемых товаров, рекламируют их, советуют что купить |

Результаты данного обследования показали, что в экспериментальной группе улучшились показатели как речевой деятельности, так и речевого поведения (в диалоге). Тогда как в контрольной группе результаты изменились незначительно.

Так в речевой деятельности значительно улучшились тематичность, т.е. соответствие реплик определенной теме.

Характер диалога: ранее преобладал репродуктивный – это проявлялось как согласие во всем с лидером, то последнее обследование показало, что преобладает реконструктивный характер – есть встречные предложения. У некоторых детей можно даже отметить творческий.

Речевое поведение тоже значительно изменилось.

Дети из экспериментальной группы стали более активными участниками. Отношение к партнеру по диалогу у них так же изменилось: пропал страх, недоверие, преобладает положительное, спокойное отношение.

Особенности речевых высказываний также изменились в лучшую сторону: отсутствуют повторы, высказывания стали сложнее.

Обучающий эксперимент дал положительный результат и в плане использования речевого этикета: дети из экспериментальной группы стали лучше вступать в беседу, завершать ее.

Диалоги экспериментальной группы стали более интонированными, мимика и жесты использовались обеими группами почти на одном уровне.

**Выводы по главе 3:**

1. Исходя из результатов обследования, нами были разработаны приемы для развития диалогической речи. Группу с общим недоразвитием речи мы разделили на две равнозначные подгруппы: экспериментальную и контрольную, в каждой по пять человек.
2. Работу по формированию (развитию) диалогической речи мы разделили на 3 этапа:

- **подготовительный этап**. На данном этапе мы опирались на условно-речевые упражнения. Мы использовали следующие виды условно-речевых упражнений:

**Имитативные** упражнения.

**Подстановочные** упражнения.

**Трансформационные** упражнения.

**Репродуктивные** упражнения.

- **основной этап**. На данном этапе мы занимались главным образом развитием диалогических умений и навыков используя уже речевые упражнения, направленные на формирование самостоятельного речевого произведения с учетом приобретенных речевых навыков и умений.

- **этап совершенствования усвоенных навыков.** На данном этапе приобретенные ранее навыки и умения автоматизировались с помощью сюжетно-ролевых игр (таких как «Больница», «Шоферы», «Летчики»).

1. В результате нами было проведено итоговое обследование, которое показало, что в экспериментальной группе улучшились показатели как речевой деятельности, так и речевого поведения (в диалоге). Тогда как в контрольной группе результаты изменились незначительно.
2. Так в ***речевой деятельности*** значительно улучшились тематичность, т.е. соответствие реплик определенной теме. Характер диалога: ранее преобладал репродуктивный – это проявлялось как согласие во всем с лидером, то последнее обследование показало, что преобладает реконструктивный характер – есть встречные предложения. У некоторых детей можно даже отметить творческий.
3. ***Речевое поведение*** тоже значительно изменилось. Дети из экспериментальной группы стали более активными участниками. Отношение к партнеру по диалогу у них так же изменилось: пропал страх, недоверие, преобладает положительное, спокойное отношение. Особенности речевых высказываний также изменились в лучшую сторону: отсутствуют повторы, высказывания стали сложнее.
4. Обучающий эксперимент дал положительный результат и в плане использования речевого этикета: дети из экспериментальной группы стали лучше вступать в беседу, завершать ее. Диалоги экспериментальной группы стали более интонированными, мимика и жесты использовались обеими группами почти на одном уровне.

