

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Тольяттинский государственный университет»

Гуманитарно-педагогический институт
(наименование института полностью)

Кафедра Педагогика и психология
(наименование)

44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование
(код и наименование направления подготовки / специальности)

Дошкольная дефектология
(направленность (профиль) / специализация)

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА (БАКАЛАВРСКАЯ РАБОТА)

на тему Развитие связной диалогической речи у детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями
речи посредством дидактических пособий

Обучающийся А.А. Мишурова
(Инициалы Фамилия) (личная подпись)

Руководитель канд. психол. наук Е.В. Некрасова
(ученая степень (при наличии), ученое звание (при наличии), Инициалы Фамилия)

Тольятти 2025

Аннотация

Бакалаврская работа посвящена решению одной из актуальных задач коррекционно-развивающей деятельности с детьми, имеющими тяжелые нарушения речи, – развитию связной диалогической речи. Выбор темы обусловлен противоречием между необходимостью системной работы по развитию диалогической речи у детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи и недостаточным использованием в практике логопедической работы дидактических пособий как средства речевого развития.

Цель исследования заключается в теоретическом обосновании и экспериментальной проверке возможности развития связной диалогической речи у детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи посредством дидактических пособий.

Для достижения цели определены и решены следующие задачи: проанализировать психолого-педагогическую литературу по проблеме развития связной диалогической речи у детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи; выявить уровень развития связной диалогической речи у детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи; определить и апробировать содержание работы по развитию связной диалогической речи у детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи посредством дидактических пособий; выявить динамику уровня развития связной диалогической речи у детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи.

Исследование имеет новизну, теоретическую и практическую значимости. Работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка используемой литературы (30 наименований), 7 приложений. В тексте представлено 2 рисунка, 11 таблиц. Текст работы изложен на 63 страницах.

Оглавление

Введение.....	5
Глава 1 Теоретические основы развития связной диалогической речи у детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи посредством дидактических пособий.....	9
1.1 Особенности развития связной диалогической речи у детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи.....	9
1.2 Дидактические пособия как средство развития связной диалогической речи у детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи.....	18
Глава 2 Экспериментальная работа по развитию связной диалогической речи у детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи посредством дидактических пособий.....	26
2.1 Выявление уровня развития связной диалогической речи у детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи.....	26
2.2 Организация и содержание работы по развитию связной диалогической речи у детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи посредством дидактических пособий.....	41
2.3 Динамика развития связной диалогической речи у детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями.....	51
Заключение.....	58
Список используемой литературы.....	60
Приложение А Список детей, участвующих в эксперименте.....	64
Приложение Б Результаты констатирующего этапа исследования.....	65
Приложение В Содержание дидактической папки по развитию связной диалогической речи.....	66
Приложение Г Наглядный материал к дидактической папке.....	69

Приложение Д Содержание лэпбука по развитию связной диалогической речи.....	72
Приложение Е Наглядный материал к лэпбуку.....	74
Приложение Ж Результаты контрольного этапа исследования.....	78

Введение

Диалогическая речь – это форма устного или письменного обмена высказываниями между двумя и более людьми. Диалогическая речь выступает как основная форма речевого общения, в основе которой зарождается связная речь.

В свою очередь связная речь – высшая форма речемыслительной деятельности, которая определяет уровень речевого и умственного развития человека. Связность, по мнению С.Л. Рубинштейна, – это «адекватность речевого оформления мысли говорящего или пишущего с точки зрения ее понятности для слушателя или читателя».

Общение возникает ранее других психических процессов и присутствует во всех видах деятельности. Оно оказывает влияние на речевое и психическое развитие ребенка, формирует личность в целом (А.В. Запорожец, М.И. Лисина). Если речь идет о дошкольниках с тяжелыми нарушениями речи, то «без специального обучения речевая деятельность не возникает, дословесные формы общения не формируются». К концу дошкольного возраста дети овладевают незначительным количеством средств речевого общения, независимо от имеющегося у них словарного запаса и понимания устной речи. Это связано с тем, что у детей с тяжелыми нарушениями речи слабо развиты социальные потребности. Особенности развития диалогической речи детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи являются: слабо развитый активный словарь, отсутствие побуждающей силы к контакту со сверстниками или взрослыми, непонимание смысла и цели беседы.

К средствам развития связной диалогической речи у детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи можно отнести дидактические пособия. Они позволяют активизировать словарь, улучшают понимание смысла и цели беседы, побуждают к контакту со сверстниками и взрослыми.

Теоретический анализ изучаемой проблемы позволил выявить противоречие между необходимостью развития связной диалогической речи у детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи и недостаточным использованием дидактических пособий в данном процессе.

Исходя из этого, обозначим проблему исследования: каковы возможности дидактических пособий в развитии связной диалогической речи у детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи?

Исходя из актуальности данной проблемы, была сформулирована тема исследования: «Развитие связной диалогической речи у детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи посредством дидактических пособий».

Цель исследования: теоретически обосновать и экспериментально проверить возможность развития связной диалогической речи у детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи посредством дидактических пособий.

Объект исследования: процесс развития связной диалогической речи у детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи.

Предмет исследования: развитие связной диалогической речи у детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи посредством дидактических пособий.

Гипотеза исследования: развитие связной диалогической речи у детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи посредством дидактических пособий будет возможно, если:

- разработано содержание дидактических пособий в соответствии с показателями развития связной диалогической речи у детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи;
- включены дидактические пособия в коррекционно-развивающую работу учителя-логопеда с детьми;
- обогащена развивающая предметно-пространственная среда в группе дидактическими пособиями по развитию связной диалогической речи.

Задачи исследования:

- проанализировать психолого-педагогическую литературу по проблеме развития связной диалогической речи у детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи посредством дидактических пособий;
- выявить уровень развития связной диалогической речи у детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи;
- определить и апробировать содержание работы по развитию связной диалогической речи у детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи посредством дидактических пособий;
- выявить динамику уровня связной диалогической речи у детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи.

Теоретико-методологической основой исследования являются:

- исследования в области развития диалогической речи детей дошкольного возраста (И.С. Назметдинова, А.А. Соколова, Н.К. Усольцева, А.В. Чулкова);
- исследования основ методики развития диалогической речи у дошкольников с тяжелыми нарушениями речи определены в работах А.Г. Арушановой, О.А. Бизиковой В.П. Глухова, Р.Е. Левиной, Л.Ф. Спириной, Н.А. Стародубовой, Т.Б. Филичевой;
- исследования психолого-педагогических особенностей и механизмов развития диалогической речи детей дошкольного возраста (М.М. Алексеева, Л.С. Выготский, А.А. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, В.И. Яшина).

Методы исследования:

- теоретические (анализ психолого-педагогической, методической литературы, интерпретация, обобщение опыта);
- эмпирические (психолого-педагогический эксперимент: констатирующий, формирующий, контрольный этапы);
- методы обработки результатов (качественный и количественный анализ результатов исследования, наглядное представление материалов исследования в виде таблиц и рисунков).

Экспериментальная база исследования. МБУ ДО «Творчество» г.о. Самара. В исследовании приняли участие дети 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи в количестве 10 человек.

Новизна исследования заключается в том, что определены возможности дидактических пособий в развитии связной диалогической речи у детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи.

Теоретическая значимость исследования состоит в том, что обосновано развитие связной диалогической речи у детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи посредством дидактических пособий.

Практическая значимость исследования состоит в том, что педагоги и учителя-логопеды могут использовать разработанное содержание дидактических пособий для развития связной диалогической речи у детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи.

Структура бакалаврской работы. Работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка используемой литературы (30 наименований), 7 приложений. В тексте представлено 2 рисунка, 11 таблиц. Основной текст работы изложен на 63 страницах.

Глава 1 Теоретические основы развития связной диалогической речи у детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи посредством дидактических пособий

1.1 Особенности развития связной диалогической речи у детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи

В научной литературе широко распространено мнение о том, что уровень речевого развития ребенка находится в тесной взаимосвязи с его высшими психическими функциями, степень сформированности которых служит основным индикатором общего умственного развития личности [16]. В современной академической среде проблема речевых расстройств является одним из ключевых направлений исследований, что обуславливает активное участие в её изучении специалистов различных областей знаний, в том числе физиологов, логопедов, врачей, а также психологов. Широкий научный интерес объясняется тем, что речевая функция играет фундаментальную роль в развитии ребенка, а любые отклонения в ее формировании могут негативно сказываться на интеллектуальной деятельности, способности к обучению и успешной социализации.

Так, Н.С. Жукова отмечает, что овладение речью играет фундаментальную роль в процессе развития когнитивных и коммуникативных способностей ребенка, поскольку речь является своего рода базовым механизмом формирования личности [9, с. 26]. При этом бедность начальных речевых проявлений, наблюдаемая в раннем дошкольном возрасте, во многом обусловлена рядом неблагоприятных факторов, среди которых особое значение имеют ограниченность речевого взаимодействия с взрослыми, недостаточное развитие мелкой моторики пальцев рук [2].

А.В. Текучев предлагает широкий подход к пониманию связной речи, согласно которому связная речь включает любые речевые высказывания, обладающие как структурной, так и смысловой целостностью [23]. При этом

все языковые элементы связной речи – как знаменательные, так и служебные слова, словосочетания и синтаксические конструкции – организованы в соответствии с нормами логики и грамматического строя конкретного языка.

Ф.А. Сохин также подчеркивает, что процесс формирования связной речи находится в неразрывной взаимосвязи с когнитивным развитием ребенка, с мыслительной деятельностью, процессами восприятия, наблюдательностью [26]. Аналогично, Е.И. Тихеева отмечает взаимосвязь между развитием связной речи с когнитивными процессами: по мнению исследователя, речь является отражением логики мышления ребенка, его способности осмысливать воспринимаемую информацию и выражать ее в четкой, грамматически правильной и логически последовательной форме [27].

Как подчеркивает С.Л. Рубинштейн, связность речи определяется не только внутренней логикой высказывания, но и его адекватностью с точки зрения восприятия слушателем или читателем. Связная речь, по его мнению, представляет собой такую форму речевого выражения, которая обеспечивает ясность и понятность мысли на основе внутреннего содержания самого высказывания, без необходимости привлечения дополнительных внешних факторов для его интерпретации [24, с. 400].

Развитие связной речи требует от человека не только владения языковыми нормами, но и способности организовывать информацию в логически завершенные высказывания, устанавливать между частями повествования четкие смысловые связи. Именно это делает речь не просто последовательностью грамматически правильных предложений, а целостной коммуникативной единицей, способной передавать сложные мыслительные конструкции.

Среди критериев связной речи выделяют: смысловые связи между частями высказывания (все части повествования находятся в смысловой зависимости друг от друга), логические и грамматические связи между предложениями (каждое последующее высказывание развивается из предыдущего, связь между частями (членами) предложения (проявляется в

грамматической согласованности подлежащего и сказуемого, правильном построении словосочетаний, использовании местоимений и уточняющих конструкций), а также законченность выражения мысли говорящего (каждое связное высказывание должно обладать смысловой завершенностью) [12].

Особую значимость проблема развития связной речи приобретает в работе с детьми, имеющими тяжелые нарушения речи (далее – ТНР), представляющие собой комплекс отклонений, обусловленных различными медицинскими и логопедическими факторами. ТНР – это совокупность устойчивых речевых отклонений, которые не связаны с первичными проблемами слуха или интеллектуального развития [16].

Дети с ТНР испытывают значительные трудности в формировании фонематического восприятия и артикуляции, что приводит к снижению качества произношения звуков и, как следствие, к ограниченному словарному запасу [14]. У детей с тяжелыми нарушениями речи наблюдаются проблемы с усвоением синтаксических конструкций и построением связной речи, что затрудняет их способность к полноценному диалогу и социализации.

Кроме того, тяжелые нарушения речи затрудняют не просто формирование связной речи, но и развитие диалогической речи, то есть способности к живому, взаимному общению, в процессе которого ребенок учится воспринимать слова собеседника и выражать собственные мысли [3].

Диалогическая речь представляет собой форму речевого взаимодействия, в которой связность проявляется через логичность реплик, их смысловую взаимосвязь и последовательность [20]. Для ведения диалога необходимо не только правильное построение отдельных фраз, но и способность поддерживать смысловую нить беседы, учитывать реплики собеседника и адаптировать свою речь к конкретной коммуникативной ситуации.

При этом именно формирование и развитие диалогической речи в дошкольном возрасте представляет собой одно из важнейших условий для успешного социального, когнитивного и эмоционального развития ребенка

[11]. На этом этапе жизни особое значение приобретает способность ребенка не только говорить, но и слушать, воспринимать и адекватно реагировать на высказывания окружающих.

В дошкольном возрасте происходит активное освоение диалогической речи, что обусловлено спецификой социальной активности детей данного возраста: в этот период ребенок не только учится произносить отдельные слова и фразы, но и начинает осваивать принципы организации речевого общения, приобретаемые в процессе повседневного взаимодействия с родителями, воспитателями и ровесниками [11].

Так, Р.И. Лалаева и Н.В. Серебрякова подчеркивают особую значимость формирования диалогической формы речи в дошкольном возрасте, поскольку именно в этот период закладываются основы коммуникативной компетентности, необходимой для дальнейшего успешного взаимодействия ребенка с окружающим миром [17]. Развитие способности к ведению диалога предполагает не только усвоение базовых речевых конструкций, но и формирование умений отвечать на вопросы, задавать их, аргументированно выражать свою точку зрения, объяснять свою позицию, высказывать возражения и грамотно поддерживать беседу.

Активное участие в диалогах способствует развитию таких психических функций, как внимание, память, мышление и логика, а также формированию навыков саморегуляции и эмоционального интеллекта, что, в свою очередь, играет значительную роль в успешной адаптации выпускников дошкольных образовательных учреждений к школьному обучению, поскольку в школе коммуникация является неотъемлемым элементом образовательного процесса [25].

Диалогическая форма речевой деятельности имеет свои особенности, которые проявляются, в частности, в выборе языковых средств, характерных для устной, разговорной речи, по причине чего важно учитывать эти характеристики при организации речевого развития ребенка в условиях дошкольного образования [16].

Исследование особенностей диалогического общения у детей дошкольного возраста является одной из значимых областей научного анализа, которой уделяли внимание такие специалисты, как А.Г. Арушанова, Л.Ф. Артеменкова, Е.Г. Федосеева.

Вопросы, касающиеся непосредственного формирования и развития диалогической речи, рассматривались в работах А.А. Соколовой, И.С. Назметдиновой, А.В. Чулковой и других исследователей. В трудах данных авторов были рассмотрены закономерности речевого развития детей, а также условия, необходимые для развития речевых навыков в процессе диалога.

Проблема развития диалогических умений дошкольников в научных исследованиях нередко рассматривалась в контексте более широкого изучения формирования коммуникативных навыков у детей. В этом направлении значительный вклад внесли такие исследователи, как Е.М. Алифанова, Л.Л. Дубинина, С.Е. Привалов, С.В. Проняев и другие.

В процессе становления диалогической речи у детей дошкольного возраста выделяют несколько ключевых групп диалогических умений, каждая из которых играет значительную роль в формировании полноценного речевого взаимодействия и успешной социализации ребенка [1].

