

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

Гуманитарно-педагогический институт

(наименование института полностью)

Кафедра «Дошкольная педагогика, прикладная психология»

(наименование кафедры)

44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование

(код и наименование направления подготовки, специальности)

Дошкольная дефектология

(направленность (профиль)/специализация)

**БАКАЛАВРСКАЯ РАБОТА**

на тему **ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ  
РЕЧИ У ДЕТЕЙ 5-6 ЛЕТ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III  
УРОВНЯ**

Студент

Т.Ю. Семенова

(И.О. Фамилия)

(личная подпись)

Руководитель

А.А. Ошкина

(И.О. Фамилия)

(личная подпись)

**Допустить к защите**

Заведующий кафедрой д.п.н., профессор, О.В. Дыбина

(ученая степень, звание, И.О. Фамилия)

(личная подпись)

« \_\_\_\_\_ » 2018 г.

Тольятти 2018

## АННОТАЦИЯ

Бакалаврская работа рассматривает решение актуальной проблемы разработки педагогических условий развития диалогической речи у детей 5–6 лет с общим недоразвитием речи III уровня.

Целью работы является теоретически обосновать и экспериментально апробировать педагогические условия развития диалогической речи у детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи III уровня.

В ходе работы решаются задачи: изучить психолого-педагогическую и логопедическую литературу по проблеме развития диалогической речи у дошкольников с общим недоразвитием речи; выявить уровень развития диалогической речи у детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи III уровня; определить и апробировать педагогические условия развития диалогической речи у детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи III уровня.

Бакалаврская работа имеет новизну, теоретическую и практическую значимости; состоит из введения, двух глав, заключения, списка используемой литературы (33 источников) и 7 приложений. Текст иллюстрируют 13 таблиц. Объем работы – 69 страниц.

## Оглавление

Введение.....	4
Глава 1. Теоретические основы развития диалогической речи детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи III уровня .....	8
1.1 Психолого-педагогические основы развития диалогической речи у детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи III уровня.....	8
1.2 Характеристика педагогических условий развития диалогической речи у детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи III уровня.....	16
Глава 2. Экспериментальная работа по реализации педагогических условий развития диалогической речи у детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи III уровня .....	29
2.1 Выявление уровня развития диалогической речи у детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи III уровня.....	29
2.2 Апробация педагогических условий развития диалогической речи у детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи III уровня .....	43
2.3 Динамика развития диалогической речи у детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи III уровня.....	56
Заключение.....	64
Список используемой литературы.....	66
Приложения.....	69

## Введение

Одну из центральных задач в дошкольном образовании представляет речевое развитие детей. В ФГОС ДО говорится о речи как о средстве общения. Конструктивное взаимодействие ребенка с взрослыми и сверстниками возможно только при свободном владении им диалогическим общением и использованием всех вербальных и невербальных средств этого общения. В стандарте идёт речь о необходимости развивать творческий потенциал каждого ребенка, формировать творческую активность и самостоятельность. Чтобы решить задачу развития речевого творчества у дошкольников необходимо формировать у них позицию активного участника в речевом взаимодействии.

В связи с системными речевыми нарушениями у детей, имеющих общее недоразвитие речи, медленнее развиваются психические процессы, и задерживается формирование коммуникативных навыков. Будучи несовершенными, они не способны обеспечить процесс сообщения, что негативно воздействует на речемыслительную и познавательную деятельность, создает препятствия в овладении знаниями.

Недостаточный уровень развития речевых и познавательных средств влияет на формирование навыков общения у детей, имеющих общее недоразвитие речи, что ведет к затруднениям в развитии диалогической речи и неизбежно влечет за собой недоразвитие монологической речи.

Ведущие специалисты отечественной методики развития речи в лице М.М. Алексеевой, О.С. Ушаковой, В.И. Яшиной и др. признают необходимость развивать диалогическую речь у дошкольников. Тем не менее, анализ состояния работы по развитию диалогической речи выявил ряд недостатков в процессе усвоения этой формы речи у детей старшего дошкольного возраста, что приводит к затруднению общения дошкольников со сверстниками и взрослыми, создает препятствия в реализации развивающей функции диалога.

В педагогических исследованиях, посвященных содержанию и методам речевой работы с дошкольниками, основным вниманием охватывается изучение

монологической формы речи. Проблеме развития диалогической речи посвящен немногочисленный ряд работ, имеющих методический характер таких авторов как Е.И. Тихеева (30-40-е гг.), Е.А. Флерица, Е.И. Радина, О.И.Соловьева (50-60-е гг.), А.М. Бородин, Ф.А. Сохин (70-80-е гг.), А.Г. Арушанова, В.И. Яшина (90-е гг.). Исследования экспериментального характера по вопросам развития диалогической речи появились совсем недавно, среди них можно выделить работы Н.К. Усольцевой, И.С. Низметдиновой, А. В. Чулковой, А. А. Соколовой.

Однако проблема изучения особенностей развития диалогической речи у детей с общим недоразвитием речи не получила достаточного освещения в современной логопедии.

В связи с изложенным можно говорить о возникновении **противоречия** между необходимостью развития диалогической речи у детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи III уровня и недостаточной разработанностью педагогических условий по осуществлению этого процесса.

Выявленное противоречие позволяет выдвинуть актуальную **проблему исследования**: каковы педагогические условия развития диалогической речи у детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи III уровня?

**Цель исследования**: теоретически обосновать и экспериментально апробировать педагогические условия развития диалогической речи у детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи III уровня.

**Объект исследования**: процесс развития диалогической речи у детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи III уровня.

**Предмет исследования**: педагогические условия развития диалогической речи у детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи III уровня.

**Задачи исследования**:

1. Изучить психолого-педагогическую и логопедическую литературу по проблеме развития диалогической речи у дошкольников с общим недоразвитием речи.

2. Выявить уровень развития диалогической речи у детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи III уровня.

3. Определить и апробировать педагогические условия развития диалогической речи у детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи III уровня.

**Гипотеза:** процесс развития диалогической речи у детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи III уровня будет эффективным, если реализовать следующие педагогические условия:

- активизировано развитие диалогической речи детей с общим недоразвитием речи посредством ее включения в различные виды игровой деятельности, что позволяет обеспечить речевое диалогическое взаимодействие с партнером-сверстником;

- стимуляция речевой деятельности детей кооперативного типа в виде коллективных игр-драматизаций, совместных словесных игр-фантазий, подвижных и дидактических игр, содержание которых обеспечивает развитие и усвоение различных видов диалогических реплик, а также инициативной фразовой речи.

**Методы исследования:**

- теоретические: анализ психолого-педагогической, логопедической и методической литературы, интерпретация, обобщение опыта педагогической деятельности;

- эмпирические: эксперимент, беседа, наблюдение;

- методы количественной и качественной обработки данных.

**Теоретическая значимость исследования** состоит в том, что в работе определены и обоснованы педагогические условия развития диалогической речи у детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи III уровня.

**Практическая значимость** заключается в возможности использования разработанных педагогических условий развития диалогической речи у детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи III уровня. Материалы исследования могут быть использованы воспитателями старшей группы и учителями-логопедами в образовательном процессе детей с общим недоразвитием речи на базе образовательной организации.

**Экспериментальная база исследования.** База исследования: СП «Детский сад № 64» ГБОУ СОШ № 34 г.о. Сызрани. В исследовании приняли участие 20 детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи III уровня.

**Структура бакалаврской работы.** Работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка используемой литературы (33 источника), 7 приложений. Работу иллюстрируют 13 таблиц и 2 рисунка.

## **Глава 1 Теоретические основы развития диалогической речи детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи III уровня**

### **1.1 Психолого-педагогические основы развития диалогической речи у детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи III уровня**

Речи принадлежит ряд многообразных функций в жизни ребенка. В качестве основной и первоначальной следует выделить коммуникативную функцию, так как речь предназначена выступать средством общения. Диалог является основной формой речевого общения, в процессе которого происходит заражение монолога.

В узком смысле, как языковую форму общения, О.С. Ахманова определяет диалог в качестве одной из форм речи, в которой осуществляется прямое адресование каждого высказывания собеседнику, и его ограничивает непосредственная тематика разговора [3, с. 56]. В данном определении подчеркнуть важность структура диалога как формы речи: говорится о наличии адресата, об общей тематике высказываний и разговорном стиле.

Лингвистический энциклопедический словарь дает определение диалогу или диалогической речи определяется как формы (типа) речи, при которой собеседники производят обмен высказываниями-репликами, а их языковой состав определяется непосредственным восприятием активизирующей ролью адресата в речевой деятельности адресанта. Диалогическую речь характеризует наличие содержательной (вопрос/ответ, согласие/возражение) и конструктивной связи реплик [18, с. 76].

В данном определении отмечается не только адресат и адресант, наличие формального и содержательного единства реплик, но и присутствие конститутивного момента в виде состава высказывания адресанта, на формирование которого оказывает влияние адресат.

При психолого-педагогическом подходе изучение диалогической речи рассматривается в контексте общения. В исследованиях М.И. Лисиной,



А.А. Леонтьева, Т.В. Драгуновой и др. дается анализ общения как особой деятельности.

В основе этого подхода лежит теория деятельности, которую разработали в своих трудах П.Я. Гальперин, А.В. Запорожец. Согласно этому подходу предмет общения состоит во взаимодействии или взаимоотношении общающихся лиц, которых может быть два и более [21, с. 84].

В диалогической речи ярко проявляется коммуникативная функция языка. Учёные подходят к ней, как к первичной, естественной форме языкового общения, состоящей из обмена высказываниями [23, с. 31].

У связной диалогической речи есть ряд важнейших социальных функций: она оказывает ребёнку помощь в установлении связи с окружающими людьми, помогает ему определять и регулировать нормы поведения в обществе, а это решающее условие, позволяющие развиваться его личности.

Именно посредством диалогической формы общения происходит развитие социальных отношений у детей; используя диалог, ребёнок старается привлечь внимание сверстника к совместной игре, вовлечь его в совместное занятие, установить контакт с ним.

«Общение дошкольников осуществляется в двух сферах – с взрослыми и со сверстниками. Первоначальную, недифференцированную форму общения матери и ребенка представляет «дуэт», который является особым, нескоординированным речевым взаимодействием с проявлением черт как диалога, так и монолога» [16, с. 89]. На качество скоординированности диалога на начальном этапе оказывает влияние мать, «чинящая» диалог, заполнением паузы подсказкой ребёнку возможных вариантов, позволяющих поддержать и развить тему.

Особым значением обладает инициативная речь ребенка, появление которой позволяет превратить диалог в разговор равноправных партнеров по общению. Зарождение диалога со сверстниками также представляет собой несогласованную речевую деятельность детей, которые находятся рядом. Ж. Пиаже эта форма была названа «коллективным монологом», он считал, что

таким образом дети проявляют свойственный им эгоцентризм, неспособность встать на позицию партнера» [24, с. 185].

В результате наблюдений было установлено наличие у всех детей некоординированных речевых высказываний, «коллективных монологов». «Чаще всего это можно увидеть на занятиях по изобразительной деятельности, а также когда дети играют с мелкими игрушками, конструируют, занимаются с мозаикой, когда дети, будучи рядом занимаются своим делом.

Это форма позволяет удовлетворить фундаментальную потребность установить социальный контакт, эмоциональную связь со сверстниками. Речи здесь принадлежит контактоустанавливающая, фактическая функция. В данном случае речь не направлена на обмен сложной интеллектуальной информацией, координацию совместных действий или достижение общего результата; ее цель, прежде всего, состоит в установлении и поддержании эмоционального контакта и она действительно способна его обеспечить. Дошкольник также испытывает ярко выраженную потребность осуществить самопрезентацию, привлечь внимание сверстника, довести до его сведения цель и содержание своих действий, поделиться возникающими по ассоциации воспоминаниями из личного опыта. Речью можно даже заместить ряд реальных игровых или изобразительных действий посредством их названия и одновременного обращения к партнеру по общению» [2, с. 56].