**Заключение**

**Список литературы**

1. Асанов Л.Р. Психолого-педагогические проблемы развития речи детей дошкольного возраста / Л. Р. Асанова, Лукьяненко М.А., науч. рук. // Проблемы качества образования в современной школе. – Славянск-на-Кубани: Сфера, 2014. – 219-221 с.
2. Белоус Е. Первые эталоны речи/ Е. Белоус // Дошкольное воспитание. - 2016. - № 1. - С. 67-70
3. Бенилова С.Ю. Давидович Л.Р. Логопедия. Системные нарушения речи у детей (этиопатогенез, классификации, коррекция, профилактика)- Москва: Московский психолого-социальный институт (МПСИ), 2014.-536с.
4. Болотова И. О. Современные педагогические методы и технологии по развитию связной речи у детей старшего дошкольного возраста // Молодой ученый. - 2016. - №7.6. - С. 35-38.
5. Бородкина С.А. Коррекционная работа по развитию связной речи у детей старшего дошкольного возраста/ С.А. Бородкина//Талантливый педагог. – 2015. -№ 6. – С. 20-24
6. Глухов В.П. Изучение особенностей формирования навыков связных высказываний у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи // Вестн. МГГУ им. М.А. Шолохова. Педагогика и психология. - 2014. - № 1. - С. 89-98
7. Грибова О.Е. Дидактический материал по обследованию речи детей / О.Е. Грибова, Т.П. Бессонова //Речь ребенка.- 2017. - №4. – С. 13-15
8. Головина О.П. Развитие речи в старшем дошкольном возрасте//Завуч.-2015.-№3.- С.21-24
9. Десяева Н.Д., Никишова С.А. Развитие диалогической речи/ Е. В. Губанова. – Москва: Мозаика-Синтез, 2014. – 128 с.
10. Елецкая, О. В. Дифференциальная диагностика нарушений речевого развития / О.В. Елецкая, А.А. Тараканова. - Москва: СИНТЕГ, 2015. - 160 c.
11. Емельянова И. Д., Ефименкова Л. Н. Развитие и коррекция речи современных детей/ И. Д. Емельянова // Мир образования- образование в мире. – 2014. – № 2. – С. 85–91.
12. Епифанова О.В. Современные методы речевого обследования ребенка/ О.В. Епифанова// Логопед. – 2016. – №5. – С. 6-17
13. Козырева О. А. Формирование грамматического строя языка и развитие связной речи у детей 5-7 лет/ О.А. Козырева // Логопедия. – 2014. – № 2. – С. 55- 64.
14. Кучинский Г.Н. Развитие речи в старшем дошкольном возрасте/ Дошкольник.- 2014.- № 3. – С. 20-13
15. Леонтьев А.А. Психофизиологические механизмы речи // Общее языкознание. Формы существования, функции, история языка / А. А. Леонтьев // Мир психологии. – 2015. – № 1. – С. 123-129.
16. Матросова Т. А. Нарушение лексического строя речи и пути их коррекции у дошкольников пяти-шести лет / Т. А. Матросова, Е. Е. Балашова // Школьный логопед. – 2014. – № 3. – С. 3-13.
17. Основы теории и практики логопедии / под ред. Р.Е. Левиной. - Репр. изд. - М. : Альянс, 2013. - 366 с.
18. Пятница, Т. В. Логопедия в таблицах, схемах, цифрах / Т.В. Пятница. - Москва: Феникс, 2015. - 176 c.
19. Радыгина П.Н., Гайфуллина Н.Г. Речевые проблемы современных дошкольников. / Международный журнал экспериментального образования. - – 2014 - № 6. – С. 90-95.
20. Сомкова О. Н. Образовательная область «Речевое развитие»: учеб.-метод. пособие /О. Н. Сомкова. – Санкт-Петербург: Детство-Пресс, 2014. – 160 с.
21. Сорокина, Н. А. Комплексная диагностика развития детей с речевыми нарушениями / Н.А. Сорокина. - Москва: Владос, 2013. - 116 c.
22. Ступак Л.В. Диалогическая речь и ее становление у детей дошкольного возраста/ Л.В. Ступак//Гуманитарные науки. – 2016.- №4.- с. 20-23
23. Тлехурай М.К.Развитие связной диалогической речи / М.К. Тлехурай. – Москва: ООО ПКФ «БАО», 2015. – 272 с.
24. Тютюева И. А. Особенности связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 2. – С. 91–95.
25. Филичева Т.Б., Туманова Т.В., Соболева А.В. Исправление нарушений речи у дошкольников- Москва: В. Секачев, 2018.- 198с.
26. Филичева Т.Б. Воспитание и обучение детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи : программно-метод. рекомендации / Т. Б. Филичева, Т. В. Туманова, Г. В. Чиркина. – Москва: Дрофа, 2009. – 222 с.
27. Чулкова А. В. Методика формирования диалогической речи у детей дошкольного возраста : Учеб.-метод. пособие / А. В. Чулкова . - Волгоград : Перемена, 2014. - 168 с.
28. Федеральный государственный стандарт дошкольного образования: сайт. – URL: <https://pravobraz.ru/federalnyj-gosudarstvennyj-obrazovatelnyj-standart-doshkolnogo-obrazovaniya/(дата> обращения: 25.04.2019)
29. Яшина В.И., Алексеева М.М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников : Учеб. пособие для студ. высш. и сред, пед. учеб. заведений / В.И. Яшина, М.М. Алексеева.-М.: Просвещение, 2014. – 123 с.