Одной из важнейших групп является собственно речевые умения, которые включают способности, непосредственно связанные с построением и ведением диалога. Например, в данную группу входит умение вступать в общение, что требует от ребенка осознания, когда и как нужно начинать разговор как с незнакомыми, так и с хорошо знакомыми людьми. Важным аспектом является также умение поддерживать и завершать диалог, которое требует способности слушать собеседника, задавать уточняющие вопросы, переспрашивать при необходимости, проявлять инициативность. Ребенок учится выражать собственное мнение в связной и логически обоснованной форме, аргументировать свою точку зрения. Помимо этого, развитие речевых

умений предполагает умение контролировать темп речи, использовать интонацию для передачи смысла и эмоциональной окраски высказываний.

Другой важной группой умений являются умения речевого этикета, которые формируются на основе усвоения норм социально приемлемого речевого поведения. Умения речевого этикета включают навыки заводить знакомства, приветствовать, корректно обращаться к собеседнику, выражать просьбы, просить прощение, соглашаться или отказываться, выражать недовольство, благодарить, сочувствовать, поздравлять и прощаться. Владение речевым этикетом является важным элементом социализации ребенка, так как оно способствует гармоничному вхождению ребенка в коллектив.

Не менее значимым является умение общаться в группе, которое предполагают развитие способности взаимодействовать не только в диалоге один на один, но и в более сложных коммуникативных ситуациях (например, в группах). Данное умение охватывает способность учитывать мнение нескольких участников разговора, выстраивать свою речь с учетом их реплик и координировать высказывания в зависимости от контекста беседы.

Умение коммуницировать в целях совместной деятельности является еще одним важным аспектом формирования коммуникативных навыков. В этом случае речь служит не только для передачи информации, но и как инструмент для планирования действий, координации работы в коллективе, обсуждения поставленных задач и оценки достигнутых результатов. Участие в коллективных обсуждениях развивает у ребенка способность аргументированно излагать свои идеи, согласовывать их с другими участниками обсуждения.

Наконец, немалую роль в диалогической речи играют неречевые (невербальные) умения – использование мимики, жестов, поз, зрительного контакта и других невербальных средств общения, овладение которыми помогает сделать общение более выразительным, эмоционально насыщенным

и естественным, а также способствует лучшему пониманию эмоций, сопровождающих вербальную речь.

Однако процесс формирования диалогических умений непосредственно у детей с ТНР имеет свои особенности.

У детей, имеющих тяжелые нарушения речи, процесс усвоения и закрепления речевых форм протекает со значительными затруднениями [29]. Также у детей с серьезными нарушениями речи медленно развиваются навыки речевого творчества.

Одной из характерных особенностей их речевой активности является ограниченность словарного запаса: в устной речи они преимущественно используют имена существительные, при этом значительно реже употребляют прилагательные и глаголы [18]. Данный феномен можно объяснить рядом факторов: недостаточной сформированностью механизмов грамматического структурирования речи, трудностями в усвоении синтаксических конструкций и низким уровне развития смысловой стороны высказываний, что приводит к тому, что речь детей с тяжелыми речевыми нарушениями часто оказывается фрагментарной, односложной, бессвязной. Кроме того, трудности в освоении глагольного лексикона ограничивают возможность полноценного описания действий, что существенно сужает их коммуникативные возможности.

В то же время, согласно исследованиям таких авторов, как Е.М. Мастюкова [20], Р.Е. Левина [18], Г.В. Чиркина [29], Т.А. Алтухова [1], трудности, возникающие при формировании диалогической речи у детей с ТНР, связаны не только с речевыми нарушениями, но и со специфическими отклонениями в психическом развитии. Недостаточная сформированность диалогической речи оказывает негативное влияние на весь спектр психического развития ребенка [10]. В первую очередь, она влияет на его поведение, поскольку неспособность выразить свои мысли и потребности в адекватной речевой форме нередко приводит к эмоциональной нестабильности, повышенной тревожности или, напротив, агрессии. Кроме того, нарушение диалогической речи оказывает прямое воздействие на

познавательную деятельность, так как речь является важнейшим инструментом интеллектуального развития, позволяющим ребенку не только воспринимать информацию, но и обрабатывать ее.

Одной из ключевых проблем, отмечаемых в исследованиях, является то, что даже к концу дошкольного возраста дети с тяжелыми нарушениями речи не в полной мере овладевают диалогической формой общения, несмотря на возможное освоение ими обращенной речи и расширение активного словарного запаса [1]. Это объясняется тем, что формирование диалогической речи предполагает не только знание отдельных слов и выражений, но и владение навыками построения связных высказываний, умение адаптировать свою речь к коммуникативной ситуации, поддерживать взаимодействие с собеседником и учитывать его реплики.

Исходя из этого, одной из приоритетных задач логопедической работы с дошкольниками, имеющими тяжелые нарушения речи, является формирование у них связной устной речи, прежде всего диалогической.

Л.С. Выготский в своих исследованиях отмечает, что процесс овладения речью у ребенка носит последовательный и поэтапный характер: сначала ребенок учится применению отдельных слов, затем начинает объединять их в двух- и трехсловные конструкции, после чего осваивает простые фразы, постепенно переходя к сложным синтаксическим конструкциям. Завершающим этапом этого процесса становится связная речь, включающая развернутые предложения и логически упорядоченные высказывания [8].

Иными словами, развитие речи является не просто механическим накоплением лексического запаса, а сложным когнитивным процессом, связанным с формированием грамматической структуры языка, усвоением норм синтаксиса и постепенным развитием способности к логическому построению связных высказываний. Важнейшую роль в этом процессе играет среда, в которой развивается ребенок: активное речевое взаимодействие со взрослыми, вовлечение в диалогические формы общения, участие в игровых и

познавательных ситуациях способствует гармоничному развитию речевой деятельности.

В этой связи формирование связной устной речи требует системного подхода, который должен включать в себя несколько взаимосвязанных компонентов: расширение активного и пассивного словарного запаса, развитие грамматического строя речи, формирование навыков построения логически последовательных высказываний и развитие способности адаптировать свою речь к конкретной коммуникативной ситуации.

Для развития связной диалогической речи дошкольников важно организовывать содержательные беседы, охватывающие широкий круг тем, непосредственно связанных с их повседневной жизнью. Это могут быть обсуждения о жизни в детском саду, семейных отношениях, общении со сверстниками и взрослыми, а также обмен личными впечатлениями и интересами [2]. Подобные обсуждения стимулируют речевую активность ребенка, способствуют формированию способности осмысленно выразить свои мысли.

Неотъемлемой частью формирования диалогической речи является и развитие у детей навыков активного слушания, а также способности задавать вопросы в соответствии с контекстом общения [17]. Кроме того, важную роль играет формирование у детей способности к целенаправленной постановке вопросов. Вопросительная форма речи служит важным инструментом познания окружающего мира, развития логического мышления. Развитие умений внимательно слушать, сосредотачиваться на содержании высказываний собеседника и задавать соответствующие теме беседы вопросы способствует не только улучшению качества общения и развитию эмпатии, но и успешной социализации ребенка в целом.

Современные научные исследования подтверждают, что значительным коррекционно-развивающим потенциалом, оказывающим положительное влияние на формирование высших психических и моторных функций ребенка, включая речевую деятельность, обладает игра [15]. В дошкольном возрасте

именно игровая деятельность выступает ведущей формой освоения окружающей действительности – игра способствует развитию когнитивных процессов, сенсомоторных и коммуникативных навыков.

Игра выполняет не только развлекательную, но и образовательную функцию. В процессе игры дети учатся воспринимать и осмысливать речевую информацию, осваивать грамматический строй языка, расширять словарный запас и выстраивать логически последовательные высказывания [21]. Более того, игровая деятельность вовлекает ребенка в активное речевое взаимодействие, стимулирует его участие в диалогах со сверстниками и взрослыми, что способствует постепенному преодолению речевых трудностей и повышению коммуникативной активности. Ролевые, сюжетные и коммуникативные игры создают естественную мотивацию для речевой активности, способствуют развитию интонационной выразительности, формированию навыков ведения диалога.

1.2 Дидактические пособия как средство развития связной диалогической речи у детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи

Для преодоления трудностей, связанных с тяжелыми нарушениями речи, и развития связной диалогической речи у детей с ТНР требуется специальная коррекционно-развивающая работа. В педагогической практике и логопедии активно используются дидактические пособия в качестве средства развития речевых навыков данной категории детей.

Дидактические пособия в контексте коррекции тяжелых нарушений речи представляют собой специальные материалы и инструменты, направленные на развитие и улучшение речевых навыков у детей с выраженными речевыми расстройствами [6]. Дидактические пособия включают в себя различные методические разработки, игры, упражнения и рекомендации. Материалы из дидактических пособий направлены на развитие

у детей с ТНР необходимых речевых навыков в игровой, увлекательной форме.

Как правило, дидактические пособия опираются на игру как инструмент развития речевых навыков у детей с соответствующими нарушениями. Особенности развития речи детей с тяжелыми речевыми нарушениями таковы, что традиционные методы обучения (например, простое повторение или заучивание) часто малопродуктивны – дети быстро устают, теряют интерес и мотивацию к речевой деятельности, поэтому коррекционная методика опирается на ведущий вид деятельности дошкольников – игру, включая ее дидактические формы [6]. Дидактические пособия, включающие обучение в игровой форме, создают оптимальные условия для речевого развития.

Дидактическая игра – это игра с правилами, специально создаваемая в педагогических целях для обучения и воспитания детей. В структуре дидактической игры всегда заложена определенная обучающая задача, которая требует от ребенка умственного усилия и активной речевой деятельности. Ценность таких игр заключается в сочетании развлекающего и обучающего воздействия: они вызывают у детей интерес и эмоциональный отклик, что облегчает процесс запоминания материала [13].

Дошкольники с речевыми нарушениями обычно отстают от сверстников по ряду показателей (моторика, внимание, работоспособность) и нуждаются в большем количестве повторений для усвоения речи. В условиях игры дети легче преодолевают трудности, дольше сохраняют активность и концентрацию, что позволяет увеличить объем упражнений без перегрузки. Педагоги отмечают, что замена однообразных упражнений различными дидактическими играми ускоряет и улучшает качество усвоения речевых навыков у детей с ТНР [6].

Таким образом, дидактические пособия, в основе которых лежат игровые технологии, выступают в роли посредника между ребенком и языковым материалом – они ненавязчиво, но целенаправленно вовлекают

дошкольника в речевое общение, что способствует коррекции речевых нарушений.

Специалистами разработано множество обучающих игр, прямо направленных на развитие речи. Например, А.К. Бондаренко [5], О.С. Ушакова и другие исследователи описали серии дидактических игр – «Факты», «Согласен – не согласен», «Магазин», «Разговор по телефону», «В гостях у куклы». [28]. Каждая из этих игр тренирует определенные компоненты диалогической речи.

Отмечается, что дидактическая игра, будучи обучающей по сути, позволяет детям в непринужденной форме упражняться в составлении связных высказываний, обогащении словаря, употреблении грамматически правильных конструкций [29]. Эффективность таких игр подтверждается практикой: они регулярно включаются в логопедические занятия и по наблюдениям педагогов существенно повышают активность речи у детей с нарушениями речи по сравнению с традиционными упражнениями [13].

Однако не только игры, но и другие элементы дидактических пособий важны для развития диалога.

Так, наглядные материалы – картинки, предметы, схемы – помогают ребенку опереться на визуальные образы при построении высказывания [10].

К данной категории можно отнести серии сюжетных картинок, предметные картинки, схемы для составления рассказов и диалогов. Пример – «вimmelбухи» (книги с большим детализированным изображением множества персонажей и объектов) [27]. Такие пособия используются логопедами для развития диалогической речи путем обсуждения картинки: педагог задает вопросы, побуждает ребенка описывать, что делают разные персонажи, придумывать диалоги между ними.

Современные исследования подтверждают эффективность методов наглядного моделирования: использование зрительных схем и символов вызывает интерес у ребенка и облегчает процесс запоминания и усвоения речевого материала [7]. По сути, ребенок учится выстраивать связное

высказывание, опираясь на «подсказки» – образы, которые ассоциируются с нужными словами и понятиями.

Эффективность наглядных пособий проявляется также в том, что дети с ТНР благодаря им начинают лучше понимать контекст диалога и нужные речевые формы [19]. Также использование моделей и схем при обучении связной речи улучшает понимание детьми структуры диалога.

Таким образом, правильно подобранные наглядно-дидактические пособия могут компенсировать недостатки произвольной речи у дошкольников с ТНР, а также способствовать развитию у них навыка самостоятельно формулировать мысли в диалоге.

Дидактические пособия также выполняют важную мотивационную и организационную функцию. Они придают речевым упражнениям занимательный характер и включают ребенка в совместную деятельность с педагогом или другими детьми. Во взаимодействии со взрослым ребенок учится слушать и понимать вопросы, следовать речевым образцам; во взаимодействии со сверстниками – инициировать диалог, обмениваться репликами, договариваться [6].

В этом контексте развитие диалогической речи тесно связано с воображением и умением вступать в роль. Сюжетно-ролевые упражнения и игры (например, игра в семью, в доктора, в школу) создают естественную потребность в диалоге между детьми, так как каждый участник берет на себя определенную роль и действует в рамках воображаемого сюжета. Исследователи отмечают, что сюжетно-ролевая игра способствует формированию и закреплению диалогических умений: чем богаче и разнообразнее диалоги, которые дети разыгрывают в игре, тем выше уровень их игрового творчества [6].

Эффективность сюжетно-ролевых упражнений в развитии диалога подтверждена тем, что они включены в коррекционные программы для детей с нарушениями речи (например, в программу Р.Е. Левиной [18], Т.В. Тумановой, Г.В. Чиркиной, Т.Б. Филичевой [25]), и на практике видно,

что дети с речевыми нарушениями в игре постепенно перенимают образцы речевого поведения друг у друга.

Иными словами, дидактические материалы создают коммуникативную среду, максимально приближенную к естественному общению, но структурированную так, чтобы стимулировать именно те умения, которые у ребенка с ТНР слабо развиты (например, умение задавать вопросы, отвечать полно и по существу, обращаться по имени, вежливо перебивать или соглашаться) [12]. В то же время мотивация в виде игры обеспечивает активность детей: они говорят не потому, что «так надо», а потому что им хочется участвовать в игре или интересном упражнении.

Также стоит отметить, что в последнее время в практику входят компьютерные логопедические игры, интерактивные пособия, направленные на развитие речи.

Интересный подход описан в исследовании, посвященном интеграции традиционных и компьютерных игр для развития диалогической речи дошкольников [4]. Использование компьютера (например, образовательных мультфильмов, интерактивных сюжетных игр) в сочетании с последующим обсуждением сюжета с педагогом позволяет дополнительно мотивировать современного ребенка. После просмотра или участия в электронной игре детям предлагается обсудить героев, их диалоги, или самому озвучить персонажей – тем самым происходит тренировка диалогической речи уже в новом формате.

Хотя цифровые технологии – относительно новое средство, современные исследования подтверждают рост интереса детей к занятиям и повышение объема речевой практики при применении новых технологий [12]. Главное, что принцип остается тем же: создание игровой ситуации, в которой ребенок побуждается говорить, поэтому мультимедийные дидактические пособия можно рассматривать как расширение традиционного набора средств развития речи, они эффективно дополняют работу воспитателя и логопеда.

Следует также отметить, что вовлечение родителей и вообще расширение речевой практики вне стен занятия усиливает эффект дидактических пособий. По мнению многих исследователей, если игры и беседы, начатые на занятии, продолжаются дома (например, родитель играет с ребенком в «магазин» или обсуждает по картинкам прошедший день), то прогресс идет быстрее [19].