Неверно предполагать, что дошкольником не обращается внимание на факт, был ли он услышан своим партнером. Об этом говорит потеря интереса ребёнком, который остался в одиночестве, к деятельности, которой он до этого занимался рядом со сверстником. В данном случае отсутствует распространение интереса дальше желания находиться вместе, представлять собой объект внимания, происходит удовлетворение ребенка от того, что сверстник просто присутствует рядом и воспроизводит встречную речевую активность, хотя и нескоординированную по содержанию.

У детей 5-6 лет есть насущная потребность разделить свои впечатления на тематику из личного опыта, они с охотой откликаются на предложение педагога

описать маму, сестрёнку, братишку, рассказать, какие у них были встречи в природе, есть ли у них четвероногие друзья, любимые игрушки. Дети не могут терпеливо выслушивать собеседника, они все вступают в разговор одновременно. Несмотря на неорганизованность и «хаотичность» подобного полилога, он свидетельствует об определенном прогрессе познавательного, личностного и речевого развития детей».

«Необходимо обратить внимание на обеспечение эмоциональных контактов между детьми, их личностного общения не только, и даже не столько посредством речи, сколько посредством использования невербальных средств, включая взгляды, мимику, жесты, позы, предметные действия. Важным является достижение ребенком взаимопонимания с использованием любых доступных ему средств: и речевых и невербальных. Следует выделить недооценку роли невербального общения в качестве одной из причин названия детских, некоординированных диалогов эгоцентрической несоциализированной речью. В то время как применение невербальной коммуникации показывает важность для ребенка в его «коллективных монологах» эмоционального, личностного контакта со сверстником, то есть его социальной связи (социализированности речи).

Следует также сказать, что в качестве важнейшего критерия собственно социализированной речи, диалога, Ж. Пиаже называл присутствие в речевом взаимодействии трех и более взаимосвязанных высказываний общающихся: инициативное высказывание, ответ на него и встречная ответная реакция на ответ. Такое взаимодействие дает возможность каждому продуцировать свой отклик на высказывание партнера, высказать диалогически предвосхищающий ответ и получить активное отношение в ответ. Эту характеристику следует отнести к высокому уровню развития диалога, которого дошкольники в случае стихийного обучения смогут достичь только на поздних ступенях развития [24, с. 153].

Таким образом, следует сказать, что диалогическую форму общения ребенок не получил изначально. В ее становлении сменяются стадия

преддиалога («дуэт», «коллективный монолог»), стадия скоординированных речевых действий, цель которых – поддерживать социальный контакт (фактическую беседу), практическое взаимодействие, с постепенным приближением к овладению диалогом на «теоретическом», содержательном уровне, личностно окрашенного общения».

«Овладеть диалогом значит больше, чем овладеть просто композиционной формой речи. Должна быть, прежде всего, сформирована диалогическая позиция, активное вопрошающее и ответное отношение к партнеру,

Это, прежде всего, формирование диалогической позиции, активного вопрошающего и ответного отношения к партнеру, умения услышать и понять собеседника, завладеть его вниманием, привлечь к себе и тому, чем занят ребенок, умения проявлять интерес к собеседнику и стать интересным ему.

Благодаря общению с взрослым у ребёнка появляются образцы по ведению диалога. Именно общаясь с взрослым, у дошкольника очень рано появляются навыки говорения о предметах, которые не находятся в поле зрения, в конкретной ситуации, происходит обучение внеситуативному общению. Однако парадоксальным является факт большей ситуативности речи ребенка, ее свернутости, именно в процессе общения его со взрослым, чем при общении его со сверстниками» [22, с. 211].

В общении со сверстниками развивается подлинная детская речевая самодеятельность, являющаяся важнейшим показателем сформированности коммуникативной способности.

«В формировании коммуникативной способности следует выделить наличие, по крайней мере, двух звеньев, состоящих в овладении языком (формировании языковой способности, связи «знак – значение», семантики и синтаксиса) и умения использовать язык, чтобы общаться в различных коммуникативных ситуациях. Последним является формирование умения построения развернутого текста и установления интерактивного взаимодействия [32, с. 163].

К интерактивному взаимодействию следует отнести способность к началу разговора, привлечения внимания собеседника, поддержания разговора, смены в случае необходимости темы, проявления понимания и взаимопонимания, ухода от неинтересной темы, умение задать вопрос, получить на него ответ, ответить самому, соглашаться или не соглашаться, завершить разговор» [11, с. 28].

Обеспечение связности диалога происходит посредством применения интонации и языковых средств связи: повторение слов и отдельных реплик, умение пользоваться местоимениями, однокоренными словами, неполными предложениями.

Целью работы, направленной на развитие связной диалогической речи, является формирование конкретных диалогических умений:

- собственно речевых умений (вступление в общение, поддержание и завершение общения, говорение выразительно в нормальном темпе, использование интонации диалога и др.);
- умений речевого этикета;
- умения общаться в группе из 3-5 человек и в коллективе;
- умения общаться, чтобы планировать совместные действия, достичь результатов и их обсудить, принять участие в обсуждении определенной темы;
- невербальных умений [10, с. 215].

Таким образом, полноценному диалогу необходимо установление диалогических отношений, формирование инициативной и активной ответной позиции, включая партнерские отношения. Такими диалогическими отношениями должно быть пронизано как общение ребенка с взрослыми, так и взаимодействие со сверстниками, так как именно в них раскрывается подлинная детская коммуникативная самостоятельность.

С другой стороны, невозможно овладеть диалогом, не освоив язык и средства невербальной коммуникации, не воспитав культуру речи (чистое произношение, четкую дикцию, интонационную выразительность, лексическую точность, грамматическую правильность).

Обратимся к анализу особенностей, сопровождающих развитие диалогической речи у дошкольников с ОНР. Первое научное толкование такого отклонения в развитии как общее недоразвитие речи, было дано Р.Е.Левиной и коллективом научных сотрудников НИИ дефектологии АПН СССР Г.И. Жаренковой, Г.А. Каше, Н.А. Никашиной, Л.Ф. Спировой, Т.Б.Филичевой, Г.В. Чиркиной, А.В. Ястребовой и др. в 50–60–е гг. XX в.

«Общим недоразвитием речи у детей с нормальным слухом и первичным сохранным интеллектом называется форма речевой аномалии, которая ведет к нарушению формирования всех компонентов речевой системы в звуковой и смысловой стороне речи.

Для ОНР характерно позднее начало речи, скудный запас слов, аграмматизмы, дефекты произношения и фонемообразования. Речевое недоразвитие у детей выражается в разной степени: это может быть лепет, отсутствие речи и развернутая речь с элементами фонетико-фонематического или лексико-грамматического недоразвития [15, с. 67].

По степени тяжести проявления дефекта условно выделяются четыре уровня общего недоразвития речи. Описанию первых трех уровней посвятила свои исследования Р.Е. Левина, характеристика 4 уровня дана в работе Т.Б. Филичевой» [31, с. 50].

Первый уровень речевого развития выражается отсутствием речевого общения в тот период, когда у нормально развивающихся детей уже в целом сформирована речь. Активный словарь детей отличается звукоподражанием, звуковыми комплексами. Обиходные слова и их заменители выражаются посредством различных значений, часто путём замены паралингвистических средств общения, используя жесты и мимику. К пониманию такой речи способны только близкие люди, исходя из определенной ситуации общения.

Второй уровень речевого общения отличается ростом речевой активности детей, и сопровождается появлением фонетически и грамматически искажённой фразовой речи. Расширяется активный словарь благодаря использованию различных частей речи, включая существительные, глаголы, прилагательные,

наречия, у детей наблюдаются попытки использовать отдельные навыки словоизменения и словообразования. Следует отметить сильное нарушение звукопроизношения. Дети затрудняются произнести ряд слогов, слов, близких по звучанию, искажают слоговую структуру и звуконаполняемость слов. Пока не способны к осуществлению языкового анализа и синтеза.

У третьего уровня речевого развития обиходная речь детей становится более развернутой, исчезает большое количество грубых лексико-грамматических и фонетических отклонений. В устной речи присутствуют отдельные ограниченные фразы, неточное употребление ряда слов, фонетические недостатки, но их количество гораздо меньше. Дети прибегают к использованию простых распространенных предложений, состоящих из трех-четырёх слов, но не используют в речи сложные предложения. При общении дети испытывают затруднения в грамматически-правильном построении предложения, страдает передача логики событий [15, с. 33].

Речь у детей с четвертым уровнем речевого развития выражается некоторыми пробелами в развитии лексики и грамматического строя. Хотя ошибки несущественны, из-за их совокупности ребёнок затрудняется в эффективном освоении письма и чтения. Восприятие учебного материала, его освоение находится на низком уровне, ребёнок не способен овладеть правилами грамматики [31, с. 38].

Речевая недостаточность оказывает негативное влияние на развитие диалогической речи у детей с ОНР. Это проявляется в замедленном речевом развитии и закреплении речевых форм, о стойком фонетическом недоразвитии, доминировании в речи имен существительных, недостаточном употреблении слов с обозначением действий, признаков и отношений, пониженной речевой активности, бедности речевого общения.

Прочие недостатки развития диалогической речи у детей 5-6 лет с ОНР состоят в:

- неумении правильно построить предложение;
- неумении слушать собеседника;

– неумении осуществлять формулирование вопросов и давать на них ответы;

– неумении дослушать поставленные вопросы;

– отсутствию владения способами усложнения предложения посредством обращения, либо возражения на слова сверстника [31, с 55].

Диалогическая речь детей с ОНР характеризуется также проблемами, вызванными отсутствием навыков культуры речи: они не умеют пользоваться интонацией, осуществлять регуляцию громкости голоса и темпа речи и т. д.

## **1.2 Характеристика педагогических условий развития диалогической речи у детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи III уровня**

Основное педагогическое условие по развитию диалогической речи у детей 5-6 лет с ОНР является организация образовательной среды, включающей ряд аспектов:

– развивающую речевую среду;

– взаимодействие с другими детьми и с взрослыми;

– систему отношений ребенка к себе самому, другим людям, к окружающему миру [26, с. 92].

В основе организованной образовательной деятельности должно лежать взаимодействие взрослых и детей, ориентация на возможности и интересы каждого ребенка. Необходимо соответствие возрастным и индивидуальным особенностям ребенка форм и методов работы с детьми, используемых в образовательной деятельности. При организации образовательной деятельности, направленной на развитие диалогической речи, следует принимать во внимание интеграцию всех направлений развития.

Благодаря интеграции направлений развития возможно развитие диалогической речи дошкольников посредством организации разнообразных видов детской деятельности. Для дошкольного возраста игровая деятельность ведущая. Также этот возраст характеризуется коммуникативной деятельностью



(взаимодействием и общения со сверстниками и взрослыми), познавательно-исследовательской, состоящий в исследовании объектов окружающего мира и экспериментировании с ними, продуктивной, результатом которой под руководством педагога становится появление определенного продукта деятельности ребенка.

Осуществление процесса развития диалогической речи дошкольников путем перечисленных видов деятельности происходит через организованную взрослым образовательную деятельность и самостоятельную деятельность дошкольников.