Родители, взаимодействуя с ребенком по совету логопеда, сами становятся для него «живым дидактическим пособием», постоянно побуждающим к речи. Такая преемственность (садик – дом) особенно важна для детей с ТНР, так как им требуется больше практики. Успешное формирование диалогической речи возможно только при комплексном подходе: работа логопеда, воспитателя и семьи, использование разнообразных пособий, создание богатой речевой среды.

Выводы. Таким образом, исследование особенностей развития связной диалогической речи у детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи свидетельствует о том, что данная проблема представляет собой многокомпонентный феномен, включающий в себя как лингвистические, так и когнитивные, психологические и педагогические аспекты. Исследования подтверждают, что формирование связной речи тесно связано с развитием высших психических функций (мышления, восприятия, внимания и памяти), а также с овладением логико-грамматическими структурами языка, обеспечивающими смысловую целостность высказываний. В этой связи трудности, возникающие у детей с тяжелыми нарушениями речи, обусловлены не только ограниченностью их лексико-грамматических умений, но и недостаточной сформированностью механизмов речевого общения – недостаточной развитостью умений устанавливать смысловые связи между репликами, соблюдать логику диалога и адаптировать речь к коммуникативной ситуации.

Развитие диалогической речи у данной категории дошкольников затруднено в силу комплексных факторов, среди которых особое значение

имеют фонетико-фонематические и лексико-грамматические нарушения, недостаточный объем активного и пассивного словарного запаса, ограниченные навыки речевого взаимодействия, трудности в использовании языковых средств для выражения собственных мыслей и восприятия речи собеседника.

Все эти особенности приводят к значительным ограничениям в коммуникативной деятельности ребенка, что, в свою очередь, оказывает влияние на его социальную адаптацию и когнитивное развитие, по причине чего важно проводить специальную коррекционную работу с детьми с ТНР. При этом формирование связной диалогической речи у детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи требует комплексного подхода, направленного на развитие языковых и коммуникативных умений и включающего обеспечение оптимальных условий для формирования полноценной речевой деятельности.

Следует отметить, дидактические пособия представляют собой не только инструмент развития связной диалогической речи у детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи, но и эффективное средство коррекции, обеспечивающее целенаправленное включение ребенка в процесс активного речевого взаимодействия.

Благодаря структурированной организации дидактических игр и заданий, педагог или логопед может последовательно формировать у ребенка навыки построения диалогов, начиная с простых речевых единиц и постепенно усложняя коммуникативные задачи.

Особую роль играют наглядные и интерактивные компоненты пособий – картинки, схемы, сюжетные изображения, которые помогают ребенку опираться на визуальные образы при формировании ответных реплик и построении логически последовательных высказываний.

Кроме того, исследования подтверждают, что включение дидактических пособий в процесс коррекционной работы значительно повышает эффективность обучения детей с тяжелыми нарушениями речи. Особое

значение имеют сюжетно-ролевые упражнения, которые позволяют детям овладевать навыками диалога в естественных, но при этом управляемых логопедом условиях. Взаимодействие со сверстниками в процессе игры стимулирует спонтанность речи, развивает способность к инициативе в общении и помогает преодолевать страх речевой неуверенности.

Для нашего исследования необходимо организовать и провести экспериментальную работу по развитию связной диалогической речи у детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи посредством дидактических пособий.

В следующей главе и параграфе раскроем этапы эксперимента по выявлению уровня развития связной диалогической речи у детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи.

Глава 2 Экспериментальная работа по развитию связной диалогической речи у детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи посредством дидактических пособий

2.1 Выявление уровня развития связной диалогической речи у детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи

Экспериментальная часть исследования проводилась на базе МБУ ДО «Творчество» городского округа Самара. Участие приняли дети 5-6 лет с тяжёлыми нарушениями речи; общая численность выборки составила 10 человек. Подробные сведения об участниках представлены в таблице А.1 (Приложение А).

Основная цель эмпирического этапа исследования заключалась в оценке эффективности применения дидактических пособий как средства развития у детей 5-6 лет с ТНР связной диалогической речи.

Для достижения поставленной цели сформулированы следующие задачи:

- подбор инструментов диагностики развития диалогической речи у испытуемых;
- проведение констатирующего эксперимента для определения уровня речевого развития детей;
- реализация коррекционной работы с использованием дидактических пособий;
- оценка эффективности проведённой работы путем сравнения результатов речевого развития детей до и после коррекционного воздействия.

Соответственно, экспериментальная работа состояла из трех последовательных этапов: констатирующий, формирующий и контрольный.

На констатирующем этапе была проведена диагностика уровня развития связной диалогической речи у детей 5-6 лет с тяжёлыми нарушениями речи.

Для этого были отобраны и применены соответствующие диагностические задания, направленные на выявление специфики речевого развития испытуемых, их способности к построению связных диалогов, коммуникативной активности и пониманию речи собеседника. Полученные данные позволили определить характерные трудности в диалогической речи у дошкольников данной категории и заложили основу для разработки коррекционной работы.

Формирующий этап предусматривал проведение целенаправленной коррекционной работы, в ходе которой применялись дидактические пособия, способствующие развитию диалогической речи у детей с речевыми нарушениями. Коррекционно-развивающие занятия включали игры, наглядные материалы и специальные упражнения, направленные на стимулирование речевой активности, формирование связных высказываний и совершенствование навыков взаимодействия в процессе диалога.

На контрольном этапе была проведена повторная диагностика речевых умений испытуемых с целью оценки эффективности реализованной коррекционной работы. Сравнение результатов констатирующего и контрольного этапов позволило выявить динамику развития речевых навыков в группе испытуемых, определить уровень эффективности использованных дидактических пособий и сделать выводы о целесообразности их применения в коррекционной практике.

Выбор методического инструментария для изучения особенностей диалогической речи у дошкольников 5-6 лет с тяжёлыми нарушениями речи был обусловлен необходимостью получения целостного представления о состоянии их речевого развития.

В основу диагностики были положены критерии, отражающие степень сформированности ключевых компонентов диалогической речи. При их определении учитывались научные подходы и исследования отечественных специалистов в области логопедии и психологии речи – Р.И. Лалаевой, Н.В. Серебряковой, А.В. Чулковой, И.С. Назметдиновой, Т.Б. Филичевой,

Г.В. Чиркиной, О.С. Ушаковой, Е.И. Тихеевой, Л.С. Выготского и М.И. Лисиной. При оценке учитывались следующие показатели:

- умение ребёнка строить развернутые высказывания при ответе на вопросы, что свидетельствует о сформированности логической последовательности речи и способности выстраивать смысловые связи между фразами;
- способность давать короткие, но информативные ответы, демонстрирующая понимание коммуникативной задачи и владение средствами точного выражения мысли;
- инициативность в речевом взаимодействии, проявляющаяся в стремлении задавать вопросы, уточнять содержание разговора и поддерживать общение;
- общий уровень владения диалогом, включающий соблюдение норм речевого поведения, умение пользоваться средствами речевой связности и соотносить высказывание с ситуацией общения.

Использованные в ходе экспериментальной работы диагностические задания представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Диагностическая карта исследования уровня развития связной диалогической речи

Показатель	Диагностическое задание
Умение формулировать развернутые ответы на вопросы по картине	Диагностическое задание 1. «В лесу» (Р.И. Лалаева)
Умение отвечать на вопросы о себе	Диагностическое задание 2. «Ответь на вопрос» (И.С. Назметдинова)
Умение задавать вопросы	Диагностическое задание 3. «Запрос информации» (А.В. Чулкова)
Умение составлять диалог на предложенную ситуацию	Диагностическое задание 4. «Составление диалога» (А.В. Чулкова)

Рассмотрим результаты первичной диагностики развития навыков диалогической речи, полученные в ходе констатирующего этапа исследования.

Первое диагностическое задание – задание «В лесу» (Р.И. Лалаева) [17]. Данное задание представляет собой инструмент выявления способности ребёнка давать полные и осмысленные ответы на вопросы, что является важнейшим показателем развития диалогической речи и, в более широком смысле, развитости когнитивных и коммуникативных навыков в целом.

Диагностическое задание реализуется в формате индивидуального взаимодействия между исследователем (педагогом) и ребёнком. В ходе исследования ребёнку предъявляется сюжетная картинка «В лесу», на которой изображено множество объектов и действий, которые могут стимулировать его речевую активность. После ознакомления с изображением ребёнок получает инструкцию: «Рассмотри внимательно картинку. Скажи...», что побуждает его к словесному описанию увиденного. Далее следуют уточняющие вопросы для выявления уровня понимания ситуации и способности формулировать ответ в логичной, связной форме.

Примерные вопросы по сюжету картинки:

- Куда пришли дети?
- Кого или что дети увидели в лесу?
- Что дети собирают?
- Какие ягоды собирают дети?

Построение вопросов ориентировано на проверку различных аспектов языковой компетенции ребёнка, включая:

- умение устанавливать смысловые связи между элементами изображения;
- способность выстраивать ответ в соответствии с лексико-грамматическими нормами;
- способность извлекать информацию из визуального контекста и формулировать её в устной речи.

Оценивание ответов проводится на основании двух ключевых параметров: соответствие ответа изображенной на картинке ситуации, которое предполагает адекватность высказывания в отношении представленного

сюжета и свидетельствует о сформированности навыков смыслового восприятия и интерпретации визуальной информации, а также характер языкового оформления ответа, в рамках которого оценивается уровень языкового развития, степень сформированности грамматической структуры, а также использование ребёнком различных языковых единиц.

На основе указанных критериев выделяются три уровня речевого развития.

Высокий уровень (3 балла): ребёнок формулирует ответ в развернутой форме и показывает осмысленность и точность в описании ситуации (например, «Дети увидели в лесу белку»). Высокий уровень говорит о развитии у ребенка способности к связному выражению мыслей.

Средний уровень (2 балла): ответ ребёнка соответствует ситуации, но ограничивается минимальной языковой единицей, например, одним словом («белку», «в лес»). Средний уровень речевого развития, проявляющийся в однословных ответах, свидетельствует о наличии базового понимания ситуации, однако о недостаточном развитии синтаксических структур.

Низкий уровень (1 балл): ответ ребёнка случайный, не имеющий смысловой связи с изображением и заданным вопросом (например, на вопрос «Во что дети собирают землянику?» ребёнок отвечает: «Кушать»), что свидетельствует о низком уровне языкового развития и трудностях в понимании поставленного вопроса. Дети с низким уровнем речевого развития испытывают затруднения не только в формулировке развернутых ответов, но и в осмыслении самой структуры вопроса, что может указывать на когнитивные затруднения в переработке информации.

Результаты диагностического задания «В лесу» Р.И. Лалаевой представлены в таблице 2.

Таблица 2 – Результаты исследования умения формулировать развернутые ответы на вопросы по картине

Уровень	Высокий	Средний	Низкий
Количество детей	2	3	5
%	20	30	50

В результате анализа полученных данных выявлено, что 20% испытуемых (Костя В. и Катя Г.) продемонстрировали высокий уровень речевого развития, что свидетельствует об их способности формулировать развернутые, логически выстроенные и осмысленные ответы, устанавливать смысловые связи между элементами изображения, а также корректно использовать лексико-грамматические структуры в устной речи.

Костя В. и Катя Г. описали, что дети на картинке пришли в лес, чтобы собирать ягоды, отметили, что мальчик кладет что-то в корзину, а девочка собирает ягоды с земли, упомянули пенек в центре изображения и различные растения вокруг. Их высказывания были развернутыми, последовательными и осмысленными, что свидетельствует о сформированности навыков связного повествования и интерпретации визуальной информации. Кроме того, дети не только подробно описывали действия персонажей и объекты, изображенные на картинке, но и самостоятельно делали выводы и формулировали причинно-следственные связи (например, объяснили, почему дети собирают ягоды и что с ними можно делать).

Средний уровень речевого развития был зафиксирован у 30 % детей – у Маши Л., Артёма Ф. и Вадима Б. У данной категории испытуемых зафиксировано базовое понимание сюжета изображения, однако их ответы носили краткий и ограниченный характер – они могли правильно определить место действия, сказав «в лесу», назвать отдельных персонажей и их действия, например, «девочка собирает ягоды» или «мальчик несёт корзину», но при этом их речь в основном состояла из одного-двух слов, без использования сложных синтаксических конструкций. Например, на вопрос о том, что делает

девочка в красном, они могли ответить просто: «собирает ягоды» или «корзина».

Низкий уровень речевого развития продемонстрировали 50% испытуемых (Костя Г., Даша А., Варя М., Данил Ш. и Даша Г.), что свидетельствует о существенных затруднениях в установлении смысловых связей между изображенными элементами и в формировании логичных и осмысленных ответов. Некоторые из детей давали несвязные или случайные ответы, другие затруднялись с идентификацией изображенных элементов, путали персонажей или предметы (например, называя пенек «столиком» или ягоды «грибами»). Также некоторые из детей испытывали трудности в понимании вопросов в целом.

Таким образом, на основании проведенной диагностики умения формулировать развернутые ответы на вопросы было выявлено, что большинство детей испытывают определённые трудности в формулировании связных, логически выстроенных и осмысленных устных высказываний.

Второе диагностическое задание – задание «Ответь на вопрос» (И.С. Назметдинова) [22]. Основная цель заключается в выявлении степени способности детей лаконично формулировать ответы, соответствующие заданному вопросу, что является важным показателем уровня их речевого и коммуникативного развития.

Процедура диагностики по данному заданию предусматривает индивидуальное взаимодействие педагога с каждым ребенком. В ходе тестирования детям последовательно предлагается ряд вопросов, касающихся их предпочтений, повседневных занятий и социального окружения. Перечень вопросов включает как простые вопросы (например, «Как тебя зовут?» или «Где ты живёшь?»), так и те, что требуют некоторого уровня рефлексии (например, «Чем ты любишь заниматься?» или «Что ты будешь делать вечером?»). Таким образом, диагностическое задание позволяет оценить не только способность ребенка к краткому ответу, но и степень осмысленности

высказываний, уровень инициативности в диалогическом взаимодействии, а также проявление невербальных компонентов общения.

Оценка уровня сформированности умения давать краткие ответные высказывания проводилась на основе установленных критериев, предусматривающих три степени выраженности данного навыка.

Высокий уровень (3 балла) – ребёнок проявляет заинтересованность в общении, быстро откликается на обращение взрослого и способен передать основную мысль в коротком, но наполненном смыслом высказывании. Его ответы характеризуются связностью и стремлением поддерживать разговор.

Средний уровень (2 балла) – отражает наличие у ребенка речевой активности, однако она проявляется непоследовательно: ребёнок отвечает неуверенно, нуждается в подсказках или эмоциональной поддержке со стороны взрослого. Его ответы, как правило, носят фрагментарный характер, содержат неполные или маловыразительные формулировки.

Низкий уровень (1 балл) – указывает на отсутствие у ребенка внутренней готовности к речевому взаимодействию. В подобных случаях ребёнок не проявляет инициативы, избегает зрительного контакта, ограничивается односложными реакциями («да», «нет») и фактически передаёт инициативу в разговоре партнёру по общению.

Результаты диагностического задания «Ответь на вопрос» И.С. Назметдиновой представлены в таблице 3.

Таблица 3 – Результаты диагностики умения отвечать на вопросы о себе

Уровень	Высокий	Средний	Низкий
Количество детей	2	4	4
%	20	40	40

Высокий уровень владения навыком кратких ответов продемонстрировали два ребёнка (20%) – Костя В. и Катя Г. Дети правильно понимали вопросы, отвечали на них чётко и по существу, а также

продemonстрировали способность к аргументации своих суждений в лаконичной форме.

Например, Костя В., отвечая на вопрос: «Какое твое любимое занятие в детском саду?», ответил: «Физкультура, потому что там можно бегать и прыгать». На уточняющий вопрос: «А ещё какие занятия тебе нравятся?» он добавил: «Мне нравится рисование, потому что там можно рисовать, что хочешь». В свою очередь, Катя Г., отвечая на вопрос: «Что тебе больше всего нравится делать на прогулке?», сказала: «Играть с друзьями в догонялки».

Оба ребёнка не только продемонстрировали осознанное понимание поставленного вопроса, но и смогли показать навык кратко формулировать свои мысли, не отклоняясь от темы.

Средний уровень сформированности навыка продемонстрировали четыре ребёнка (40%) – Маша Л., Артём Ф., Вадим Б. и Костя Г.. Испытуемые правильно отвечали на вопросы, однако их ответы были недостаточно полными.

Например, Маша Л., отвечая на вопрос: «Что ты любишь делать дома?», сказала: «Я люблю смотреть мультики, особенно про животных, ещё мне нравится рисовать, а если мама разрешает, я помогаю ей готовить». Данный ответ, несмотря на логичность и связность, содержит избыточные детали.

Аналогично, Артём Ф. и Вадим Б., отвечая на вопрос «Что ты делаешь перед сном?», начали подробно рассуждать: «Сначала я чищу зубы, потом мама мне читает книжку, а иногда я смотрю мультики, потом мы выключаем свет, и я засыпаю». Даже после напоминания о необходимости отвечать кратко дети продолжали углубляться в дополнительные размышления, что свидетельствует о недостаточности контроля за речевой структурой ответа.

Низкий уровень сформированности умения кратко отвечать на вопросы продемонстрировали четыре ребёнка (40%) – Даша А., Варя М., Данил Ш. и Даша Г. Дети испытывали значительные трудности при построении ответов, что выражалось в односложности высказываний, неуверенности и отсутствии заинтересованности в общении.

Например, Даша А., отвечая на вопрос «Какая твоя любимая игрушка?», долго молчала, после чего сказала: «Не знаю». Варя М. часто отводила взгляд и говорила шёпотом, её ответы были нерешительными. Данил Ш. сильно отвлекался на окружающие предметы и пытался поскорее завершить беседу, его ответы были формальными и без выраженной смысловой нагрузки. В свою очередь, Даша Г. на многие вопросы отвечала неохотно, после долгих раздумий, а в некоторых случаях предпочитала вовсе не говорить.

Таким образом, лишь небольшая часть испытуемых демонстрирует уверенное владение навыком кратко отвечать на вопросы; большинство либо избыточно отвечают на вопросы, либо испытывают затруднения в формулировании ответов в целом.

Третье диагностическое задание – задание «Запрос информации» А.В. Чулковой – было использовано в рамках исследования с целью диагностики уровня сформированности у детей 5-6 лет с тяжёлыми нарушениями речи способности самостоятельно формулировать вопросы [30]. Основное внимание уделялось выявлению уровня владения различными типами вопросов, а также способности удерживать интерес к заданию и сохранять логическую последовательность взаимодействия.

Диагностика так же проводилась в индивидуальном формате. В ходе эксперимента детям предлагалось задавать вопросы для определения задуманного педагогом животного из тех вариантов которые изображены на картинке.

Анализ полученных данных осуществлялся на основе установленных критериев оценки.

Высокий уровень (3 балла) – ребёнок демонстрирует способность самостоятельно вести расспрос, последовательно формулировать вопросы, которые ведут к достижению цели. В ходе взаимодействия активно использует различные типы вопросов: общие («Это хищник?»), специальные («Где оно живёт?»), альтернативные («Оно большое или маленькое?»). Расспрос ведётся

уверенно, в быстром темпе, без длительных пауз и необходимости внешней поддержки со стороны взрослого.

Средний уровень (2 балла) – ребёнок способен задать несколько вопросов, однако нуждается в помощи взрослого для построения логической структуры расспроса. Его вопросы носят спонтанный характер, без строгой последовательности, а цель зачастую достигается путём механического перечисления вариантов («Это слон?» – «Нет» – «Это лев?» – «Нет»).

Низкий уровень (1 балл) – дети данной категории не показывают способности самостоятельно формулировать вопросы, хотя могут отвечать на них, если задаёт взрослый. Ведение расспроса вызывает у них выраженные трудности, либо они полностью отказываются от участия в задании.

Результаты диагностики по диагностическому заданию «Запрос информации» А.В. Чулковой представлены в таблице 4.

Таблица 4 – Результаты диагностики умения задавать вопросы

Уровень	Высокий	Средний	Низкий
Количество детей	2	2	6
%	20	20	60

Высокий уровень показали Костя В. и Катя Г. (20%). Дети уверенно вели расспрос, использовали все типы вопросов, что позволило им быстро определить задуманное животное. Например, Костя В., последовательно задавая вопросы «Оно живёт в воде?», «У него есть лапы?», «Это хищник?», смог за минимальное количество вопросов правильно определить объект. Катя Г. также уверенно справилась с задачей.

Средний уровень продемонстрировали Маша Л. и Артём Ф. (2 ребёнка, 20%). Дети пытались задавать вопросы, но их расспрос носил хаотичный характер. Например, Артём Ф. поочерёдно перебирал варианты («Это лев?» – «Нет», «Это зебра?» – «Нет», «Это крокодил?»), вместо того чтобы использовать уточняющие вопросы. Темп их работы замедлялся из-за частых пауз, а при длительном отсутствии правильного ответа они теряли интерес.

Низкий уровень показали Вадим Б., Костя Г., Даша А., Варя М., Данил Ш. и Даша Г. (6 детей, 60%). Дети либо избегали формулирования вопросов, ограничиваясь фразами «Я не знаю», либо вовсе отказывались участвовать в расспросе. Данил Ш. быстро утратил внимание к заданию, а Даша Г. стеснялась задавать вопросы и лишь молча наблюдала за экспериментатором.

Таким образом, результаты исследования умения ставить вопросы в диалогической форме свидетельствуют о том, что у большинства детей 5-6 лет с тяжёлыми нарушениями речи способность самостоятельно формулировать вопросы остаётся на недостаточном уровне. Большинство детей испытывают трудности при формулировании вопросов, либо вовсе не проявляют активности в расспросе.

Наконец, четвертое диагностическое задание – задание «Составление диалога» А.В. Чулковой было применена с целью диагностики уровня сформированности у детей 5-6 лет с тяжёлыми нарушениями речи способности самостоятельно составлять диалог на заданную тему [30]. В данном случае детям предлагалось рассмотреть картинку с изображением двух беседующих зайцев и придумать, о чём они могут говорить.

Исследование проводилось индивидуально с каждым ребёнком. В ходе выполнения задания анализировались структура диалога, связность и логичность реплик, использование различных типов предложений, соблюдение речевого этикета, а также наличие синтаксических и грамматических ошибок.

Оценка результатов диагностики проводилась по разработанным критериям, позволяющим определить степень сформированности у детей умения строить диалог.

Высокий уровень (3 балла) – фиксировался в тех случаях, когда ребёнок мог самостоятельно составить развернутый диалог, включающий не менее четырёх-шести взаимосвязанных пар реплик. Дети использовали элементы речевого этикета («Здравствуйте!», «До свидания!», «Как дела?»), вежливо

обращались к собеседнику, применяли прямую речь. Содержание диалога соответствовало предложенной ситуации или иллюстрации. Даже при наличии отдельных грамматических и синтаксических ошибок высказывания отличались смысловой целостностью, последовательностью и логикой.

Средний уровень (2 балла) – наблюдался у детей, которые могли составить короткий диалог из одной-трёх реплик, но испытывали трудности в его построении. Испытуемые нередко нуждались в помощи взрослого при выборе темы разговора. Их ответы были односложными, а сама речь выглядела фрагментарной и малосодержательной. В подобных диалогах отмечалось большое количество синтаксических и грамматических неточностей, особенно при попытках использования более сложных языковых конструкций.

Низкий уровень (1 балл) – фиксировался при неспособности ребёнка организовать даже элементарное речевое взаимодействие. Диалог сводился к отдельным, несвязанным между собой репликам. Дети не проявляли инициативу, не могли выстроить логическую последовательность общения и ограничивались минимальными речевыми реакциями.

Результаты диагностики по диагностическому заданию «Составление диалога» А.В. Чулковой представлены в таблице 5.

Таблица 5 – Результаты диагностики умения составлять диалог на предложенную ситуацию

Уровень	Высокий	Средний	Низкий
Количество детей	2	2	6
%	20	20	60

Анализ результатов исследования показал, что высокий уровень умения составлять диалог продемонстрировали Костя В. и Катя Г. (20%). Дети уверенно строили связные диалоги, в которых использовали разнообразные фразы и прямую речь. Например, Костя В. составил следующий диалог: «Привет! Куда ты идёшь?» – «Привет! Я бегу к речке, хочу искупаться» –

«Можно с тобой?» – «Конечно! Пошли вместе» – «Спасибо! Будет весело». Его реплики были логично связаны друг с другом, содержали речевой этикет и полностью соответствовали поставленной задаче. Аналогичный уровень продемонстрировала Катя Г. – ее реплики отличались чёткой структурой и выразительностью.

Средний уровень сформированности умения составлять диалог показали Маша Л. и Артём Ф. (20%). Их диалоги состояли из коротких фраз, часто ограничивались простыми предложениями и не включали речевой этикет. Например, Маша Л. предложила следующий вариант: «Ты что делаешь?» – «Я ем морковку» – «Дай мне тоже» – «Хорошо». Диалог оказался содержательно бедным, но всё же соответствовал поставленной задаче. Артём Ф. также справился с задачей частично, его диалог был примитивным, но включал несколько реплик, что позволило отнести его к средней группе.

Низкий уровень показали Вадим Б., Костя Г., Даша А., Варя М., Данил Ш. и Даша Г. (6 детей, 60%). Дети либо не смогли придумать диалог, либо ограничивались односложными репликами. Например, Вадим Б. на вопрос о содержании беседы зайцев ответил: «Они друзья», но не смог предложить продолжение разговора. Данил Ш. лишь перечислил возможные темы («Про еду, про лес»), но не смог развить мысль. Даша Г. долго молчала и лишь сказала: «Они бегают», не проявив интереса к заданию.

В целом, анализ результатов исследования умения выстраивать и поддерживать диалогическое общение показал, что способность к построению диалога в предложенной ситуации у детей 5-6 лет с тяжёлыми нарушениями речи в целом развита недостаточно – большинство детей не смогли выполнить предложенные задания, ограничившись лишь определением темы разговора или отдельными репликами.

В результате проведенных диагностических заданий на констатирующем этапе получены результаты, представленные в таблице 6, приложении Б (таблица Б.1).

Таблица 6 – Результаты исследования на констатирующем этапе

Уровень	Высокий	Средний	Низкий
Количество детей	2	3	5
% от общего числа	20	30	50

Представим полученные результаты в виде диаграммы (рисунок 1):

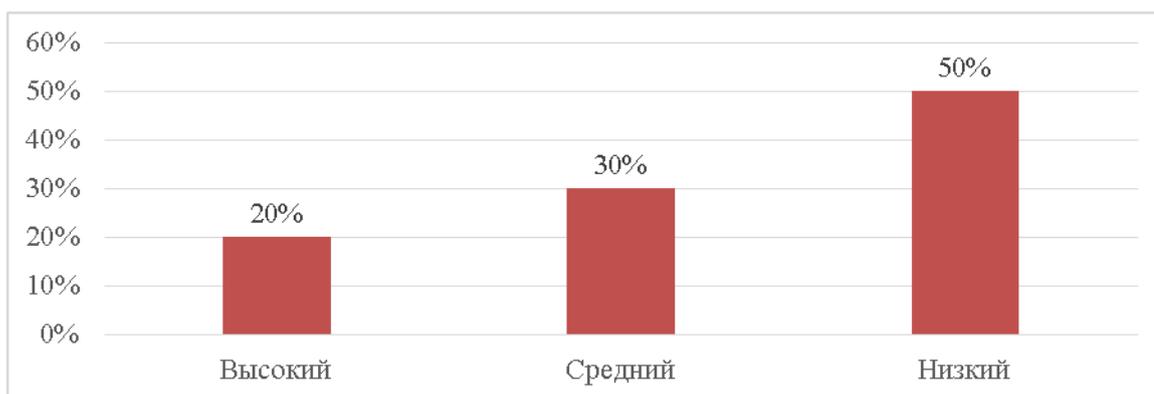


Рисунок 1 – Результаты констатирующего этапа исследования

В ходе анализа полученных данных были выделены три уровня развития диалогической речи у детей 5-6 лет с тяжёлыми нарушениями речи.

Высокий уровень (11-12 баллов; 2 ребёнка – 20%) наблюдается у детей, способных развернуто и последовательно выражать свои мысли в процессе общения. Они полно отвечают на вопросы, дополняют ответы пояснениями, уточнениями и примерами, умеют формулировать встречные вопросы и проявляют инициативу в поддержании разговора. Их речь отличается смысловой законченностью, эмоциональной выразительностью и логической связностью. Они активно взаимодействуют с собеседником, соблюдают правила речевого поведения и используют элементы речевого этикета.

Средний уровень (6-10 баллов; 3 ребёнка – 30%) характеризуется тем, что дети в целом понимают обращённую к ним речь и способны вступать в диалог, однако их речевая активность выражена недостаточно. Они часто нуждаются в наводящих вопросах и помощи взрослого при формулировании

ответов. Высказывания нередко прерываются, содержат паузы, жесты и мимику, компенсирующие недостающие речевые средства. Между репликами могут отсутствовать чёткие смысловые связи, что придаёт диалогу фрагментарный характер.

Низкий уровень (0-5 баллов; 5 детей – 50%) отражает существенную несформированность умений вести диалог. Дети этой группы испытывают трудности при ответах на вопросы, ограничиваются короткими или не относящимися к теме высказываниями, часто избегают участия в разговоре. Их реплики случайны, не связаны между собой. Для таких детей характерна низкая мотивация к общению, отсутствие зрительного контакта; вопросы самостоятельно они почти не задают.

Таким образом, проведённый констатирующий эксперимент показал, что большинство испытуемых демонстрируют средний и низкий уровни развития диалогической речи, что подтверждает необходимость системной коррекционно-развивающей работы, направленной на активизацию речевой инициативы, формирование логически последовательных высказываний и развитие умений вступать и поддерживать диалог.

2.2 Организация и содержание работы по развитию связной диалогической речи у детей 5-6 лет с тяжёлыми нарушениями речи посредством дидактических пособий

Основная цель формирующего этапа эксперимента заключалась в проектировании и реализации системы коррекционно-развивающей работы, направленной на развитие связной диалогической речи у дошкольников 5-6 лет с тяжёлыми нарушениями речи с использованием специально разработанных дидактических пособий.