Социальная ситуация развития детей состоит в отношении ребенка к самому себе и другим людям, окружающему миру, в характере взаимодействия со сверстниками и взрослыми. Для ребенка необходимо обеспечение эмоционального благополучия, поддержка индивидуальности и инициативы, установление правил, регулирующих взаимодействие в разнообразных ситуациях. Благодаря созданию социальных ситуаций формируются речевые умения и речевой этикет, умение общения в парах, группах, в коллективе, чтобы вступить во взаимодействие, достичь результатов деятельности. Работа, направленная на формирование связной диалогической речи позволяет дошкольникам овладеть связными монологическими высказываниями.

Развитие речи дошкольников зависит от речевой развивающей среды. Под речевой развивающей средой следует понимать специальным образом организованное окружение, которое оказывает эффективное влияние на развитие всех сторон речи детей. Перед речевой развивающей средой стоит необходимость содействовать процессу восприятия речи взрослых, наблюдению за языком, вовлеченности в активную речевую среду, диалогу между взрослыми.

При построении речевой развивающей среды необходимо помнить о том, что ее цель состоит в насыщении окружающей среды компонентами, которые могут обеспечить развитие речи дошкольников.

Среди задач по построению речевой развивающей среды следует выделить необходимость:

- обеспечить возможность воспринимать и наблюдать правильную речь;
- обеспечить богатство сенсорных представлений;
- обеспечить возможность ребенку проявлять речевую активность в самостоятельной деятельности;
- обеспечить благоприятное состояние ребенка в процессе речевой активности;
- обеспечить возможность исследовать и экспериментировать с языковой системы [28, с. 12].

Речевая развивающая среда состоит из следующих основных компонентов: речи педагога; методов и приёмов руководства развитием всех сторон речи дошкольников; специального оборудования в каждой возрастной группе.

К грамотной речи педагога следует отнести к одной из важнейших составляющих, так как педагогом закладываются основы культурной детской речи, происходит формирование основ речевой деятельности детей, приобщение их к культурному устному высказыванию. Для речи педагога ДООУ характерна обучающая и воспитывающая направленность. В качестве главного аспекта следует выделить качество ее языкового содержания, позволяющее обеспечить высокие результаты педагогического труда.

Педагоги-практики, работая с детьми-логопатами, выделяют необходимость для речевых уголков в группе привлечь к себе внимание детей, продуцировать желание вступить в игровую деятельность именно в этом специально отведенном пространстве.

Благодаря специальному оборудованию должна обеспечиваться деятельность детей, способствующая развитию речи. Необходимо соответствие дидактического оснащения структуре речевых нарушений, которые выявлены у детей, а также учет их индивидуальных и возрастных особенностей. Смену наглядного, дидактического материала в речевом уголке следует производить в соответствии с лексической темой. Размещение речевого уголка желательно в близком расположении от книжного уголка. Для оформления уголка необходимо эстетичность, привлекательность для детей с целью стимулирования их

стремления осуществлять самостоятельную деятельность. Следует помнить о доступности игрового материала для детей. Разнообразие детских игровых действий, развитие творческого воображения зависит от возможности трансформации пространства, использования полифункциональных материалов. Например, проведение игры в библиотеку детьми может быть осуществлено в разных местах группы посредством организации или читательского зала или выдачи книг читателям. Сменой игрового места и сюжета активизируется и расширяется словарный запас.

Обеспечить вариативность речевой среды помогут в группе разнообразные речевые игры, энциклопедии, художественная литература [23, с. 66].

В речевом уголке должен присутствовать неотъемлемый атрибут в виде игрушки, представляющий собой «одушевленный персонаж», который помогает детям преодолеть неуверенность, стеснительность, достичь эмоциональной устойчивости, осуществлять саморегуляцию, способен стимулировать проявление у детей речевого интереса, вызывать речевую активность.

Для зоны речевого развития необходимо соответствие общему оформлению группы. Ее оформление требует проявления индивидуальности, творчества, вызывающее у детей желание использовать представленные материалы и пособия. В качестве героев зоны речевого развития можно выбрать доброго гнома, задача которого – учить детей правильно разговаривать, или куклу, имеющую большой язычок для показа артикуляционной гимнастики, или иностранца (инопланетянина), который нуждается в помощи детей, чтобы красиво говорить на русском языке.

Необходима организация взаимодействия представителей ДОО с родителями (законными представителями), направленного на непосредственное вовлечение их в образовательную деятельность. Требуется обсуждение с родителями вопросов относительно развития речи и формирования речевой культуры, оказание консультативной поддержки родителям и педагогам по проблемам речевого развития дошкольников.

Педагоги и руководители дошкольной организации также нуждаются в профессиональном развитии. Педагогу необходимо владение рядом основных компетенций, способствующих развитию ребенка.

Задача организационно-методического сопровождения речевого развития дошкольников состоит в формировании у ребёнка предпосылок грамотности к завершению дошкольной ступени образования. Немаловажным является осуществление правильного выбора педагогической технологии по развитию диалогической речи детей 5-6 лет с ОНР. Формированию и развитию диалогической речи, культуре речевого общения посвящены исследования таких авторов как Т.В. Антонова, А.Г. Арушанова, М.В. Ильяшенко, М. Малетина, А.А. Соколова и др.

«А.Г. Арушанова говорит о важности осуществлять целостный подход к процессу формирования диалогической речи детей дошкольного возраста и недопустимости сводить задачи обучения диалогу только к освоению вопросо-ответной формы. Для полноценного диалога необходимо установление диалогических отношений, формирование инициативной и активной ответной позиции, партнерских отношений. Дети не смогут овладеть диалогом, если не освоят язык и средства невербальной коммуникации, азы культуры речи [1, с. 53].

В качестве приоритетной задачи речевого развития дошкольников следует выделить развитие диалогического общения. К основным формам организации процесса обучения диалогическому общению А.Г. Арушановой относится проведение сценариев активизирующего общения и словесных дидактических игр парами. Сценарий общения может состоять из разговора педагога с детьми, дидактических, народных игр, драматизаций и инсценировок – все, т.е. всех видов детской деятельности, в которых на речь ложится основная нагрузка в процессе реализации практических и познавательных задач» [1, с. 57].

Сценарии активизирующего общения отличаются от традиционных обучающих занятий главным образом позицией взрослого, являющегося партнером по общению, и проявляющейся в стремлении педагога к

установлению с ребёнком равноправных, личностных взаимоотношений, поощрению инициативной речи ребенка.

Благодаря авторскому языковому материалу, игровым заданиям и проблемным ситуациям происходит активизация общения детей друг с другом, стимуляция инициативной произвольной речи детей. Каждый сценарий содержит в качестве главного компонента «неучебную мотивацию» детской деятельности, детей не обучают пересказу сказки, а дают им возможность играть в нее, не обучают описанию игрушки, а предлагают придумать про нее загадку. Благодаря коммуникативной и игровой мотивации этих форм работы, «недисциплинарным» приемам привлечения и удержания внимания детей, происходит обеспечение эмоционального комфорта каждому ребенку.

У этой технологии диалогического типа, неурочной организации процесса обучения родному языку есть возможность обеспечения не только эмоционального комфорта и условий для общения со сверстниками, но и решения разнообразных задач развития детской речи.

Цель технологии «Азбука общения» Л.М. Шипицыной – формировать у детей представления относительно искусства человеческих взаимоотношений. С этого ракурса «Азбука общения» следует рассматривать как сборник, в котором представлены специально разработанные игры и упражнения, призванные формировать у детей эмоционально-мотивационные установки по отношению к себе, окружающим, сверстникам и взрослым людям, адекватному поведению в обществе, что способствует лучшему развитию личности ребенка и подготавливает его к жизни [33, с. 7].

Основной метод реализации технологии – это ведущий метод развивающего обучения – метод сопереживания ситуации, в его основе лежит способность ребенка к анализу и прочувствованию всего, что с ним происходит. К формам образовательной деятельности следует отнести применение развивающих игр (сюжетно-ролевых, театрализованных); этюдов, импровизаций; наблюдений, прогулок, экскурсий; моделирования и анализа ситуаций общения; сочинения историй и др.

Цель технологии активизирующего обучения речи О.А. Белобрыкиной – формировать качественную сторону речевой деятельности детей в ходе общения. В качестве важнейшей предпосылки, позволяющей совершенствовать речевую деятельность дошкольников, автор видит необходимость создавать эмоционально благоприятную ситуацию, способствующую возникновению у ребёнка желания принять активное участие в речевом общении.

Основными видами деятельности дошкольника являются игра и общение, поэтому в игровом общении и состоит необходимый базис, в контексте которого следует формировать и совершенствовать речевую активность ребёнка. Использование лингвистических игр позволяет развивать различные виды речевой активности. У каждого ребенка, благодаря им, есть возможность легкого и свободного проявления интеллектуальной инициативы, которая представляет собой специфическое продолжение не просто умственной работы, а познавательной деятельности, причем ее не обуславливают ни практические нужды, ни внешняя оценка [5, с. 18].

В основе технологии обучения составлению диалогических сказок Т.И. Гризик лежит использование специальных картинок, позволяющих осуществлять несколько направлений: развивать диалогическое взаимодействие, закреплять умение составления повествовательных высказываний и умения составления описательных монологов.

В основе работы лежит определенный алгоритм:

- детей знакомятся с особенностями диалогических сказок (В. Бианки «Лис и мышонок»);
- организуется проведение работы по картинкам, когда задан один герой в паре «взрослый - ребенок»;
- организуется проведение работы по картинкам, когда заданы несколько героев в группах «взрослый - дети» и «дети - дети» [7, с. 41].

Акцент в диалогических сказках ставится не на результате, а на самом процессе их составления. Именно составляя сказку, у детей есть возможность научиться диалогической речи, когда они выбирают картинку-сюжет,

недостающий героев, распределяют роли, выстраивают последовательность реплик и т.д.

Следующим условием развития диалогического общения является педагогически организованное общение педагога и детей.

А.М. Бородич говорила о двух основных методах развития диалога: разговоре воспитателя с детьми и беседе. Разговор представляет собой наиболее распространенную, общедоступную и универсальную форму речевого общения воспитателя с детьми в повседневной жизни. Для разговора с детьми воспитатель выбирает любой удобный повод, любое время, старается охватить все моменты жизни в детском саду. На определение тематики разговоров оказывают влияние интересы и запросы детей [6, с. 77].

Е.А. Флёрина, Е.И. Радина, Э.П. Короткова, В.И. Логинова, Н.М. Крылова, М.М. Кониная и др. в своих исследованиях разработали классификацию бесед, их целевую установку и методы проведения. Осуществляя беседу, необходимо помнить о воспитании «чутья языка», интуитивного чувства ребенка возможности дать ответ на вопрос одним словом, либо выбрать целую фразу.

«Совершенствовать диалогическую речь в беседе помогает использование поисковых вопросов, отгадывания загадок, решения речевых логических задач. А.Г. Арушанова, наряду с личностными, партнерскими отношениями между собеседниками, упоминает еще об одном виде беседы – светской. Светская беседа проходит в форме свободного диалога на лично значимые темы, свободного обмена мыслями и чувствами, при этом позиция взрослого не «над» ребенком, а позиция собеседника и партнера, который интересен и приятен. Дети могут поделиться яркими впечатлениями из своей жизни, неожиданными встречами в природе, интересными случаями, детскими забавами и др.» [1, с. 58]

Еще одним педагогическим условием развития диалогической речи детей 5-6 лет следует назвать использование игровой деятельности. А.В. Запорожцем говорилось об огромной роли игры в социальном развитии и формировании диалогических умений, влияющей на развитие двух типов отношений: реальных

детских взаимоотношений и игровых. Обоим типам отношений присуще диалогическое общение.