Формирующий этап исследования опирался на гипотезу о том, что повышение уровня связной диалогической речи у детей старшего

дошкольного возраста, имеющих выраженные речевые трудности, становится возможным при соблюдении комплекса определённых педагогических условий. К числу таких условий были отнесены:

- разработка содержания дидактических пособий, ориентированных на индивидуальные и возрастные особенности детей, а также на выявленные уровни развития их диалогической речи;
- систематическое включение данных пособий в процесс коррекционно-развивающих занятий, проводимых учителем-логопедом, что обеспечивает постепенное закрепление речевых навыков в практической деятельности;
- целенаправленное обогащение развивающей предметно-пространственной среды группы за счёт интеграции в неё разработанных игр, упражнений и речевых ситуаций, способствующих активизации общения и формированию у детей устойчивых коммуникативных умений.

Исходя из этого, были поставлены следующие задачи формирующего этапа исследования.

Разработать содержание специализированных дидактических пособий, направленных на преодоление наиболее выраженных и типичных трудностей в формировании связной диалогической речи, выявленных у детей 5-6 лет с тяжёлыми нарушениями речи в ходе констатирующего этапа исследования.

Реализовать систематическую коррекционно-развивающую работу с использованием разработанных дидактических пособий (основной упор на развитие навыков постановки вопросов, формулирования развернутых и лаконичных ответов, построение и поддержание диалогического взаимодействия).

Обогатить развивающую предметно-пространственную среду группы посредством интеграции в неё разработанных дидактических пособий с целью обеспечения благоприятных условий для устойчивого формирования и совершенствования навыков диалогической речи у детей.

В основу авторских дидактических пособий легли теоретико-методологические положения отечественных и зарубежных исследователей, среди которых особое значение имели труды Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна, А.А. Леонтьева, а также методические пособия «Речевые кубики» (П.Н. Писаревская, 2013) [23] и «Развитие диалогической и монологической речи» (О.Д. Смирнова, 2020) [25], в которых представлены конкретные игры и упражнения для развития диалогической речи дошкольников.

В приложении В (таблица В.1) представлено содержание первого дидактического пособия, в приложении Г (рисунки Г.1-Г.5) – примеры наглядного материала к занятиям.

Дидактическое пособие направлено на развитие связной диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи. Оно выполнено в форме дидактической папки, включающей систематизированный набор игровых упражнений, карточек, сюжетных изображений и речевых заданий, сгруппированных по направлениям коррекционно-развивающей работы.

Одним из важнейших направлений работы является формирование навыков постановки вопросов. Включенные в пособие упражнения и игры направлены на обучение детей постановки различных типов вопросов – от простых общих вопросов до сложных уточняющих вопросов. Например, игры «Кто это?», «Детектив», «Животные» направлены на то, чтобы дети в процессе взаимодействия с педагогом и сверстниками учились задавать вопросы, уточнять недостающую информацию и активно участвовать в беседе. Для обеспечения заинтересованности детей в играх используются наглядные материалы – карточки с изображениями предметов и персонажей, загадки с иллюстрациями.

Следующий ключевой раздел пособия посвящен развитию навыков поддержания диалогического взаимодействия. Диалог – это основная форма речевой деятельности ребенка, поэтому особое внимание уделено играм и

упражнениям, направленным на освоение основ культурного общения и ведения беседы. В пособие включены такие игры и упражнения, как «Вежливый разговор», «Телефонный звонок», «Магазин», «Помощь другу», в ходе которых дети учатся вежливо общаться, строить диалог, реагировать на реплики собеседника и соблюдать принципы речевого этикета. В работе применяются элементы сюжетно-ролевых игр, театрализации; также используются карточки с фразами.

Следующий раздел пособия посвящен совершенствованию грамматического строя речи и развитию навыков словообразования. Включенные в него упражнения ориентированы на обучение детей грамматически правильному построению предложений, согласованию слов в речи и формированию навыков словообразования («Рече-кубики», «Сочиняем вместе», «Наоборот», «Кто что делает?», «Сложи предложение»). В качестве наглядных материалов используются кубики с изображениями предметов и слов, карточки с примерами словообразования, таблицы с формами изменения слов. Все задания строятся с учетом принципа постепенного усложнения, что позволяет детям в игровой форме осваивать новые языковые конструкции и закреплять их в речевой практике.

Последнее направление работы – развитие интонационной выразительности речи. В пособие включены упражнения «Эхо», «Эмоции», «Скажи по-разному», «Шёпот – громко», «Кто говорит?», направленные на развитие способности различать и воспроизводить интонационные особенности речи. В процессе занятий дети учатся подражать интонации, модулировать голос в зависимости от ситуации, использовать различные речевые средства выразительности. Для этого активно используются аудиозаписи диалогов, карточки с эмоциями, речевые образцы, наглядные схемы интонационных конструкций.

Таким образом, содержание дидактического пособия охватывает все основные аспекты развития связной диалогической речи у детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи. Включенные в него игровые методы,

дидактические упражнения и наглядные материалы способствуют формированию у дошкольников коммуникативных и речевых навыков.

В приложении Д (таблица Д.1) представлено содержание второго дидактического пособия, в приложении Е (рисунки Е.1-Е.5) – примеры его наглядных элементов.

Второе дидактическое пособие направлено на развитие связной диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с тяжёлыми нарушениями речи. Оно выполнено в форме интерактивного лэпбука – развивающей папки с вкладками, кармашками и съёмными элементами, в которых размещены игровые задания, карточки, схемы и таблицы.

Лэпбук включает систему игровых упражнений и наглядных материалов, направленных на развитие всех основных компонентов диалогической речи: умения задавать вопросы, давать развёрнутые ответы, поддерживать диалог, использовать грамматически и интонационно правильные конструкции. Его структура предусматривает разделение материалов по тематическим блокам, каждый из которых представлен отдельным интерактивным модулем (кармашком или вкладкой).

Первый раздел лэпбука посвящён формированию навыков постановки вопросов. Он включает игровые элементы «Кто спрятался?», «Что изменилось?», «Отгадай по описанию», «Загадочный герой». Дети, доставая карточки из кармашков, должны задавать вопросы для уточнения признаков и определения объекта. Вкладка дополнена опорными схемами с вопросительными словами и пиктограммами, облегчающими детям процесс построения вопросительных предложений.

Второй раздел направлен на развитие умений формулировать развернутые и лаконичные ответы. В нём размещены задания «Продолжи фразу», «Что сначала, что потом?», «Опиши предмет», «Ответь коротко». Дети используют карточки с изображениями предметов и ситуаций и формулируют ответы в зависимости от коммуникативной задачи. Здесь также

предусмотрены карточки-подсказки со схемами построения предложений и таблицами с примерами логической последовательности высказываний.

Третий раздел посвящён развитию навыков диалогического взаимодействия. В нём представлены мини-сценарии для игр «Вежливый разговор», «Гости», «Поликлиника», «Телефон», а также карточки с речевыми формулами приветствия, просьбы, извинения и благодарности. Дети, разыгрывая сценки, учатся вступать в контакт, реагировать на реплики собеседника и поддерживать диалог в рамках заданной ситуации.

Следующий блок направлен на совершенствование грамматического строя речи и развитие словообразования. Он содержит игровые карточки «Скажи правильно», «Подбери слово», «Составь предложение», «Найди пару». В кармашках размещены наборы слов, схемы словообразования и кубики с изображениями предметов и действий, что позволяет детям в игровой форме закреплять навыки согласования слов и образования новых словоформ.

Отдельный раздел лэпбука посвящён развитию интонационной выразительности речи. Здесь используются карточки «Эмоции», «Интонационное эхо», «Громко – тихо», «Скажи по-разному». Дети подбирают соответствующую карточку эмоции, произносят фразы с разной интонацией, слушают и повторяют аудиозаписи образцов диалога.

Таким образом, второе дидактическое пособие представляет собой интерактивный лэпбук, объединяющий игровые, речевые и наглядные материалы, которые в комплексе обеспечивают развитие у дошкольников с тяжёлыми нарушениями речи всех компонентов связной диалогической речи – от постановки вопросов до интонационной выразительности и соблюдения норм речевого взаимодействия.

Учитывая выявленные на констатирующем этапе трудности, коррекционная работа строилась с учетом индивидуальных особенностей каждого ребенка, что позволило проследить динамику их речевого развития, выявить ключевые затруднения и определить наиболее эффективные методы коррекционной деятельности. В процессе выполнения заданий наблюдались

характерные проблемы, связанные с затруднениями в формулировании вопросов, развернутых и лаконичных ответов, поддержании диалогического взаимодействия, а также с недостаточной интонационной выразительностью речи.

Рассмотрим кратко ход формирующего этапа по направлениям работы, реализованным с использованием двух разработанных дидактических пособий:

- первое – дидактическая папка, включающая систематизированный набор упражнений, карточек, сюжетных изображений и речевых заданий;
- второе – интерактивный лэпбук, представляющий собой развивающую папку с вкладками, кармашками и съёмными элементами, содержащими игровые задания, схемы и опорные материалы для развития диалогической речи.

Оба пособия использовались в комплексе и дополняли друг друга: дидактическая папка применялась преимущественно при фронтальной и подгрупповой работе, а лэпбук – в индивидуальной и практико-игровой деятельности.

Формирование умений формулировать вопросы стало одним из приоритетных направлений коррекционно-развивающей работы, так как на констатирующем этапе большинство детей испытывали выраженные затруднения в построении собственных вопросов, особенно уточняющих и альтернативных. С этой целью применялись упражнения из дидактической папки («Кто это?», «Животные», «Детектив») и вкладки лэпбука («Кто спрятался?», «Что изменилось?», «Загадочный герой»). Благодаря игровому формату дети легче усваивали смысл вопросительных конструкций, а карточки-подсказки с опорными словами («кто», «что», «где», «почему») помогали самостоятельно формулировать вопросы.

Костя В. и Катя Г. проявляли активность в задавании вопросов, однако их формулировки на начальном этапе были однотипными и лишёнными

логической последовательности. В ходе игр с карточками из лэпбука они стали использовать уточняющие конструкции: «Какого он цвета?», «Где он живёт?», «Что он делает?».

Маша Л. и Артём Ф. в начале занятий задавали вопросы бессистемно, часто повторяя уже сказанное. Благодаря визуальным схемам и карточкам с изображениями из дидактической папки они постепенно научились строить вопросы в логической последовательности. К концу формирующего этапа их реплики стали более содержательными: «Почему он там оказался?», «Чем он занимается?».

У Вадима Б., Кости Г., Даши А., Вари М., Данила Ш. и Даши Г. наблюдалась пассивность и ограниченность речевой инициативы. Сначала они избегали формулирования вопросов или повторяли чужие. Для активизации их речевой деятельности использовались карточки с готовыми вариантами вопросительных фраз и игра «Что в коробке?». При опоре на визуальные подсказки дети стали задавать более конкретные вопросы, например: «Это твёрдое?», «Можно ли это съесть?», «Живёт ли это в воде?».

В рамках развития умений формулировать развернутые и лаконичные ответы применялись упражнения из папки («Что было дальше?», «Продолжи мысль», «Ответь коротко») и из лэпбука («Продолжи фразу», «Что сначала, что потом?», «Опиши предмет»). Главной задачей по данному направлению стало научить детей выделять основную мысль высказывания, строить грамматически правильные фразы и регулировать объём высказывания.

Костя В. и Катя Г. быстро освоили принципы построения развёрнутых ответов. В игре «Что было дальше?» Костя В. отвечал: «Мальчик споткнулся о камень и упал, потому что не смотрел под ноги». Катя Г. в игре «Ответь коротко» научилась давать точные и содержательные ответы: «Да, потому что зимой можно кататься на санках».

Маша Л. и Артём Ф. сначала давали избыточные и сбивчивые ответы, но после многократных упражнений по схемам из лэпбука стали структурировать

свои фразы: «Она вышла на улицу, пошёл дождь, и зонт сломался», «В лесу я увидела зайца, который прыгал около ёлки».

У Вадима Б., Кости Г., Даши А., Вари М., Данила Ш. и Даши Г. ответы изначально были односложными («Да», «Нет», «Не знаю»). С помощью карточек с примерами ответов и вопросов-наводок они начали расширять свои фразы: «Мальчик упал, потому что споткнулся»; «Да, потому что зимой можно играть в снежки».

Развитие навыков поддержания диалогического взаимодействия реализовывалось через ролевые игры из папки («Магазин», «Помощь другу», «Вежливый разговор») и сценарные вкладки лэпбука («Телефон», «Поликлиника», «Гости»). Целью стало формирование умений соблюдать очередность реплик, учитывать высказывания партнёра и проявлять инициативу в разговоре.

Костя В. и Катя Г. активно участвовали в диалогах, но на первых занятиях не всегда слушали собеседника и перебивали. Благодаря ролевым ситуациям и карточкам с речевыми формулами они научились соблюдать коммуникативную последовательность. Например: – «Что вы хотите купить?» – «Мне нужен хлеб» – «Пожалуйста, вот хлеб».

Маша Л. и Артём Ф. поначалу испытывали трудности в поддержании разговора, но при работе с куклами-персонажами и карточками фраз из лэпбука постепенно стали говорить полными предложениями («Да, давай встретимся после обеда», «Спасибо за звонок, до встречи!»).

Для детей с низким уровнем речевой активности использовались дополнительные приёмы вовлечения – карточки-сценарии и диалоги с игрушками. Вадим Б. и Костя Г. начали активнее реагировать на реплики партнёра, Даша А. в игре «Помощь другу» смогла сказать: «Я упала и порвала платье, мне нужна помощь».

По направлению совершенствования грамматического строя речи и развитие словообразования работа велась с использованием карточек и таблиц из папки («Сочиняем вместе», «Наоборот», «Сложи предложение») и

упражнений из лэпбука («Скажи правильно», «Подбери слово», «Найди пару»).

Костя В. и Катя Г. стали увереннее использовать сложноподчинённые конструкции: «Когда мальчик пошёл в лес, он увидел медведя».

Маша Л. и Артём Ф. освоили правильное согласование слов и логику построения высказываний, хотя у них сохранялись отдельные ошибки («Он бежал быстро, потому что упал»).

Дети с низким уровнем речевого развития научились строить простые, но грамматически правильные фразы («Мальчик идёт в лес, чтобы собрать грибы», «Мы остались дома, потому что шёл дождь»).

Наконец, интонационная выразительность речи отрабатывалась с помощью игр и карточек из папки («Эхо», «Шёпот – громко», «Кто говорит?») и вкладок лэпбука («Эмоции», «Интонационное эхо», «Скажи по-разному»). Дети учились различать оттенки интонаций, соотносить их с эмоциональными состояниями и использовать выразительные средства речи.

Костя В. и Катя Г. освоили передачу эмоций через интонацию: «Что случилось?» – с тревогой, с удивлением, с раздражением.

Маша Л. и Артём Ф. стали варьировать громкость, темп и эмоциональную окраску речи, выделять ключевые слова.

Дети с низким уровнем речевого развития (Вадим Б., Костя Г., Даша А., Варя М., Данил Ш., Даша Г.) вначале говорили монотонно, но благодаря прослушиванию аудиопримеров и упражнениям «Интонационное эхо» и «Эмоции» научились различать эмоциональные оттенки речи и использовать их при воспроизведении.

Таким образом, в ходе формирующего этапа исследования была организована и реализована работа по развитию связной диалогической речи у детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи посредством специально разработанных дидактических пособий. В основе данной работы лежал комплексный подход, включающий использование игровых упражнений и наглядных материалов, направленных на формирование у дошкольников

коммуникативных навыков, необходимых для успешного взаимодействия со сверстниками и взрослыми.