«Особенной важностью в процессе развитие диалогических умений отличается деятельность кооперативного типа, к которой, прежде всего, следует отнести творческую сюжетно-ролевую игру. В процессе игры дети общаются непосредственно и естественно. Дети командуют и подчиняются друг другу, не испытывая принуждение. Ими совместно создается предметно - игровая среда, происходит разыгрывание ролевых диалогов, а также вступление в разнообразные реальные взаимоотношения. У увлеченных игрой детей происходит самостоятельное освоение новых средств и способов общения. А.А. Максимова предложила интересный банк сюжетно-ролевых игр:

I. Игры, позволяющие развивать информационно-коммуникативные умения («Разговор через стекло», «Диалог», «Продолжи сказку», «На балу у короля» и др.).

II. Игры, в процессе которых развиваются регуляционно-коммуникативные умения («Неудобная ситуация», «Школа доверия», «Путешествие по железной дороге», «Пчелы»).

III. Игры, цель которых развивать аффективно-коммуникативные умения («Встреча сказочных героев», «Игры с масками», «Материнская забота» и др.)» [19, с. 5].

О.В. Солнцева говорит о ценности режиссерской игры, являющейся фактором социализации дошкольника. Режиссерская игра позволяет ребенку организовать деятельность как бы извне, с позиции режиссера, который строит и развивает сюжет, управляет игрушками и комментирует их действия. Овладеть умением действовать в режиссерской игре, ребенку легче вступать в общение со сверстниками [27, с. 6].

Чтобы формировать коммуникативные умения, можно обратиться к системе игр, предложенных Л. Дубиной. У системы три блока игр: развитие умения сотрудничать, развитие умения активно слушать, развитие умения



конструировать «текст для другого» (умение говорить самому) – «Зайчики и лиса», «Травинка», «Эхо», «Почта» и др. [8, с. 15]

«Н. Малетина разработала ряд дидактических игр и упражнений, позволяющих обучать дошкольников речевой этикету («Митины загадки», «Пряничная избушка», «Угадай», «Вежливые отгадки», «Чудесные превращения»). В игре перед ребенком стоит задача быстрого и точного реагирования на речевую ситуацию посредством подбора из числа возможных любой, на свое усмотрение, фразы чтобы высказать похвалу, приветствие и др.» [20, с. 67]

Формировать диалогическую речь можно не только посредством различных видов игр, но и благодаря использованию приема словесных поручений. Большим значением этот приём обладает в процессе освоения детьми речевого этикета.

Следующим педагогическим условием целенаправленного обучения диалогической речи являются специально организованные речевые ситуации:

– С.Е. Привалова отмечает необходимость, выбирая речевую ситуацию, учитывать критерии значимости этих ситуаций для детей, их ясность и конкретность, опираться на жизненный опыт старших дошкольников; [25, с. 104].

– З.И. Курцева предлагает подходить к речевым ситуациям общения как способу выбора для детей оптимальных речевых средств, позволяющих выражать приветствие, прощание, поздравление, просьбу и пр. [13, с. 39]

– Л.Г. Антоновой большая роль отводится речевым ситуациям, в которых дети могут овладеть правилами диалога: выбором верного тона, демонстрацией знаний темы разговора, подбором нужных слов, позволяющих быть в разговоре и убедительными, и красноречивыми [1, с. 143].

С.Е. Привалова отмечает, что создавая положительную мотивацию на общение и приобретение коммуникативных умений на уровне восприятия необходимо формировать умение слушать и выслушивать, принимать во внимание эмоциональное состояние партнера. Достичь этого позволяет чтение,

инсценирование литературных произведений, которые сопровождает беседа относительно мотивов правильного речевого поведения (К. Чуковский «Телефон», «Айболит», З. Машковская «Обида»). Благодаря литературным произведениям у детей развивается умение идентификации себя и литературных героев, ориентации в коммуникативных ситуациях.

Д.Н. Дубининой рекомендовано к использованию в работе с дошкольниками социально-бытовых сказок («Каша из топора», «Мена», «Как мужик гусей делил», «Старый отец» и др.). При обсуждении со взрослыми различных ситуаций, происходящих с персонажами сказки, дети пытаются осуществить прогноз возможного поступка в определенном случае» [25, с. 154].

О. Бизикова подчеркивает способность художественных произведений посредством эмоционального воздействия на детей, вызывать положительное отношение к вежливой диалогической речи и отрицательное – к нарушениям речевого этикета, грубости [4, с. 123].

Таким образом, реализация такого педагогического условия развития диалогической речи как использование художественной литературы, помогает детям понять значимость коммуникативных умений и их зависимость от определенной ситуации общения.

Еще одним важным педагогическим условием развития диалогической речи детей 5-6 лет с ОНР следует назвать обогащение речевого общения детей невербальными средствами. Обогащение речевого общения детей, положительное влияние на его естественность и непринужденность оказывают средства невербального общения, такие как мимика и жесты. Серьезным вниманием к анализируемым средствам общения отличаются работы З. Курцевой, Н. Малетиной, Л. Антоновой, А. Максимовой. Важным условием представляется адекватное восприятие ребенком несловесной информации, дифференциация близких, но не одинаковых эмоциональных состояний собеседника. Необходимо формировать использовать жесты и мимику в привычных ситуациях общения (например, «Разговор через стекло», «Гости») через пластические этюды и упражнения, развивать умения понимать состояние

собеседника и выражая свое отношение к предмету разговора. Развивая вербальные умения, можно усилить эффективность взаимодействия дошкольников.

Таким образом, в форме диалога люди непосредственно общаются. Это форма связной речи, которая отличается от монолога чередованием высказываний (реплик) двух или более собеседников.

Основной целью работы по развитию диалогической речи у старших дошкольников является необходимость обучить их использованию диалога как формы общения. Обучение ребенка умению пользоваться диалогом предусматривает необходимость для него освоить функциональные единицы диалога, с учетом их разнообразия, а также правила ведения диалога — как речевые, так и социальные.

Недостатки развития диалогической речи у детей 5-6 лет с ОНР состоят в неумении правильно построить предложение; неумении слушать собеседника; неумении осуществлять формулирование вопросов и давать на них ответы; неумении дослушать поставленные вопросы; отсутствием владения способами усложнения предложения посредством обращения.

Коррекционно-развивающая работа по развитию диалогической речи у детей с ОНР предполагает организацию ряда педагогических условий:

- организация образовательной среды, которая включает в себя следующие аспекты: развивающая речевая среда; взаимодействие с другими детьми и с взрослыми; система отношений ребенка к себе самому, другим людям, к окружающему миру;

- педагогически организованное общение педагога и детей в форме беседы и разговора;

- организованная игровая деятельность с использованием разнообразных видов игр: кооперативного типа, таких как творческая сюжетно-ролевая игра, режиссерских игр, дидактических игр, словесных, подвижных и др.;

– специально организованные речевые ситуации, в основе которых может лежать либо жизненный опыт детей, либо использование литературных произведений;

– обогащение речевого общения детей невербальными средствами.

## Глава 2 Экспериментальная работа по реализации педагогических условий развития диалогической речи у детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи III уровня

### 2.1 Выявление уровня развития диалогической речи у детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи III уровня

Цель констатирующего эксперимента: выявить уровень развития диалогической речи у детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи III уровня.

База исследования: СП «Детский сад № 64» ГБОУ ООШ № 34 г.о. Сызрани. В исследовании приняли участие 20 детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи III уровня. Для проведения исследования мы поделили детей на две группы: экспериментальную и контрольную. Список детей представлен в приложении А.

В основу выделенных нами показателей развития диалогической речи были положены методические рекомендации по изучению диалогической речи детей старшего дошкольного возраста, разработанные А.Г. Арушановой.

На основе выделенных показателей, были выбраны диагностические задания для определения уровня развития диалогической речи у детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи III уровня. Они представлены в Таблице 1.

Таблица 1 – Диагностическая карта изучения уровня развития диалогической речи у детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи III уровня

Показатели	Диагностические задания
Умение в ходе диалогической речи ориентироваться на ребенка-партнера	Диагностическое задание «Найди звук «[с]» (А.Г. Арушанова)
Умение проявлять при вступлении в диалогическое общение инициативность, ответственность, активное ответное высказывание	Диагностическое задание «Что попало к нам в роток, что попало на зубок?» (А.Г. Арушанова)
Умение пользоваться средствами диалогического общения: единичным высказыванием, диалогическим циклом или сопряженным циклом	Диагностическое задание «Цветы» (А.Г. Арушанова)

## Продолжение таблицы 1

Умение в ходе диалогической речи задавать вопрос, давать ответ, побуждать к ответной реакции	Диагностическое задание «Три медведя» (А.Г. Арушанова)
Умение общаться в процессе диалогической речи адресно, доброжелательно, аргументированно	Диагностическое задание «Разложи полоски» (А.Г. Арушанова)

Диагностическое задание 1. «Найди звук [с]» А.Г. Арушанова

Цель: выявить уровень развития умения в ходе диалогической речи ориентироваться на ребенка-партнера.

Материал: 20 картинок (сюжетных и предметных), на которых изображены действующие лица и предметы, имеющие в своем названии звук [с] (сорока, самосвал едет по снегу, солонка, собака сидит около будки и т.п.).

Педагог предлагает детям вместе посмотреть открытки, обсудить их и выбрать только те, в которых изображены предметы или действующие лица, в названиях которых есть звук [с]. Педагог просит детей найти как можно больше картинок с требуемым звуком и ориентирует их на совместное выполнение предлагаемого задания, просит их договариваться об очередности ответа, обращаться друг к другу при затруднении или для оказания помощи сверстнику, соблюдать правила вежливости при общении со сверстником.

Критерии оценки.

Низкий уровень (1 балла) – ребёнок при выполнении задания не ориентируется на сверстника, с ребенком-партнером в речевое взаимодействие не вступает, пытается выполнить задание самостоятельно, не обращается за помощью ни к педагогу, ни к своему партнеру по игре.

Средний уровень (2 балла) – ребёнок при выполнении задания на сверстника практически не ориентируется, обращается к взрослому, а не к сверстнику.

Высокий уровень (3 балла) – ребенок ориентируется на сверстника на протяжении выполнения всего задания, не обращается в процессе выполнения задания к педагогу, речь адресует только партнеру по общению, которому он

задает вопросы, побуждает обратить внимание на разные элементы картинок, в диалогической речи настроен на партнера-сверстника.

Результаты диагностики умения детей в ходе диалогической речи ориентироваться на ребенка-партнера представлены в приложении Б.

Количественные результаты уровня развития умения детей в ходе диалогической речи ориентироваться на ребенка-партнера представлены в Таблице 2.

Таблица 2 – Уровень развития умения детей в ходе диалогической речи ориентироваться на ребенка-партнера (констатирующий этап)

Уровень	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	Кол-во детей	в %	Кол-во детей	в %
Низкий	5	50	5	50
Средний	5	50	4	40
Высокий	0	0	1	10

Низкий уровень развития умения в ходе диалогической речи ориентироваться на ребёнка-партнёра был установлен у Марины В., Наташи М., Егора С., Нади Р., Анжелы З., Романа Д., Ангелины К., Милены Ш., Левы П., Игоря М. (ЭГ 50%, КГ 50%). Получив задание, дети пытались выполнить его самостоятельно, не обращались за помощью ни к педагогу, ни к своему партнеру по игре, с которым в речевое взаимодействие практически не вступали, отвечали междометиями или короткими утвердительными (отрицательными) словами, часто реагировали на побуждения сверстника только практическими действиями. Например, на вопрос Васи «Я уже нашел все слова на этой картинке, а ты нашел?» Рома молча показал на самосвал и подал другую картинку.

Средний уровень развития умения в ходе диалогической речи ориентироваться на ребёнка-партнёра показали Алина Г., Сухроб В., Марат О., Саша М., Вячеслав Е., Динар Б., Вася Т., Марианна Л., Матвей Г. (ЭГ 50%, КГ 40%). Дети при выполнении задания обращались не к партнеру-сверстнику, а ко взрослому, периодически спрашивая что-то у сверстника. Например, Сухроб,

уточнив у педагога, что на картинке со звука «с» начинается слово «снегирь», обратился к Марату со словами «Смотри, здесь санки, это слово тоже ведь со звука «с» начинается?». А Динар Б., рассматривая картинку, сказал: «Алина, ты разве не видишь, что здесь на столе соль и сахар, эти слова все начинаются на звук «с», правда, Таисия Юрьевна?»

Полученные результаты исследования позволяют сделать вывод о высоком уровне развития умения в ходе диалогической речи ориентироваться на ребёнка-партнёра только у Иры Н. (ЭГ 0%, КГ 10%). Выполняя задание, Ира не обращалась к педагогу, ее речь была адресована только к партнеру по общению, которому она задавала вопросы, побуждала обратить внимание на разные элементы картинок.

Диагностическое задание 2. «Что попало к нам в роток, что попало на зубок?» А.Г. Арушанова

Цель: выявить уровень развития умения проявлять при вступлении в диалогическое общение инициативность, ответственность, активное ответное высказывание.

Материал: блюдо, на котором расположены нарезанные овощи и фрукты.

Педагог предлагает детям поиграть в игру, в которой они будут определять на вкус фрукт это или овощ и объясняет, что ребёнок должен взять кусочек еды и, обратившись к партнеру с командой открыть рот и закрыть глаза, положить ему в рот этот ломтик. Затем ребёнок спрашивает, что ест его товарищ, овощ или фрукт. Его партнер подтверждает правильность отгадки или вежливо выражает несогласие, если это необходимо, затем дети меняются ролями. Педагог фиксирует, обращается ли ребенок к сверстнику с репликами, выражающими команду, вопрос, выражение согласия или несогласия с ответом сверстника, самостоятельно, без побуждения педагога, или выполняет практическое действие без речевого сопровождения.

Критерии оценки.

Низкий уровень (1 балла) – ребёнок не обращается по собственной инициативе к партнеру, не отвечает на высказывание партнера ни словом, ни



действием на инициативу сверстника.

Средний уровень (2 балла) – при выполнении задания ребенок инициативно обращается к собеседнику, но отвечает на его высказывания в основном практическими действиями.

Высокий уровень (3 балла) – при выполнении задания ребенок инициативно обращается к своему партнеру, отвечает действием или словом на просьбу или вопросы сверстника, а если является сам инициатором разговора, дает ответы на вопросы собеседника.

Результаты диагностики умения детей проявлять при вступлении в диалогическое общение инициативность, ответственность, активное ответное высказывание представлены в приложении В.

Количественные результаты уровня развития умения детей проявлять при вступлении в диалогическое общение инициативность, ответственность, активное ответное высказывание представлены в Таблице 3.

Таблица 3 – Уровень развития умения детей проявлять при вступлении в диалогическое общение инициативность, ответственность, активное ответное высказывание (констатирующий этап)

Уровень	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	Кол-во детей	в %	Кол-во детей	в %
Низкий	4	40	4	40
Средний	5	50	5	50
Высокий	1	10	1	10

Низкий уровень развития умения проявлять при вступлении в диалогическое общение инициативность, ответственность, активное ответное высказывание был выявлен у Егора С., Марины В., Наташи М., Анжелы З., Романа Д., Милены Ш., Левы П., Игоря М. (ЭГ 40%, КГ 40%). С помощью дети педагога повторяли за ним ключевую фразу, но не обращались по собственной инициативе к сверстнику, не отвечали на высказывание сверстника словами, только иногда действием на инициативу сверстника. Так, Егор повторил за педагогом игровую фразу, но не стал спрашивать у Марины, что она ест фрукт

это или овощ, просто стоял молча. После слов Марины о том, что она угадала фрукт, это – яблоко, он кивнул.

Средний уровень развития умения проявлять при вступлении в диалогическое общение инициативность, воздейственность, активное ответное высказывание был установлен у Марианны Л., Матвея Г, Сухроба В., Марата О., Нади Р., Саши М., Вячеслава Е., Динара Б., Васи Т., Ангелины К. (ЭГ 50%, КГ 50%). Предлагая своему сверстнику фрукты или овощи, дети инициативно обращались к нему, используя ключевую фразу, задавали вопросы, но, отвечали на вопросы сверстника не словами, а придуманными действиями. Например, Надя на вопрос Саши, что она сейчас ест фрукт или овощ, просто отрицательно или утвердительно кивала головой, используя в диалоге невербальные средства общения.

Полученные результаты исследования позволяют сделать вывод о высоком уровне развития умения проявлять при вступлении в диалогическое общение инициативность, воздейственность, активное ответное высказывание у Алины Г. и Иры Н. (ЭГ 10%, КГ 10%). Девочки инициативно, самостоятельно пользовались ключевой фразой «Что попало к нам в роток, что попало на зубок?», обращаясь к своему собеседнику, спрашивали, что он ест, доброжелательно реагировали на ответ собеседника, старались вежливо поправлять, если он ошибался, давали ответ на реплики и действия собеседника. Например, Алина: «Марат, скажи, пожалуйста, что сейчас ты ешь? Да, да, правильно, это яблоко. Молодец Марат!» Ира: «Нет, Слава, это не морковь. Давай я дам тебе еще кусочек. Подумай, что ты ешь такое, это овощ».

### Диагностическое задание 3. «Цветы» А.Г. Арушанов

Цель: выявить уровень развития умения и взаимодействия между детьми во время общего задания.

Материал: 10 картинок среднего размера, на которых изображены разные цветы. Все изображения разрезаны по диагонали на две части и две картинки большого размера с изображением цветов, которые разрезаны на 6 неравных частей.

Педагог раздет детям по шесть частей каждому одной разрезной картинке, и объясняет, что из этих частей они должны вдвоём сложить целую картинку, но работать нужно обязательно вместе, потому, что каждого из детей находятся нужные для целой картинке части. Педагог наблюдает за взаимодействием детей в ходе выполнения задания, отмечает, разворачивается ли общение между детьми в виде ряда взаимосвязанных высказываний (диалогических циклов).

Критерии оценки.

Низкий уровень (1 балла) – ребёнок осуществляет единичные высказывания на тему разговора.

Средний уровень (2 балла) – при выполнении задания общение между детьми разворачивается в виде ряда взаимосвязанных высказываний (диалогических циклов), когда дети продуцируют два взаимосвязанных высказывания двух партнеров на одну тему.

Высокий уровень (3 балла) – при выполнении задания общение между детьми разворачивается в виде ряда взаимосвязанных высказываний (сопряженных циклов), когда дети продуцируют более двух связанных между собой ответов - высказывания двух сверстников на одну тему.

Результаты диагностики умения детей продуцировать взаимосвязанные высказывания двух партнеров на одну тему представлены в приложении Г.

Количественные результаты уровня развития умения детей продуцировать взаимосвязанные высказывания двух партнеров на одну тему представлены в таблице 4.

Таблица 4 – Уровень развития умения детей продуцировать взаимосвязанные высказывания двух партнеров на одну тему (констатирующий этап)

Уровень	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	Кол-во детей	в %	Кол-во детей	в %
Низкий	5	50	4	40
Средний	5	50	6	60
Высокий	0	0	0	0

Низкий уровень развития умения детей продуцировать взаимосвязанные высказывания двух партнеров на одну тему был выявлен у Егора С., Марины В., Наташи М., Анжелы З., Саши М., Романа Д., Милены Ш., Левы П., Игоря М. (ЭГ 50%, КГ 40%). Дети осуществляли единичные высказывания на тему разговора, либо пользовались междометиями и отдельными короткими словами. Например, Марина: «Это половина ромашки, ты видел ромашку?». Егор молча подает ей половину картинку с изображением второй части цветка. Марина складывает обе половинки и протягивает руку за следующей картинкой.

Средний уровень развития умения детей продуцировать взаимосвязанные высказывания двух партнеров на одну тему показали Алина Г., Сухроб В., Марат О., Надя Р., Ира Н., Вячеслав Е., Динар Б., Вася Т., Ангелина К., Марианна Л. Матвей Г. (ЭГ 50%, КГ 60%). При выполнении задания общение у этих детей со сверстниками разворачивалось в виде ряда взаимосвязанных высказываний (диалогических циклов), когда дети продуцировали два взаимосвязанных высказывания обоих партнеров на одну тему. Например: Алина: «Марат, смотри, на этой части есть стебель и листочки, надо найти цветок». Марат: «Это, наверное, одуванчик, я видел эту картинку, да вот она». Алина: «Попробуем поставить их вместе». Марат: «Ну вот, эта картинка у нас получилось, давай дальше собирать».

Высокий уровень развития умения детей продуцировать взаимосвязанные высказывания двух партнеров на одну тему не выявлен.

Диагностическое задание 4. «Три медведя» А.Г. Арушанова

Цель: выявить уровень развития умения в ходе диалогической речи задавать вопрос, давать ответ, побуждать к ответной реакции.

Материал: набор картинок по сказке Л.Н. Толстого «Три медведя» (10 штук).

Педагог предлагает детям вспомнить сказку «Три медведя», задает вопросы о начале сказки, действиях Машеньки, помогает детям вспомнить описание комнат, подсказывает начало фразы, дает возможность детям завершить фразу. Затем он предлагает двоим детям рассмотреть картинки по

содержанию сказки, сложенные в случайном порядке, и разложить картинки по порядку. После того, как дети разложат все картинки, педагог предлагает им по очереди рассказать сказку «Три медведя», глядя на картинки.

Критерии оценки.

Низкий уровень (1 балла) – ребёнок не запрашивает информацию у своего партнера, ничего не комментирует и не обсуждает, не побуждает партнёра к действию.

Средний уровень (2 балла) – ребёнок использует при обращении к партнеру вопросы, но не всегда адекватно, продуцирует комментирующие высказывания относительно своих действий и действий партнера.

Высокий уровень (3 балла) – ребенок обращается к партнеру с вопросами, побуждающими, комментирующими и рассуждающими высказываниями, между ним и партнером возникают обсуждения и рассуждения на тему диалога.

Результаты диагностики умения детей в ходе диалогической речи задавать вопрос, давать ответ, побуждать к ответной реакции представлены в приложении Д.

Количественные результаты уровня развития умения детей в ходе диалогической речи задавать вопрос, давать ответ, побуждать к ответной реакции представлены в Таблице 5.

Таблица 5 – Уровень развития умения детей в ходе диалогической речи задавать вопрос, давать ответ, побуждать к ответной реакции (констатирующий этап)

Уровень	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	Кол-во детей	в %	Кол-во детей	в %
Низкий	4	40	3	30
Средний	5	50	6	60
Высокий	1	10	1	10

Низкий уровень развития умения детей в ходе диалогической речи задавать вопрос, давать ответ, побуждать к ответной реакции был выявлен у Егора С., Марины В., Наташи М., Анжелы З., Романа Д., Левы П., Игоря М. (ЭГ 40%, КГ 30%). Дети практически не задавали вопросы, не запрашивали

информацию у своего партнера, ничего не комментировали и не обсуждали, не побуждали партнёра к действию. Например, Рома поставил картинку, где Машеньку находят медведи, а следующую нашла уже Анжела, обращается к ней: «Нашла?». Затем продолжает поиск следующей картинки.