Реализация коррекционно-развивающей деятельности показала положительную динамику в развитии речевых навыков у детей: повысилась осознанность и связность ответов, улучшилось умение задавать вопросы и поддерживать разговор, расширился словарь, возрос интерес к речевому взаимодействию. Использование дидактических пособий способствовало активному вовлечению детей в процесс общения, формированию грамматически и интонационно правильных высказываний. Наиболее результативными оказались сюжетно-ролевые игры, карточки с репликами и наглядными опорами, а также интерактивные задания, побуждавшие к речевому взаимодействию и самостоятельности в диалоге.

2.3 Динамика развития связной диалогической речи у детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи

На заключительном этапе исследования была проведена повторная диагностика с целью оценить эффективность реализованной коррекционно-развивающей программы. Для обеспечения объективности оценки использовались те же диагностические задания, что и на констатирующем этапе эксперимента.

Перейдём к анализу результатов контрольного этапа.

Диагностическое задание 1. «В лесу» (Р.И. Лалаева).

Цель: определить степень сформированности у детей способности давать развёрнутые, логически последовательные ответы на вопросы, опираясь на предложенную сюжетную картинку.

Сводные данные, отражающие динамику результатов диагностического задания Р. И. Лалаевой «В лесу» на контрольном этапе, приведены в таблице 7.

Таблица 7 – Сравнительные результаты исследования умения формулировать развернутые ответы на вопросы по картине

Этап эксперимента	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
Констатирующий	2 (20%)	3 (30%)	5 (50%)
Контрольный	4 (40%)	4 (40%)	2 (20%)

По полученным результатам можно сделать вывод о заметном улучшении показателей связности и логичности ответов у детей после проведения формирующего этапа работы. Если на констатирующем этапе лишь отдельные дети демонстрировали способность давать развернутые ответы, то по итогам коррекционно-развивающих занятий количество таких дошкольников существенно увеличилось.

Так, Маша Л. и Артём Ф., которые на констатирующем этапе продемонстрировали средний уровень развития связной диалогической речи, стали увереннее вступать в речевое взаимодействие, формулировать более полные и последовательные ответы, избегать односложных реплик. Кроме того, они стали активнее использовать в речи примеры, а также проявлять инициативу в поддержании темы разговора

Отмечается также снижение доли детей с низким уровнем сформированности диалогической речи: дети стали чаще использовать простые связующие конструкции, начали понимать смысловые связи между репликами, активнее реагировать на вопросы взрослого. В частности, Даша А., Костя Г. и Варя М. стали увереннее реагировать на вопросы, начали строить более осмысленные ответы и реже допускали логические нарушения в построении фраз.

Диагностическое задание 2. «Ответь на вопрос» (И.С. Назметдинова).

Цель: определить степень сформированности у детей способности кратко и содержательно отвечать на вопросы о себе.

Сравнительные результаты диагностического задания 2 «Ответь на вопрос» И.С. Назметдиновой на контрольном этапе представлены в таблице 8.

Таблица 8 – Сравнительные результаты исследования умения отвечать на вопросы о себе

Этап эксперимента	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
Констатирующий	2 (20%)	4 (40%)	4 (40%)
Контрольный	4 (40%)	4 (40%)	2 (20%)

Результаты диагностического задания «Ответь на вопрос» подтвердили общую положительную динамику в умении детей давать краткие и содержательные ответы о себе.

После формирующего этапа Костя В., Катя Г., Маша Л. и Артём Ф. стали более уверенно и точно отвечать на вопросы, избегать лишних слов и пауз. Их высказывания стали осмысленнее, логичнее и эмоционально выразительнее.

У Даши А., Кости Г. и Вари М. заметно сократилось количество односложных ответов, повысилась осознанность при восприятии вопросов, появились попытки самостоятельно переформулировать фразы.

Даже у Данила Ш. и Даши Г., которые изначально испытывали значительные трудности в понимании содержания вопросов и построении ответов, отмечается положительная динамика: дети стали охотнее вовлекаться в речевое взаимодействие и пытаться формулировать пусть короткие, но осмысленные ответы.

Диагностическое задание 3. «Запрос информации» (А.В. Чулкова).

Цель: выявление уровня сформированности у детей способности самостоятельно формулировать вопросы и поддерживать логическую последовательность диалога.

Сравнительные результаты исследования диагностического задания 3 «Задай вопрос» А.В. Чулковой на контрольном этапе представлены в таблице 9.

Таблица 9 – Сравнительные результаты исследования умения задавать вопросы

Этап эксперимента	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
Констатирующий	2 (20 %)	2 (20 %)	6 (60 %)
Контрольный	4 (40 %)	3 (30 %)	3 (30 %)

После формирующего этапа у дошкольников наблюдается более осознанное использование вопросительных конструкций, а также рост количества уместных вопросов. При этом количество детей, способных самостоятельно формулировать вопросы, увеличилось в два раза, а число дошкольников с низким уровнем речевой инициативы сократилось наполовину.

Если на констатирующем этапе лишь отдельные дети (Костя В. и Катя Г.) проявляли активность в постановке вопросов, то по итогам коррекционной работы к ним присоединились Маша Л. и Артём Ф., которые стали самостоятельно формулировать вопросы, поддерживать беседу и уточнять высказывания собеседника. У Даши А., Кости Г. и Вари М. повысилась речевая активность – дети чаще реагировали на высказывания партнёра, стремились вступать в диалог и задавать пусть простые, но смысловые вопросы.

Диагностическое задание 4. «Составление диалога» (А.В. Чулкова).

Цель: выявление уровня сформированности у детей способности самостоятельно составлять диалог на предложенную ситуацию.

Сравнительные результаты исследования диагностического задания 4 «Составление диалога» А.В. Чулковой на контрольном этапе представлены в таблице 10.

Таблица 10 – Сравнительные результаты исследования умения составлять диалог на предложенную ситуацию

Этап эксперимента	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
Констатирующий	2 (20%)	2 (20%)	6 (60%)
Контрольный	4 (40%)	3 (30%)	3 (30%)

По итогам формирующего этапа работы доля детей, способных самостоятельно составлять логически выстроенный диалог, увеличилась в два раза, а количество участников с низким уровнем речевой активности сократилось с 60 % до 30 %.

На констатирующем этапе лишь Костя В. и Катя Г. продемонстрировали умение строить связные диалоги, отражающие понимание темы и последовательность высказываний. После проведения формирующей работы аналогичных результатов достигли Маша Л. и Артём Ф.: их диалоги стали содержательнее, логичнее, что свидетельствует о развитии коммуникативной инициативы. У Даши А., Кости Г. и Вари М. также отмечается прогресс – дети начали лучше осознавать структуру диалога, подбирать реплики по смыслу и удерживать тему разговора. У Данила Ш. и Даши Г., ранее испытывавших выраженные трудности в речевом взаимодействии, появились первые попытки поддерживать диалог и отвечать более уверенно и по существу.

В результате проведенных диагностических заданий на контрольном этапе получены результаты, представленные в таблице 11 и приложении Ж (таблица Ж.1).

Таблица 11 – Сравнительные результаты исследования констатирующего и контрольного этапов

Этап эксперимента	Высокий уровень диалогической речи	Средний уровень диалогической речи	Низкий уровень диалогической речи
Констатирующий	2 (20 %)	3 (30 %)	5 (50 %)
Контрольный	4 (40 %)	4 (40 %)	2 (20 %)

Представим полученные результаты в виде диаграммы (рисунок 2).

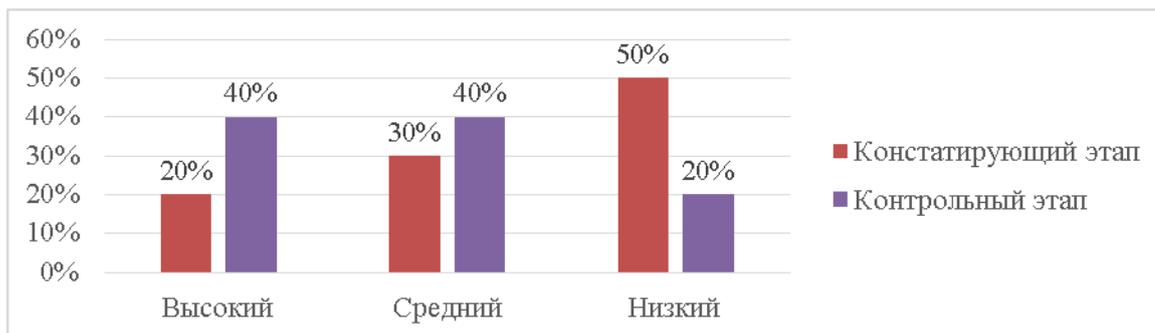


Рисунок 2 – Сравнительные результаты констатирующего и контрольного этапов исследования

Таким образом, проведённый сравнительный анализ данных констатирующего и контрольного этапов эксперимента показал выраженную положительную динамику в развитии связной диалогической речи у детей 5-6 лет с тяжёлыми нарушениями речи. Количество дошкольников с высоким уровнем сформированности речевых навыков увеличилось в два раза, а доля детей с низким уровнем, напротив, снизилась более чем вдвое. Дети стали активнее включаться в речевое взаимодействие, проявлять инициативу в диалоге, задавать вопросы и логично выстраивать собственные высказывания. Улучшилось качество речевой структуры: ответы стали последовательными, грамматически более правильными и содержательными, возросло использование речевого этикета и интонационных средств выразительности. Особенно заметный прогресс отмечен у Маши Л., Артёма Ф., Даши А. и Вари М., которые перешли на более высокий уровень сформированности диалогической речи.

Подводя итог главы, можно сделать вывод о том, что проведённая экспериментальная работа позволила комплексно изучить уровень развития связной диалогической речи у детей 5-6 лет с тяжёлыми нарушениями речи.

На констатирующем этапе было выявлено, что у большинства дошкольников наблюдались трудности в построении развернутых высказываний, формулировании вопросов и поддержании диалога. Преобладали низкий и средний уровни речевого развития, что проявлялось в

односложных ответах, отсутствии логической последовательности и слабой мотивации к речевому взаимодействию. Полученные данные подтвердили необходимость целенаправленной коррекционно-развивающей работы, направленной на активизацию речевой инициативы и формирование коммуникативной компетенции.

На формирующем этапе была реализована система коррекционной работы, включающая использование двух дидактических пособий: дидактической папки и интерактивного лэпбука. Их содержание охватывало все компоненты диалогической речи – умение задавать вопросы, давать развёрнутые и лаконичные ответы, поддерживать разговор, использовать грамматически и интонационно правильные конструкции. Применение игровых и наглядных методов позволило повысить мотивацию детей к речевому взаимодействию, стимулировать их активность, развить умение выражать мысли последовательно и эмоционально. Особое значение имели сюжетно-ролевые игры, карточки с репликами и опорные схемы, которые способствовали формированию навыков связной речи в естественных для ребёнка ситуациях общения.

Результаты контрольного этапа продемонстрировали выраженную положительную динамику: увеличилось число детей с высоким уровнем развития диалогической речи, снизилась доля испытуемых с низким уровнем. Дошкольники стали активнее вступать в речевое взаимодействие, задавать вопросы, логично выстраивать высказывания и использовать элементы речевого этикета.

Таким образом, гипотеза исследования полностью подтвердилась: применение дидактических пособий в коррекционно-развивающей работе является эффективным средством развития связной диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с тяжёлыми нарушениями речи.

Заключение

Проблема развития связной диалогической речи у детей 5-6 лет с тяжёлыми нарушениями речи остаётся одной из актуальных в современной логопедии и педагогике, поскольку речь является основным инструментом формирования коммуникативных и познавательных способностей ребёнка, средством установления социальных контактов и успешной социализации личности. У детей с тяжёлыми нарушениями речи процесс формирования диалогической речи осложнён ограниченностью словарного запаса, нарушениями грамматического строя речи, затруднениями в понимании коммуникативной ситуации, а также сниженной мотивацией к речевому взаимодействию. Об этом указывали в своих работах такие авторы, как В.П. Глухов, Р.Е. Левина, Т.Б. Филичева, Л.С. Выготский, А.А. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Р.И. Лалаева, И.С. Назметдинова, А.В. Чулкова.

Особенностями развития диалогической речи детей 5-6 лет с тяжёлыми нарушениями речи являются недостаточная сформированность активного словаря, несформированность умений задавать и понимать вопросы, трудности в поддержании беседы и соблюдении речевого этикета. Для коррекции данных особенностей важно использовать такие педагогические средства, которые обеспечивают активное включение ребёнка в речевую деятельность и создают положительную эмоциональную мотивацию к общению. Одним из наиболее эффективных инструментов в этом направлении выступают дидактические пособия, позволяющие в игровой форме развивать навыки диалогического взаимодействия, формировать умения задавать вопросы, давать развернутые и краткие ответы.

На констатирующем этапе эксперимента были выявлены показатели уровня развития связной диалогической речи у детей 5-6 лет с тяжёлыми нарушениями речи. Диагностика проводилась с использованием методик Р.И. Лалаевой, И.С. Назметдиновой и А.В. Чулковой. Результаты показали, что у большинства детей преобладают средний и низкий уровни развития

диалогической речи: дети затруднялись в формулировании вопросов, давали неполные или односложные ответы, не умели поддерживать разговор и проявлять инициативу в диалоге.

На формирующем этапе исследования была проведена коррекционно-развивающая работа, направленная на развитие связной диалогической речи с использованием специально разработанных дидактических пособий. Работа включала систему дидактических игр, упражнений и наглядных материалов, стимулирующих речевую активность, развитие грамматического строя речи, интонационной выразительности и коммуникативной инициативы. В ходе занятий дети учились задавать вопросы, формулировать краткие и развернутые ответы, поддерживать диалог, слушать собеседника и соблюдать речевой этикет.

На контрольном этапе была проведена повторная диагностика с применением тех же методик, что и на констатирующем этапе. Сравнительные результаты подтвердили положительную динамику: количество детей с высоким уровнем развития диалогической речи увеличилось с 20% до 40%, а с низким уровнем сократилось с 50 % до 20 %.

Дети стали полно отвечать на вопросы, дополнять ответы уточнениями и пояснениями, способны привести аргументы, поддержать диалог. Качественно изменилось умение задавать вопросы в процессе диалога: вопросы стали логичными и последовательными.

Количественные и качественные результаты свидетельствуют о результативности проведённой коррекционно-развивающей работы и подтверждают эффективность использования дидактических пособий в развитии связной диалогической речи у детей 5-6 лет с ТНР.

Таким образом, поставленные цель и задачи исследования выполнены, а гипотеза о том, что развитие связной диалогической речи у детей с тяжёлыми нарушениями речи будет эффективным при использовании специально разработанных дидактических пособий, нашла своё подтверждение.