Средний уровень развития умения детей в ходе диалогической речи задавать вопрос, давать ответ, побуждать к ответной реакции показали Сухроб В., Марат. О., Надя Р., Саша М., Ира Н., Вячеслав Е., Динар Б., Вася Т., Ангелина К., Милена Ш. Марианна Л., Матвей Г. (ЭГ 50%, КГ 60%). Дети использовали при обращении к партнеру вопросы, но не всегда адекватно, продуцировали комментирующие высказывания относительно своих действий и действий партнера.

Полученные результаты исследования позволяют сделать вывод о высоком уровне развития умения в ходе диалогической речи задавать вопрос, давать ответ, побуждать к ответной реакции у Алины Г. и Иры Н. (ЭГ 10%, КГ 10%). Девочки постоянно обращались к партнеру с вопросами, в их речи встречались побуждающие, комментирующие и рассуждающие высказывания, между ними и партнерами по игре возникали обсуждения на тему сказки. Например, Алина: «Дальше Машенька увидела домик медведей. Сухроб, ты нашел картинку с домиком? Сухроб: «Нашел, вот она». Алина: «Она вошла в дом. Надо теперь поставить картинку со столовой, где ели медведи». «Подожди, ты неправильно ставишь, сначала Машенька зашла в спальню и легла в кровать. Потом только ее нашли медведи». Сухроб: «Да, перепутал, вот картинка с кроватями, дай поставлю».

Диагностическое задание 5. «Разложи полоски» А.Г. Арушанова

Цель: выявить уровень развития умения адекватно и доброжелательно реагировать на разнообразные сообщения партнера.

Материал: десять разноцветных (полосатых) полосок бумаги разной длины (поперечные разноцветные полоски помогают сравнивать длину).

Педагог предлагает ребенку вместе с товарищем разложить на столе полоски по порядку, они должны возрастать по высоте. Он предупреждает детей

о необходимости действовать поочередно, один ребёнок должен выкладывать полоску, а другой определять правильно ли было найдено ее место. Свое согласие или несогласие ребёнок должен объяснить партнеру. Затем дети меняются ролями.

Критерии оценки.

Низкий уровень (1 балла) – ребёнок может оставить без внимания сообщение своего партнера, не поддержать тему разговора или проявить нетерпимость к чужому мнению, грубо реагирует на оценку партнером своих действий.

Средний уровень (2 балла) – ребёнок не всегда выступает с адекватной реакцией на сообщение или действие партнёра, не всегда может аргументировать свое несогласие с его точкой зрения, в некоторых ситуациях проявляет нескромность в оценке, бывает нетерпим к высказываниям партнера, но в целом отличается доброжелательностью в общении.

Высокий уровень (3 балла) – ребёнок может адекватно и доброжелательно реагировать на разнообразные сообщения партнера, аргументировано отклонять его мнение партнера, корректно выразить свое согласие или несогласие, удивление или разъяснение. Может дать как положительную, так отрицательную оценку действий партнера, стараться проявлять тактичность, не категоричен в суждениях, проявляет терпимость к мнению партнера, дает возможность ему высказаться, обращается к партнеру адресовано.

Результаты диагностики умения детей адекватно и доброжелательно реагировать на разнообразные сообщения партнера представлены в Приложении Е.

Количественные результаты уровня развития умения детей адекватно и доброжелательно реагировать на разнообразные сообщения партнера представлены в Таблице 6.

Таблица 6 – Уровень развития умения детей адекватно и доброжелательно реагировать на разнообразные сообщения партнера (констатирующий этап)

Уровень	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	Кол-во детей	в % 100	Кол-во детей	в % 100
Низкий	5	50	4	40
Средний	5	50	5	50
Высокий	0	0	1	10

Низкий уровень развития умения адекватно и доброжелательно реагировать на разнообразные сообщения партнера выявлен у Егора С., Марины В., Наташи М., Анжелы З., Саша М., Романа Д., Левы П., Игоря М., Милены Ш. (ЭГ 50%, КГ 40%). Дети могли оставить без внимания сообщение своего партнера, не поддерживали тему разговора или проявляли нетерпимость к чужому мнению, грубую реакцию на оценку партнером своих действий. Например, Марина не может выбрать, какую полоску поставить, Динар предлагает поставить красную, Марина, не обращая внимания на его слова, ставит более длинную, зеленую. Динар опять ее поправляет, Марина: «Отстань, я сама».

Средний уровень развития умения адекватно и доброжелательно реагировать на разнообразные сообщения партнера показали Алина Г., Сухроб В., Марат. О., Надя Р., Вячеслав Е., Динар Б., Вася Т., Ангелина К. (ЭГ 50%, КГ 50%). Дети не всегда выражали адекватную реакцию на сообщение или действие партнёра, не всегда могли аргументировать свое несогласие с его точкой зрения, в некоторых ситуациях проявляли нескромность в оценке, нетерпимость к высказываниям партнера, но в целом отличались доброжелательностью в общении. Например, Вася убирает полоску, которую поставил Слава: «Куда ты ставишь сюда красную, разве не видишь, что она длиннее, чем нужно». Слава: «Сам ничего не видишь, на, сравни красную и зеленую».

Полученные результаты исследования позволяют сделать вывод о высоком уровне развития умения адекватно и доброжелательно реагировать на



разнообразные сообщения партнера у Иры Н. (ЭГ 0%, КГ 10%). В процессе игры Ира адекватно и доброжелательно реагировала на разнообразные сообщения партнера, аргументировано отклоняла его мнение, корректно выражала свое согласие или несогласие, удивление или разъяснение. Могла дать как положительную, так отрицательную оценку действий партнера, проявляя тактичность и терпимость к мнению партнера, давала возможность ему высказаться, обращалась адресно. Например, Ира неправильно поставила одну из полосок, и Надя делает ей замечание: «Ой, Надя, точно, сюда ведь надо было полоску короче, а я не заметила». Далее ошибается Надя, Ира: «Надя, смотри эти две полоски почти одинаковые, но красная длиннее синей. Тебе нужно ее поставить».

По результатам проведения всех диагностических методик было установлено три уровня развития диалогической речи детей 5-6 лет с ОНР.

Низкий уровень. Ребенок пытается решать познавательную задачу, не обращая внимания на партнера. Действует молча, либо комментирует свои действия, ни к кому прямо не обращаясь. Не отвечает на высказывания партнера либо может вступать с ним в конфликтные отношения.

Средний уровень. Ребенок при выполнении задания в основном ориентируется на взрослого, но эпизодически ориентируется и на партнера-сверстника, инициативно к нему обращается, отвечает на его высказывания в основном практическими действиями. Комментирует свои действия и действия партнера. Общение доброжелательное.

Высокий уровень. Ребенок хорошо ориентируется в задании, в диалогической речи ориентируется на партнера-сверстника, инициативно к нему обращается и отвечает словом и действием на его высказывания. Общение между детьми разворачивается в виде ряда взаимосвязанных высказываний (диалогических циклов и сопряженных циклов). Дети обращаются друг к другу с вопросами, побуждающими, комментирующими и рассуждающими высказываниями. Дети общаются доброжелательно, обращаются друг к другу адресованно. О наиболее высоком уровне свидетельствуют наличие в общении

детей взаимосвязанных высказываний в форме сопряженных циклов, возникновение обсуждений и рассуждений, аргументированных высказываний.

Результаты, полученные в ходе диагностики диалогической речи у детей 5-6 лет с ОНР III уровня, представлены в Приложении Ж.

Сравнительные результаты уровня развития диалогической речи у детей 5-6 лет с ОНР III уровня представлены на Рисунке 1.

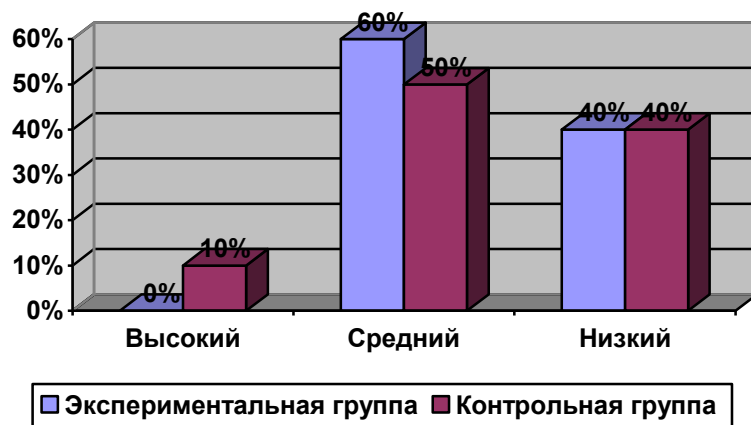


Рисунок 1 – Уровни развития диалогической речи у детей 5-6 лет с ОНР III уровня

Количественные данные представлены в Таблице 7.

Таблица 7 – Уровень развития диалогической речи у детей 5-6 лет с ОНР III уровня

Уровень	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	Кол-во детей	В %	Кол-во детей	В %
Низкий	4	40	4	40
Средний	6	60	5	50
Высокий	0	0	1	10

Таким образом, диалогическая речь у детей 5-6 лет с ОНР III уровня характеризуется низким и средним уровнем, они часто не ориентируются в речи на ребенка-сверстника, малоинициативны при обращении к нему, редко комментируют свои действия и действия партнера, испытывают трудности с постановкой вопросов, могут игнорировать высказывания партнера, либо могут

вступать с ним в конфликтные отношения, проявляя недоброжелательность и нетерпимость.

## **2.2 Апробация педагогических условий развития диалогической речи у детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи III уровня**

Цель формирующего эксперимента – апробировать педагогические условия развития диалогической речи у детей 5-6 лет с ОНР III уровня.

На основе анализ теоретических источников по теме исследования были выделены следующие педагогические условия развития диалогической речи у детей 5-6 лет с ОНР III уровня:

- активизировано развитие диалогической речи детей с общим недоразвитием речи посредством ее включения в различные виды игровой деятельности, что позволяет обеспечить речевое диалогическое взаимодействие с партнером-сверстником;

- стимуляция речевой деятельности детей кооперативного типа в виде коллективных игр-драматизаций, совместных словесных игр-фантазий, подвижных и дидактических игр, содержание которых обеспечивает развитие и усвоение различных видов диалогических реплик, а также инициативной фразовой речи.

Реализация выделенных условий происходила ежедневно в образовательной детской деятельности и режимных моментах, на основе программы «Программа логопедической работы по преодолению общего недоразвития речи у детей» Г.В.Чиркиной, Т.Б.Филичевой и «Речь и речевое развитие детей. Развитие диалогического общения» А.Г. Арушановой.

Задачи формирующего эксперимента:

- формировать умение детей вступать в общение, в ходе диалогической речи ориентироваться на ребенка-партнера;

- побуждать детей проявлять при вступлении в диалогическое общение инициативность, ответственность, активное ответное высказывание;

– упражнять в умении детей пользоваться средствами диалогического общения: единичным высказыванием, диалогическим циклом или сопряженным циклом;

– формировать умение детей в ходе диалогической речи задавать вопрос, давать ответ, побуждать к ответной реакции;

– побуждать детей общаться в процессе диалогической речи адресно, доброжелательно, аргументированно.

Основные занятия, направленные на формирование речевых навыков в группе, проводит учитель-логопед, воспитатель группы включаются в эту работу, когда подходит этап, предназначенный закрепить уже сформировавшиеся навыки. Основные задачи по развитию коммуникативной функции речи, воспитанию речевой активности, обучению грамматически правильной речи, обучению рассказыванию, обучению диалогической речи обогащению и активизации словаря, формированию звуковой культуры речи воспитатель и учитель логопед решают совместно. Следует отметить отличия работы воспитателя и работа учителя-логопеда в процессе исправления и формирования звукопроизношения и развития связной речи. Главное отличие состоит в том, что учитель-логопед призван исправлять нарушения речи, а воспитатель, под руководством логопеда, должен принимать активное участие в коррекционном процессе, способствовать устранению речевых дефектов детей. Решать эту задачу воспитателю помогает его присутствие на занятиях учителя-логопеда, который в свою очередь должен посещать занятия воспитателей, чтобы иметь возможность контролировать качество речи детей, а также оказать воспитателю методическую помощь.

Воспитатель логопедической группе должен организовывать занятия в соответствии с заданием учителя-логопеда. Проведение воспитателем занятий по развитию речи осуществляется по особой системе, в которой учитываются лексические темы. Работа воспитателя направлена на пополнение, уточнение и активизацию словарного запаса детей в процессе режимных моментов, контроль звукопроизношения и грамматическую правильность речи детей на протяжении

всего рабочего дня в ходе общения с ними. На логопеда возложена задача руководства работой воспитателя, направленной на расширение, уточнение, активизацию словарного запаса, усвоение грамматических категорий, развитие диалогической речи. Перед учителем-логопедом стоит задача оказать воспитателю помощь в подборе речевого материала, соответствующего норме звукопроизношения детей, имеющих речевые нарушения, правильной, с точки зрения логопедического подхода, методической детской художественной литературы и речевого материала. Логопед предлагает воспитателю упражнения и игры, позволяющие формировать лексико-грамматические категории и развивать связную и диалогическую речь, которые он размещает каждую неделю в тетради взаимодействия воспитателя и учителя-логопеда. Цель игровых заданий и упражнений – закрепить материал, который ребёнок уже прошёл на коррекционно-логопедических занятиях. Работая индивидуально с ребенком, воспитатель может еще раз убедиться в наличии речевых проблем у ребенка и помочь ему их преодолеть. Для этого в свободное игровое время воспитатель не просто играет с ребенком в дидактическую игру, а в игру, которая должна соответствовать определенной лексической логопедической теме, по которой ребёнок занимался на коррекционном занятии с учителем-логопедом. Диалогическую речь воспитатель развивает при формировании у ребенка навыка полного ответа на фронтальных и индивидуальных занятиях, когда предлагает ребенку составить рассказ по очереди или диалог, либо описание по очереди по лексической теме, в парных игровых упражнениях, либо в коллективных играх-драматизациях. Воспитатель вне занятия старается использовать режимные моменты, приводимые дидактические игры, чтобы упражнять детей в самостоятельном продуцировании диалогической речи. Кроме того, согласно рекомендациям учителя-логопеда, используя игровую занимательную форму, воспитатель проводит с детьми логопедические минутки, направленные на автоматизацию звуков.

Для того чтобы учитель-логопед мог контролировать выполнение своих рекомендаций воспитателем, он ведет тетрадь взаимосвязи, которую заполняет

раз в неделю своими заданиями для каждого ребенка индивидуально. Воспитатель должен в процессе вечерних занятий отработать материал лексической темы, который рекомендовал ему учитель-логопед, и закрепить его на фронтальных и индивидуальных логопедических занятиях.

Таким образом, на учителя-логопеда возложена функция формирования первичных речевых навыков у детей, подбора материала для своих занятий, максимально приближенного к лексическим темам, которые изучает воспитатель по своей программе с детьми. Воспитатель, организуя свои занятия, должен принимать во внимание этапы логопедической работы, которую проводит учитель-логопед, уровень развития фонетико-фонематической и лексико-грамматической стороны речи каждого ребенка, что помогает ему закреплять сформированные речевые навыки у детей.

На основании рекомендаций по развитию диалогической речи А.Г. Арушановой, Г.В. Чиркиной, Т.Б. Филичевой работа по реализации диалогической речи детей строилась поэтапно.

Подготовительный этап. На этом этапе мы стремились создать игровую мотивацию, установить эмоциональные контакты между детьми.

Первый этап направлен на обучение детей речевому, диалогическому взаимодействию с партнером-сверстником в дидактической игре в соответствии с рекомендациями А.Г. Арушановой, Г.В. Чиркиной, Т.Б. Филичевой. Этот этап реализовывался в режимных моментах.

Основные показатели первого этапа:

- умение внимательно слушать реплики партнеров по игре, вступая в игровой диалог в свою очередь;
- умение по очереди формулировать вопросы и давать на них ответы, не забывая развивать тему разговора;
- умение использовать невербальные средства общения (выразительные жесты);
- умение распознавать невербальные жесты и мимику.
- умение проявлять адекватную реакцию на сообщение и вопросы

Второй этап нацелен на развитие у детей инициативной фразовой речи в играх-драматизациях. На реализацию этого этапа были направлены первые 4 занятия.

Основные показатели второго этапа:

- умение слушать, инициативно высказываться;
- умение продуцировать активное ответное высказывание;
- умение адекватно и доброжелательно реагировать на разнообразные сообщения партнера
- умение использовать выразительные движения и интонацию в диалогической речи.

Третий этап предполагает обучение детей умению вести групповой содержательный диалог. Всего было проведено 8 занятий.

Основные показатели третьего этапа:

- умение начинать и завершать фразу, откликаться на высказывание сверстника;
- умения продуцировать взаимосвязанные высказывания двух партнеров на одну тему;
- умения детей в ходе диалогической речи ориентироваться на ребенка-партнера;
- умение задавать друг другу вопросы, побуждать к ответной реакции обмениваться репликами.

Перспективный план работы представлен в Приложении И.

Цель предварительного этапа состояла в создании игровой мотивации и установлении эмоциональных контактов между детьми.

Чтобы наладить социальные связи детей и установить между ними эмоциональные контакты, мы организовали проведение разнообразных игр, в которых предусмотрено образование общего круга, необходимость осуществления слежения за последовательностью передачи игровых предметов (мяч, шары, кегли), соблюдения общего темпа и ритма движения, очередности, ориентации на внешний облик и голос игроков. Так, в широко применяемой игре

«Садовник» детям предлагается последовательно обращаться друг другу: «Все цветы мне надоели, кроме...». Несмотря на отсутствие в этом игровом взаимодействии личного общения, ребёнок выбирает партнера, которому он симпатизирует и устанавливает контакт с предпочитаемыми сверстниками. Например, Марат обращался к Сухробу, Саша выбрал Анжелу, Егор – Алину. Не всегда симпатии детей совпадали потому что, например, Алина выбрала Наташу. Однако это никак не сказалось на настроении детей, которые с удовольствием общались друг с другом. Игра «Разведчики» заключается в умении детей запомнить детали одежды и особенности облика сверстника, который находится в центре круга. Задача разведчиков состоит в определении изменений внешнего вида ребенка. Труднее всего это игра показалась для Марины и Наташи, которые никак не могли запомнить ни детали одежды, ни особенности внешнего описания своих сверстников. Учить детей определять детей сверстников по голосу и интонации позволяли подвижные игры «Пугало», «Корчага», «Кто позвал?». Сначала ребята путали голоса своих сверстников, но потом стали четко выделять, кто зовет их, например, ни разу не ошиблись Егор, Марат, Анжела, Вячеслав, достаточно часто допускали ошибки Надя и Марина. В подвижных играх «Гуси-лебеди», «Краски», «Фанты», «Где мы были, мы не скажем...» мы учили детей взаимодействию, имеющему характер речевого диалога, тренировали умение детей распознавать невербальные жесты и мимику, задавать вопросы и отвечать на них. Эти игры вызывали у детей очень яркий эмоциональный отклик, ситуация игрового взаимодействия позволяла им правильно интонировать свои обращения к сверстникам, например Алина и Саша лучше всех задавали вопросы и реже всех ошибались в распознавании невербальных жестов.

Эти игры мы проводили не только на предварительном этапе, но и на последующих этапах. Благодаря тому, что в них удовлетворяется естественная потребность детей 5-6 лет в забаве, досуге и веселье, они помогали создавать основу для совместных радостных переживаний, между детьми устанавливались физические контакты, эмоциональные связи, игровое и речевое взаимодействие.



Формирование коллектива играющих детей способствовало возникновению развитию диалогического общения и диалогической речи.

Цель первого этапа – учить речевому диалогическому взаимодействию с партнером-сверстником в дидактической игре.

Ребёнок не может научиться диалогу со сверстниками без приобретения положительного опыта взаимодействия хотя бы с одним партнером. Именно такое общение в паре является началом развития диалогической речи детей и является подлинной детской коммуникативной самостоятельностью. В процессе работы мы использовали дидактические словесные игры в парах, цель которых состояла в закреплении и уточнении способов работы с языковой информацией, полученной детьми в ходе непосредственной образовательной деятельности. В этих играх дети учились ориентироваться на партнёра-сверстника, адекватно реагировать на его практические и речевые действия, обращаться к нему адресно и доброжелательно, давать обоснование своих высказываний, развернуто отвечать на вопросы и реплики собеседника.

Приобретение этих умений было постепенным и осуществлялось в процессе дидактических словесных игр, правила которых прямо нацеливали детей на совместные действия, развернутые высказывания, комментирование действий партнёра, их дополнение или коррекцию. Мы использовали уже известные в методике развития речи игры «Разрезные картинки», «Нанижем бусы», «Найди слова с заданным звуком», «Рассказ по набору картинок» и др., однако с целью развития диалогической речи мы ввели в эти игры дополнительно правила совместного взаимодействия детей, это повлияло на изменение программного содержания игр. Дети не только анализировали языковую информацию и оперировали ей, но и должны были вступать в речевое взаимодействие с партнером-сверстником, в процессе которого возникал диалог, что являлся основной задачей дидактической игры.

Например, цель дидактической игры «Найди звук» состоит не просто в поиске детьми картинок с заданным звуком, но и в осуществлении действий согласно правилам. Опишем наблюдение за взаимодействием Саши и Алины.

Девочки старались соблюдать очередность, выполняя задание. Например, Алина первая выбирала одну картинку и выделяла в названии изображенного на ней предмета нужный звук, а Саша следила, верно Алина ответила или нет. Саша: «Ну да, правильно, звук «с» есть в слове «санки», ты молодец Алина, теперь моя очередь». Зачем девочке менялись ролями и следующую картинку с требуемым звуком искала уже Саша, а Алина выступала в роли контролера. Это игра учила детей соблюдению очередности, выслушиванию партнера, контролю своих и его действий, аргументированному высказыванию, доброжелательному выражению несогласия.

На обучение соблюдению очередности в действиях и высказываниях направлены игры «Нанижем бусы», «Угадай на ощупь», «Чего не стало?» и др.

В игре «Диктант» мы предлагали детям нанизывать фигуры по модели, причём одному ребенку нужно было диктовать, а второму нанизывать. Опишем взаимодействие Марата и Сухроба. Марат диктует Сухробу «Берёшь треугольник, за ним берёшь квадрат». Сухроб прерывает Марата: «А треугольник какого цвета? Здесь есть желтый и красный, а ещё здесь есть большой и маленький, размер у треугольника какой?». Марат понимает вопрос и диктует заново «Берёшь маленький треугольник красного цвета...». Так дети учились задавать вопросы и отвечать на них.

Игры «Найди больше», «Какой, какая, какое?» содержали правило «уже сказанное не повторять», поэтому дети должны были внимательно отслеживать высказывания своих товарищей, при поддержании разговора могли добавлять только новую информацию. Труднее всего в играх этого типа приходилось Марине, Наташе и Анжеле, так как девочки с трудом запоминали, что до этого говорили их сверстник, и, соответственно, не могли добавить новой информации, однако со временем они втянулись в игровое взаимодействие и могли правильно отвечать на вопросы.