Список используемой литературы

1. Алтухова Т. А. Развитие диалогического общения у дошкольников с общим недоразвитием речи в контексте коммуникативно-деятельностного подхода // Перспективы науки и образования. 2020. № 2 (44). С. 366–381.
2. Архипова Е. Ф. Если у ребёнка общее недоразвитие речи // Современное дошкольное образование. 2017. № 2 (74). С. 38–43.
3. Бельцова А. А. Изучение диалогической речи детей 6–7 лет с тяжёлыми нарушениями речи // Молодёжь. Наука. Общество-2021. 2023. С. 540–545.
4. Бизикова О. А. Развитие диалогической речи у старших дошкольников в процессе интеграции традиционных и компьютерных игр : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07. Екатеринбург, 2007. 200 с.
5. Бондаренко А. К. Дидактические игры в детском саду. 2-е изд., дораб. М. : Просвещение, 1991. 160 с.
6. Бышкина С. В., Митяшина Ю. В. Использование игровой технологии «напольные дидактические игры» в логопедической работе как средства повышения мотивации детей старшего дошкольного возраста с тяжёлыми нарушениями речи // Актуальные проблемы обучения и воспитания лиц с ограниченными возможностями здоровья. 2021. С. 248–253.
7. Вагнер К. Р. Моделирование как средство развития связной речи у детей с общим недоразвитием речи // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. 2016. № 1 (29). С. 100–105.
8. Выготский Л. С. Из записок конспекта к лекциям по психологии детей дошкольного возраста. М. : Просвещение, 2009. 398 с.
9. Жукова Н. С., Мастюкова Е. М., Филичева Т. Б. Отклонения в развитии детской речи. Екатеринбург, 2006. 316 с.
10. Вяткина Н. И., Ачкасова Ю. В. Особенности диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи II уровня // Молодой учёный. 2017. № 46 (180). С. 281–283.

11. Галеева Е. В., Бартош Н. Н. Педагогические условия развития диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 2 (15). С. 127–131.
12. Глухов В. П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием. 2-е изд., испр. и доп. М. : АРКТИ, 2004. 166 с.
13. Гурьева Н. К. Дидактическая игра как форма развития связной речи детей младшего дошкольного возраста // Современные проблемы физической культуры, спорта и молодёжи : материалы VIII региональной научной конференции молодых учёных, с. Чурапча, 25 ноября 2021 г. / под ред. А. И. Андросовой. Чурапча : Чурапчинский гос. ин-т физической культуры и спорта, 2021. С. 50–55.
14. Демидова А. П., Зиновьева В. Н., Слыш Н. К. Особенности речевого развития детей с тяжёлыми нарушениями речи // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 68-3. С. 73–75.
15. Дудко Я. О. Сюжетно-ролевая игра как средство социально-коммуникативного развития дошкольников с тяжёлыми нарушениями речи // Специальное образование. 2017. Т. 2. С. 32–35.
16. Кондрашина О. Е. Значение речевого развития в обучении и воспитании детей дошкольного возраста // Гаудеамус. 2011. Т. 1. № 17. С. 104–109.
17. Лалаева Р. И., Серебрякова Н. В. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников. СПб. : КАРО, 2004. 160 с.
18. Левина Р. Е. Основы теории и практики логопедии / под ред. Р. Е. Левиной. М. : Просвещение, 1968. 256 с.
19. Малкина Н. М. Дидактическая игра как средство развития речевой деятельности у дошкольников с тяжёлыми нарушениями речи // Ключевые проблемы естественных, технических и гуманитарных наук в современной России : сб. науч. тр. по материалам Междунар. науч.-практ. конф., Белгород,

12 апр. 2022 г. Белгород : Агентство перспективных научных исследований, 2022. С. 67–70.

20. Мастюкова Е. М. Лечебная педагогика. М. : Педагогика, 1991. 160 с.

21. Минаева Н. Г., Белова Е. Е. Логопедическая работа по развитию коммуникативных навыков младших школьников с общим недоразвитием речи // Проблемы современного педагогического образования. 2023. № 79-2. С. 271–274.

22. Назметдинова И. С. Развитие диалогической речи младших школьников : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. М., 2002. 17 с.

23. Писаревская П. С. Рече-кубики : методическое пособие [Электронный ресурс]. URL: <https://tmndetsady.ru/metodicheskiy-kabinet/avtorskie-posobiya/news5475.html> (дата обращения: 11.03.2025).

24. Рубинштейн С. Л. Развитие связной речи // Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста / сост. М. М. Алексеева, В. И. Яшина. М. : Академия, 1999. 560 с.

25. Смирнова А. Е. Логопедическое сопровождение дошкольников с общим недоразвитием речи первого уровня в условиях инклюзивного образования // Современные проблемы дефектологии глазами студента : материалы VII Всерос. конкурса студенч. публикаций в рамках XII Всерос. науч.-практ. конф., Тамбов, 16 нояб. 2018 г. / отв. ред. А. А. Андреева. В 2 ч. Ч. 1. Тамбов : Издательский дом «Державинский», 2018. С. 195–201.

26. Сохин Ф. А. Психолого-педагогические проблемы развития речи дошкольника // Вопросы психологии. 1989. № 3. С. 39–43.

27. Тихеева Е. И. Развитие речи детей / под ред. Ф. А. Сохина. М. : Просвещение, 2011. 159 с.

28. Ушакова О. С., Струнина Е. М. Методика развития речи детей дошкольного возраста : учеб.-метод. пособие для воспитателей дошкол. образоват. учреждений. М. : Владос, 2004. 288 с.

29. Филичева Т. Б., Чиркина Г. В., Туманова Т. В. Программа логопедической работы по преодолению общего недоразвития речи у детей. М. : Просвещение, 2008. 224 с.

30. Чулкова А. В. Формирование диалога у дошкольника : учеб. пособие / ред. А. Михайленко. Ростов-н/Д : Феникс, 2008. 220 с.

Приложение А

Список детей, участвующих в эксперименте

Таблица А.1 – Список детей, участвующих в эксперименте

Имя	Возраст	Диагноз
Костя В.	5 лет	ТНР
Катя Г.	6 лет	ТНР
Маша Л.	5 лет	ТНР
Артём Ф.	6 лет	ТНР
Вадим Б.	5 лет	ТНР
Костя Г.	6 лет	ТНР
Даша А.	5 лет	ТНР
Варя М.	6 лет	ТНР
Данил Ш.	5 лет	ТНР
Даша Г.	6 лет	ТНР

Приложение Б

Результаты констатирующего этапа исследования

Таблица Б.1 – Результаты констатирующего этапа исследования

Имя ребёнка	Задание 1	Задание 2	Задание 3	Задание 4	Общий балл	Уровень
Костя В.	3	3	3	3	12	высокий
Катя Г.	3	3	3	3	12	высокий
Маша Л.	2	2	2	2	8	средний
Артём Ф.	2	2	2	2	8	средний
Вадим Б.	2	2	1	1	6	средний
Костя Г.	1	2	1	1	5	низкий
Даша А.	1	1	1	1	4	низкий
Варя М.	1	1	1	1	4	низкий
Данил Ш.	1	1	1	1	4	низкий
Даша Г.	1	1	1	1	4	низкий

Высокий уровень: 11–12 баллов

Средний уровень: 6–10 баллов

Низкий уровень: 0–5 баллов

Приложение В

Содержание дидактической папки по развитию связной диалогической речи

Таблица В.1 – Содержание дидактической папки по развитию связной диалогической речи у детей 5–6 лет с тяжелыми нарушениями речи

Направление работы	Игры	Упражнения	Методы
Формирование навыков постановки вопросов	<p>- «Кто это?» – ребенку показывают карточку с изображением предмета или персонажа, он должен задать вопросы, чтобы угадать, что это.</p> <p>- «Угадай, что в коробке» – ребенок на ощупь исследует предмет в коробке и задает уточняющие вопросы перед тем, как назвать его.</p> <p>- «Детектив» – педагог загадывает ситуацию (например, девочка стоит и плачет возле дороги), а дети формулируют вопросы, чтобы выяснить, что произошло.</p> <p>- «Животные» – ребенок задает вопросы о животном, чтобы угадать его по описанию.</p>	<p>- Формулирование вопросов по картинкам – педагог показывает сюжетное изображение, ребенок должен задать к нему 3-5 вопросов.</p> <p>- Игра «Определи предмет по описанию» – педагог описывает предмет, ребенок задает уточняющие вопросы.</p> <p>- Заполнение пропусков в вопросах – педагог дает детям незавершенные вопросы, например, «Кто...?», «Что делает...?», «Почему...?» – дети должны их закончить.</p>	<p>- Игровые ситуации, моделирование диалогов, использование опорных карточек с примерами вопросов.</p> <p>- Организация мини-бесед, активное слушание, уточняющие вопросы.</p> <p>- Парные упражнения – один ребенок задает вопрос, а другой отвечает.</p>
Развитие умений формулировать развернутые и лаконичные ответы	<p>- «Продолжи мысль» – детям даются незавершенные предложения, которые они должны осмысленно закончить.</p> <p>- «Ответ коротко» – педагог задает вопросы, требующие краткого, но содержательного ответа.</p>	<p>- Дополнение незавершенных предложений – педагог произносит начало фразы, дети продолжают.</p>	<p>- Рассматривание сюжетных картинок, работа с текстами, логическое продолжение фраз.</p>

Продолжение Приложения В

Продолжение таблицы В.1

Направление работы	Игры	Упражнения	Методы
Развитие умений формулировать развернутые и лаконичные ответы	<p>- «Что было дальше?» – детям демонстрируются сюжетные изображения, и они должны предположить, как будут дальше развиваться события на картинке.</p> <p>- «Опиши предмет» – ребенок должен описать предложенный предмет (по картинке или реальному объекту), используя точные формулировки.</p>	<p>- Ответы на вопросы по картинке – детям показывают изображение, а затем задают вопросы, на которые нужно ответить развернуто или кратко, в зависимости от задания.</p> <p>- Перефразирование ответов – дети сначала отвечают на вопрос коротко, затем расширяют свой ответ, добавляя детали.</p>	- Игровые ситуации, в которых ребенку необходимо объяснить что-то сверстнику или педагогу.
Развитие навыков поддержания диалогического взаимодействия	- «Вежливый разговор» – моделирование ситуаций общения (в магазине, в транспорте, в гостях).	- Ролевые диалоги по сценарию – детям даются карточки с ситуациями, которые они разыгрывают.	- Инсценировка диалогов, сюжетно-ролевые игры, работа в парах.
Развитие навыков поддержания диалогического взаимодействия	<p>- «Телефонный звонок» – дети разыгрывают диалоги по телефону.</p> <p>- «Магазин» – один ребенок играет роль продавца, другой – покупателя.</p> <p>- «Разыграй сценку» – детям дают карточки с фразами и персонажами, они разыгрывают небольшой диалог.</p> <p>- «Помощь другу» – один ребенок изображает ситуацию (например, болит живот), второй должен помочь (предложить решение проблемы).</p>	<p>- Составление диалога по картинке – детям даются изображения двух персонажей, они должны придумать их разговор.</p> <p>- Ответы на вопросы – педагог задает вопросы («Что делать, если дождь пошел во время прогулки?»), ребенок отвечает.</p>	- Использование карточек с фразами и ситуациями.

Продолжение Приложения В

Продолжение таблицы В.1

Направление работы	Игры	Упражнения	Методы
Совершенствование грамматического строя речи и словообразования	<ul style="list-style-type: none"> - «Рече-кубики» – работа с кубиками, на гранях которых изображены слова, составление фраз. - «Сочиняем вместе» – коллективное составление рассказов. - «Наоборот» – подбор антонимов к словам. - «Кто что делает?» – ребенку показывают предмет, и он должен назвать действие. 	<ul style="list-style-type: none"> - Игры с кубиками со словами – дети составляют предложения, согласовывая слова по падежам и числам. - Подбор слов-антонимов и синонимов – детям дают слово, и они должны подобрать к нему пару. 	<ul style="list-style-type: none"> - Работа с наглядными материалами (кубики, карточки), упражнения на словообразование.
Совершенствование грамматического строя речи и словообразования	<ul style="list-style-type: none"> - «Сложи предложение» – детям дают карточки со словами, они должны составить предложение. 	<ul style="list-style-type: none"> - Использование таблиц словообразования – дети работают с примерами и заполняют пропуски в словах. 	<ul style="list-style-type: none"> - Использование таблиц и графических схем.
Развитие интонационной выразительности речи	<ul style="list-style-type: none"> - «Эхо» – дети повторяют за педагогом фразы с разной интонацией. - «Эмоции» – дети должны произносить фразы с разной эмоциональной окраской (грусть, радость, удивление). - «Шёпот – громко» – дети повторяют слова сначала тихо, затем громко. - «Кто говорит?» – педагог имитирует речь разных персонажей (старика, ребёнка, сказочного героя), дети угадывают, кто говорит. 	<ul style="list-style-type: none"> - Прослушивание аудиозаписей и подражание – дети слушают диалоги и пытаются повторить интонацию говорящих. - Карточки с эмоциями – детям показывают карточку с эмоцией, и они должны произнести фразу в соответствии с ней. 	<ul style="list-style-type: none"> - Прослушивание речевых образцов, использование карточек с эмоциями, аудиозаписи. - Игровые упражнения.

Приложение Г

Наглядный материал к дидактической папке

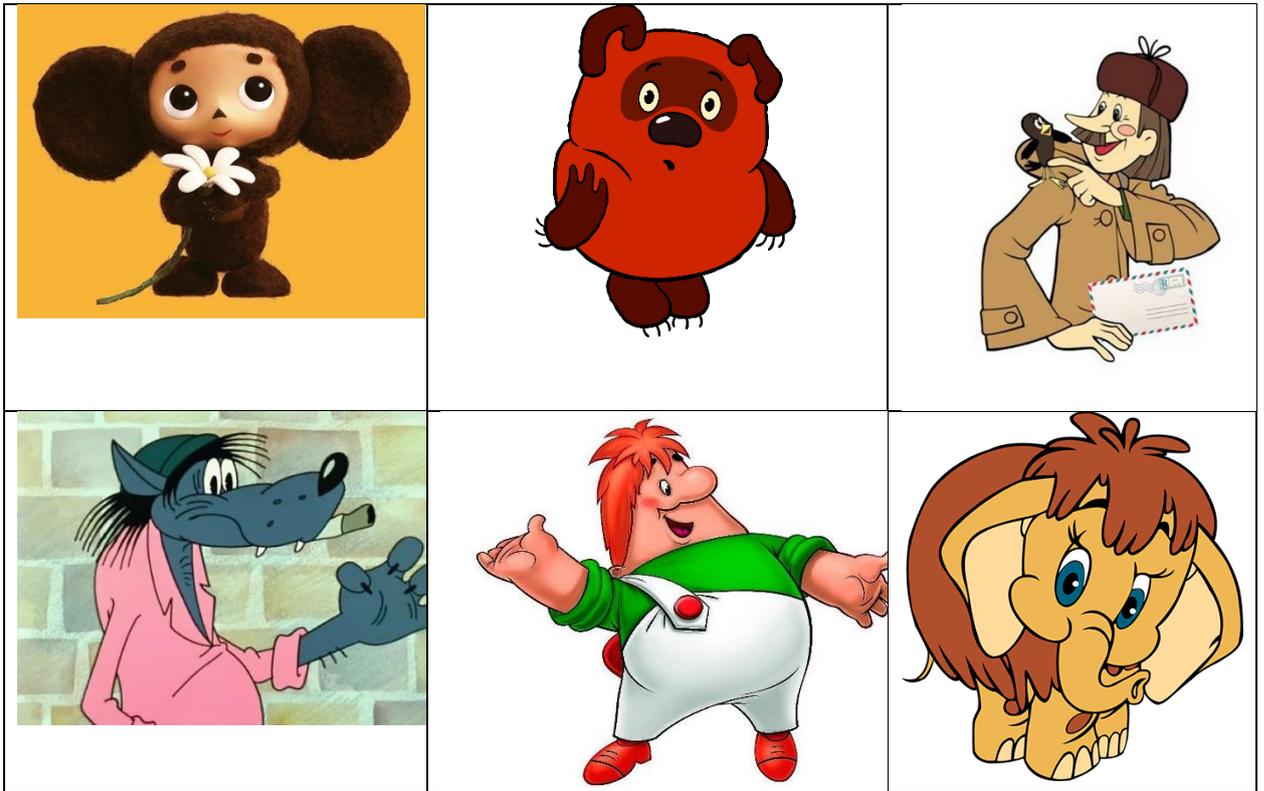


Рисунок Г.1 – Наглядный материал к игре «Кто это?»

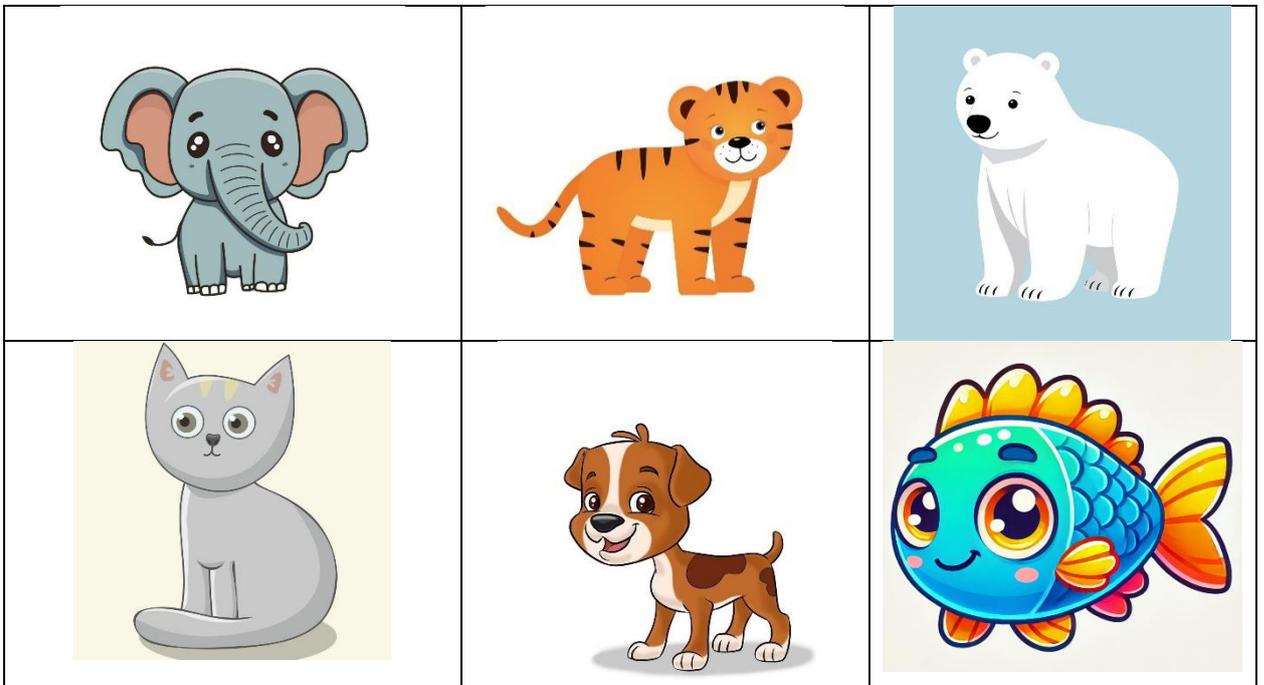


Рисунок Г.2 – Наглядный материал к игре «Животное»

Продолжение Приложения Г



Рисунок Г.3 – Наглядный материал для формулирования вопросов по картинкам

Продолжение Приложения Г



Рисунок Г.4 – Наглядный материал для игры «Что было дальше?»



Рисунок Г.5 – Наглядный материал для игры «Опиши предмет»

Приложение Д

Содержание лэпбука по развитию связной диалогической речи

Таблица Д.1 – Содержание лэпбука по развитию связной диалогической речи у детей 5-6 лет с тяжелыми нарушениями речи

Направление работы	Игры	Упражнения	Методы
Формирование навыков постановки вопросов	<ul style="list-style-type: none"> – «Кто спрятался?» – ребёнок достаёт карточку с изображением предмета, задаёт вопросы, чтобы угадать, кто или что спряталось. – «Что изменилось?» – педагог меняет детали на картинке, дети задают уточняющие вопросы. – «Отгадай по описанию» – дети задают вопросы о свойствах и признаках предмета. – «Загадочный герой» – ребёнок задает вопросы, чтобы определить персонажа. 	<ul style="list-style-type: none"> – Задание «Задай вопрос по картинке» – дети формулируют 3–5 вопросов по сюжетному изображению. – «Дополните вопрос» – педагог показывает начало вопроса («Почему...?», «Когда...?»), дети завершают его по смыслу. 	<ul style="list-style-type: none"> – Использование опорных схем с вопросительными словами. – Моделирование мини-бесед и игровых ситуаций.– Работа в парах (один задаёт вопросы – второй отвечает).
Развитие умений формулировать развёрнутые и лаконичные ответы	<ul style="list-style-type: none"> – «Продолжи фразу» – ребёнок завершает начатое педагогом предложение. – «Что сначала, что потом?» – дети выстраивают логическую последовательность событий на картинках. – «Опиши предмет» – описание по реальному объекту или картинке. – «Ответь коротко» – краткие, но содержательные ответы на вопросы. 	<ul style="list-style-type: none"> – «Расширь ответ» – ребёнок сначала отвечает кратко, затем развёрнуто. – «Составь предложение по картинке» – упражнение на логическую связность и точность формулировок. 	<ul style="list-style-type: none"> – Использование карточек-подсказок со схемами предложений. – Наглядное моделирование речевых ситуаций.

Продолжение Приложения Д

Продолжение таблицы Д.1

Направление работы	Игры	Упражнения	Методы
Развитие навыков поддержания диалогического взаимодействия	<ul style="list-style-type: none"> – «Вежливый разговор» – ролевые ситуации общения (в гостях, в магазине, в транспорте). – «Гости» – обмен репликами с применением формул речевого этикета. – «Телефон» – разыгрывание диалога по телефону. – «Поликлиника» – беседа пациента с врачом. 	<ul style="list-style-type: none"> – Составление диалогов по картинкам-сценкам. – «Разыграй сценку» – выполнение мини-диалога по карточке с ситуацией. 	<ul style="list-style-type: none"> – Инсценирование диалогов, театрализация. – Использование карточек с речевыми формулами. – Сюжетно-ролевые игры в парах и группах.
Совершенствование грамматического строя речи и развитие словообразования	<ul style="list-style-type: none"> – «Скажи правильно» – исправление грамматически неверных фраз. – «Подбери слово» – подбор нужного по смыслу слова. – «Составь предложение» – составление высказывания из разрезных карточек. – «Найди пару» – сопоставление слов по признакам (предмет – действие, прилагательное – существительное). 	<ul style="list-style-type: none"> – «Заполни пропуски» – вставка недостающих слов в предложении. – «Образуйте новое слово» – формирование слов по образцу (дом – домик, рыба – рыбка). 	<ul style="list-style-type: none"> – Использование таблиц словообразования. – Работа с наглядными карточками и кубиками со словами. – Графическое моделирование структуры предложений.
Развитие интонационной выразительности речи	<ul style="list-style-type: none"> – «Эмоции» – дети произносят фразы с разными эмоциями. – «Интонационное эхо» – повторение за педагогом фраз с разной интонацией. – «Громко – тихо» – варьирование силы голоса. – «Скажи по-разному» – изменение интонации в зависимости от контекста. 	<ul style="list-style-type: none"> – «Угадай эмоцию» – дети определяют настроение по интонации. – «Повтори за героем» – воспроизведение услышанных интонационных моделей. 	<ul style="list-style-type: none"> – Прослушивание и анализ аудиозаписей диалогов. – Использование карточек с эмоциями и интонационными схемами. – Игровое подражание речевым образцам.

Приложение Е

Наглядный материал к лэпбуку

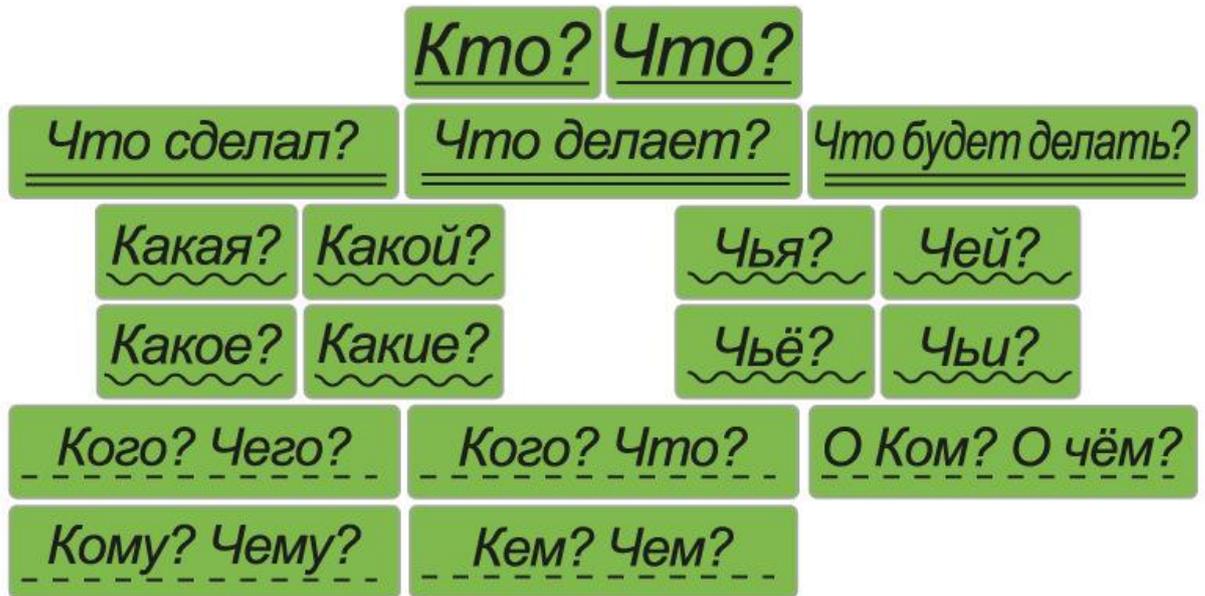


Рисунок Е.1 – Карточки с вопросительными словами
(раздел «Формулируем вопросы»)



Рисунок Е.2 – Кармашек «Опиши предмет» (раздел «Формулируем ответы»)

Продолжение Приложения Е

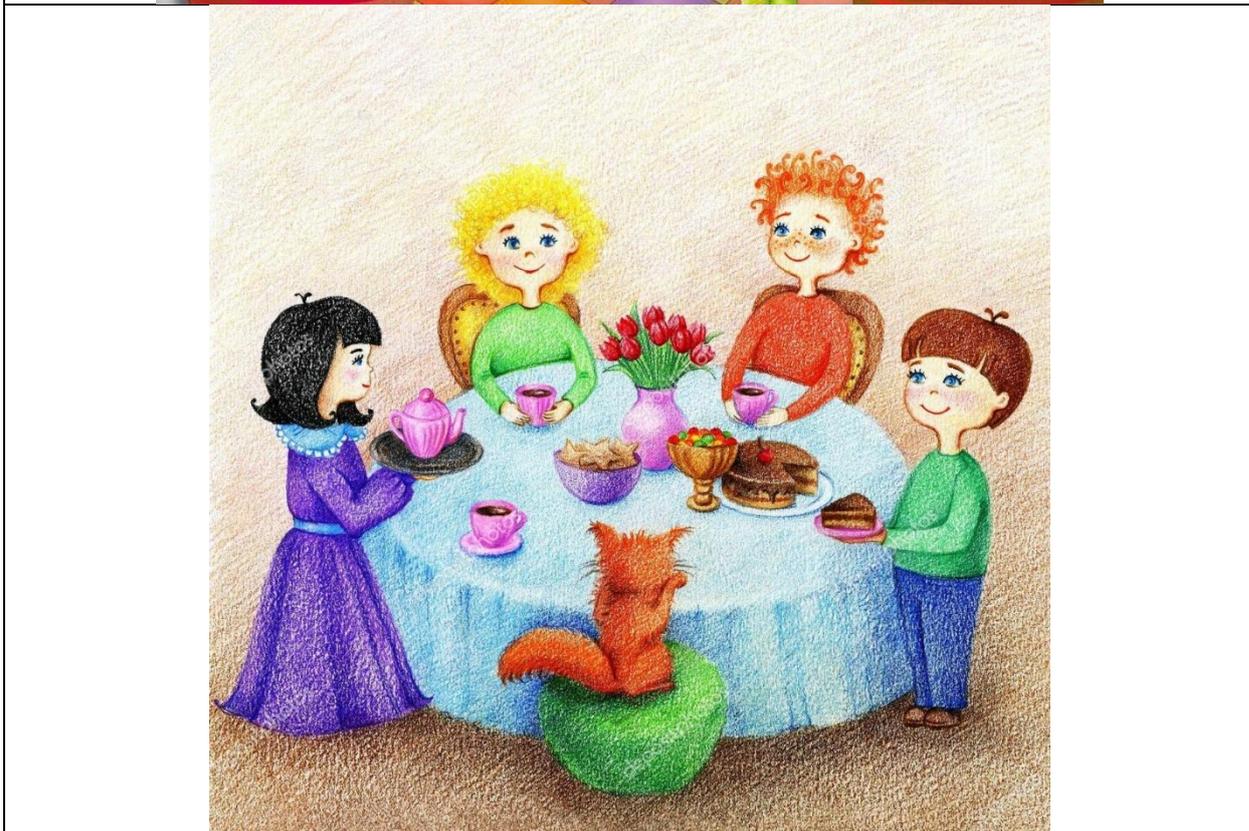


Рисунок Е.3 – Мини-сценарии для ролевых игр
(раздел «Диалогическое взаимодействие»)

Продолжение Приложения Е

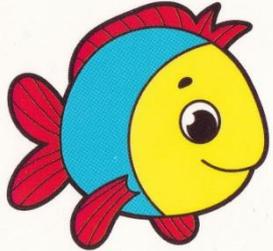
Слово	Как сказать по-другому?	Новое слово	Картинка
кот	Маленький кот	котёнок	
дом	Маленький дом	домик	
рыба	Маленькая рыба	рыбка	
снег	Какой день, когда идёт снег?	снежный	
лес	Кто работает в лесу?	лесник	
писать	Кто пишет книги?	писатель	

Рисунок Е.4 – Таблица словообразования
(раздел «Грамматический строй речи»)

Продолжение Приложения Е



Рисунок Е.5 – Кармашек «Эмоции»
(раздел «Интонационная выразительность речи»)

Приложение Ж

Результаты контрольного этапа исследования

Таблица Ж.1 – Результаты контрольного этапа исследования

Имя ребёнка	Задание 1	Задание 2	Задание 3	Задание 4	Общий балл	Уровень
Костя В.	3	3	3	3	12	высокий
Катя Г.	3	3	3	3	12	высокий
Маша Л.	3	3	3	3	11	высокий
Артём Ф.	3	3	3	3	11	высокий
Вадим Б.	2	2	2	2	8	средний
Даша А.	2	2	2	2	8	средний
Костя Г.	2	2	2	1	7	средний
Варя М.	2	2	1	1	6	средний
Данил Ш.	1	1	1	1	4	низкий
Даша Г.	1	1	1	1	4	низкий

Высокий уровень: 11-12 баллов

Средний уровень: 6-10 баллов

Низкий уровень: 0-5 баллов