Игры «Бывает – не бывает», «Хитрая лиса» учили детей рассуждению, аргументированию своего согласия или несогласия с высказываниями партнера, проявлению доброжелательности в споре. Сначала Надя, Анжела и Наташа

практически не принимали участие в этих играх, а просто наблюдали за сверстниками. Однако всеобщее детское возбуждение, желание высказаться со временем передалось и им, девочки стали самостоятельно, а не по побуждению педагога, вступать в диалог с ребятами и даже аргументировать свое мнение.

В играх «Хитрый мышонок», «Рассказ по набору картинок» дети учились творческому рассказыванию в паре по серии картинок, для чего им нужно было свободно общаться в процессе рассматривания картинок, соблюдать очередность в высказывании, ориентироваться на высказывания партнера, использовать инициативную фразовую речь, побуждающую сверстника к рассуждению по теме. Лучше всего проявляли себя в этих играх Егор, Сухроб и Алина. Ребята не просто пытались самостоятельно рассказать то, что они видят на картинках, но и искали подтверждение правильности своего рассуждения у сверстника. Например, Алина: «На улице темно, страшно, а маленький, бедный ежик заблудился, ему нужно найти своих родителей, правда, Сухроб?» Сухроб: «Конечно, где же он будет ночевать. А вот, смотри Алина, на следующей картинке он повстречал храброго зайца и наверняка попросил его помочь найти свой дом».

Таким образом, использование дидактических игр в паре являлось целесообразной и эффективной формой работы при развитии диалогической речи дошкольников 5-6 лет с ОНР.

Цель второго этапа – развивать инициативную фразовую речь в играх-драматизациях.

Игры-инсценировки, игры-драматизации отличаются особым значением в развитии диалогической речи детей 5-6 лет с ОНР. Эти игры позволяют объединить не только двоих, но и нескольких детей, которые хорошо знают текст, представляют себе сюжет и последовательность игровых действий. Благодаря интересной и увлекательной сюжетной основе, знанию литературного текста сказок, потешек и песенок, дети легче объединяют совместные усилия и устанавливают интерактивное диалогическое взаимодействие. Благодаря играм-драматизациям, взрослый естественным

образом может организовывать игру детей, занимая определенную игровую позицию внутри этой игры.

Игры-драматизации и игры-инсценировки позволяли нам побуждать детей к проявлению инициативной фразовой речи. Инициативные высказывания отличаются от ответных реплик в диалоге тем, что представляют собой обычно полные предложения либо короткие тексты, которые состоят из двух-трех предложений. Одним из приемов, которые стимулировали инициативную фразовую речь детей, было сюрпризное появление Гоши-Говоруши, который предлагал детям вспомнить сказку, а потом показать её Гоше. Наличие интересных костюмов для ряжения, элементов декорации, возможность для детей свободно использовать картинки, краски, цветную бумагу, игрушки настольного и перчаточного театра из речевого уголка, стимулировали интерес детей к играм-драматизациям, способствовали становлению инициативной фразовой речи. Игра-драматизация оказывает на развитие диалогической речи большое влияние еще и потому, что ребёнок, играя роль сказочного персонажа, может преодолеть свойственный возрасту 5-6 лет эгоцентризм. Принимая участие в игре-драматизации, дети учились подчиняться совету педагога, придерживаться литературного текста, осваивали тонкости регулирования темпа и громкости речи.

Наибольшее значение в развитии диалогической речи представляет игра-импровизация по мотивам сказки, дающая детям возможность проявления речевой самостоятельности в наибольшей степени. Играя в игру-импровизацию по мотивам сказки, дети могли заимствовать из текста отдельные эпизоды, свободно использовали слова роли, сами продуцировали диалоги. В начале мы просили детей разыгрывать только отдельные эпизоды, а не все произведение в целом. На основе произведения мы просили детей разыгрывать пластические этюды и имитационные упражнения. Например, инсценируя стихотворение О. Сердобольской «Все в порядке», дети должны были мимикой и жестами показать слова мамы и сына, пока мы читали их диалог. В игре-инсценировке по мотивам сказки «Как осел петь перестал» дети изображали по очереди

поведение осла. Удачнее всего это удалось Егору, Марату и Алине, дети использовали большой набор невербальных средств, интонационно ярко выражали крики осла, их исполнение очень понравился остальным детям. Слабее всего смогли показать Осла Марина и Анжела, потому что девочки практически не использовали жесты и мимику, а также интонационные средства.

Дети осуществляли инсценирование одного и того же произведения разными способами, используя игрушки, перчаточные куклы, настольный театр, сюжетные картинки. Больше всего детям нравились игры с фигурками настольного театра, так как в процессе этих инсценировок они действовали рядом со партнером, но не принимали на себя определенную роль. В играх-инсценировках «Лиса и муравей», «Еж», «Все в порядке», «Лиса и рак», «Еж и заяц» дети готовились к играм-драматизациям, в которые требовали от детей взятия на себя определенных ролей и координации игровых действий с партнерами. В разных играх инсценировках принимали участие разные дети, для того чтобы все смогли проиграть определенную роль. Выразительно и ярко инсценировали своих персонажей Наташа, Алина, Сухроб, Марат, Вячеслав. Дети достаточно активно применяли интонационные средства выразительности, сопровождали слова выразительной мимикой и жестами. У Анжелы и Марины во время инсценировки практически отсутствовали мимические и интонационные средства выразительности. Дети обращались к сказочному персонажу своего сверстника совершенно не меняя интонации, очень тихим, невнятным голосом, с практически отсутствующей мимикой.

В связи с недостаточным игровым опытом у детей мы начали с совместных инсценировок. Сначала мы рассказывали сказку с демонстрацией игрушек и предоставлением возможности детям произвести с ними аналогичные действия. В основе этих инсценировок были короткие народные сказки «Соломинка, уголек и боб», «Еж и лиса» и др.

Детям очень понравилось предложенная игра, они с удовольствием участвовали в разыгрывании отдельных эпизодов сказок, полюбили упражнения

инициативного характера. Дети не раз возвращались к одним и тем же сказкам при появлении новых элементов костюмов, декораций или игрушек, что способствовало отличному запоминанию текста. Вместо задания пересказать сказку, мы предлагали детям прием инсценировки, что создавало естественную мотивацию на запоминание и многократное воспроизведение текста без установки на пересказ.

Цель третьего этапа – формировать умение детей вести групповой содержательный диалог посредством коллективного рассказывания. Для развития инициативной фразовой речи мы использовали задания на рассказывание. Мы приняли во внимание, что из всех видов рассказывания дети больше всего любят рассказывать на основе личного опыта и сочинять по набору игрушек. В беседах с детьми мы создавали многочисленные ситуации, побуждающие детей делать высказывания из личного опыта, например, задавали детям вопросы «Кто-нибудь видел в лесу зайца?», «Может ли дома жить ежик?», «Кто кормил в парке белочку?». Чтобы разбудить в детях ассоциации и показать пример, мы рассказывали детям забавные истории из личной жизни в качестве образцов построения связного текста. Эти рассказы побуждали детей высказываться по ассоциации, но дети не заимствовали тексты, потому что мы обращались к личному опыту ребенка, и каждый из них, на основе образца, продуцировал свое личное высказывание. Так дети удовлетворяли потребность самовыражения и самоутверждения, привлекали внимание сверстников интересной информацией. Большинство детей самостоятельно и активно вступали диалог с педагогом и со сверстниками в процессе рассказа. Например, Сухроб рассказал историю о том, что у них в парке рядом с домом живет белочка, которую они ходят часто кормить с родителями, носят ей орешки и сухарики, а белочка прыгает им на руку, чтобы взять угощение. Тут сразу же инициативу перехватила Алина, которая живёт недалеко от Сухроба, и тоже посещает с родителями этот парк: «Я знаю эту белочку, она больше любит орешки, чем сухарики. У неё очень красивая рыжая шубка. А ещё я видела, что у неё были бельчата, она им носила орешки в дупло».

Это позволило использовать еще один прием развития диалогической речи – групповое рассказывание «из своей жизни». В групповом рассказывании «из своей жизни» дети учились выслушиванию партнера, инициативному высказыванию, реагированию на высказывание сверстника, соблюдению в беседе очередности, доброжелательности, обобщению имеющегося личного опыта в форме устного текста. Цель бесед «Мои летние приключения», «Мы в ответе за тех, кого приручили», «Лесной ежик», «Мои братья и сестры», «Встреча с белочкой», «Весенние изменения», «Кролик Егорка» – пробуждение чувств детей, их воспоминаний, побуждение поделиться воспоминаниями со сверстниками, вступить с ними в речевое взаимодействие. Такая форма групповой беседы позволяет детям приобрести опыт ведения содержательного разговора. Это работа была направлена на пробуждение речевой активности каждого ребенка: дети осваивали умение вступать в разговор, поддерживать беседу, умение поделиться своими переживаниями. Объединение детей в небольшие подгруппы по три-четыре человека позволило реализовать естественную потребность каждого ребёнка высказаться и быть услышанным. Опишем беседу Саши, Егора и Вячеслава на тему «Мои братья и сестры». Саша рассказывает о том, что у нее есть старший брат, который учится в школе, с которым Саше очень нравится играть, потому что он много знает интересных игр. Но иногда он Сашу обижает и не хочет с ней играть, потому что занят. В диалог вступает Егор: «Это хорошо, что у тебя брат. А вот у меня младшая сестренка. С ней совсем скучно, она часто плачет. Я ее, конечно, люблю, но хочу старшего брата. А у тебя Слава, брат или сестренка?». Владислав: «У меня есть старшая сестра. Она тоже ходит в школу. Но я с ней не играю, она задавака. У меня есть младший братик, но он только недавно родился, и даже ходить не умеет, как уж тут с ним играть».

Еще одним приемом по развитию диалогической речи детей стало сочинение по набору игрушек, которое в нашей работе выступало как речевое взаимодействие нескольких общающихся, как диалог. Интересные высказывания сверстников вызывали у детей активный отклик, рассказ

представлял из себя взаимодействие речевых партий нескольких детей, когда один начинал фразу, а другой ее завершал. Сначала мы начинали фразу, а дети самостоятельно придумывали ее конец, но они очень быстро освоили этот прием и дальше уже рассказывали сами. Дети с удовольствием сочиняли истории по типу народных сказок, в которых главному персонажу или сказочному предмету по очереди встречаются несколько разных зверей, а он ведет с ними разговор: «Как грузовичок искал друга», «Чья лодочка?», «Как звери нашли зеркало» «Колесо» и др. Приведем пример небольшой сказки, которую сочинили Марат, Сухроб и Наташа. Первую фразу произнес педагог: «Поехал однажды грузовичок в погожий летний день искать друга для того, чтобы вместе съездить в лес за ягодами». Дальше продолжает Марат: «Первым, кого он встретил, был волк. Ему грузовичок предложил поехать за ягодами. Но волк ягоды не ест». Сухроб: «Едет он, едет, едет и едет, и вдруг ему навстречу заяка выбегает. Поехали со мной, Заяка, ягоды собирать. А Заяка любит морковку. Не хочет идти с грузовичком. Наташа, а кого дальше встретил грузовичок?» Наташа: «А дальше ему навстречу вышел Медведь. Он только что ел малину. Но он поехал с грузовичком за малиной, потому что медведь малину очень любит».

Благодаря повторяющимся диалогам персонажей, дети свободно импровизировали на заданную тему, что способствовало развитию диалогической речи детей.

### **2.3 Динамика развития диалогической речи у детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи III уровня**

Чтобы определить динамику развития диалогической речи у детей 5-6 лет с ОНР III уровня, была проведена повторная диагностика диалогической речи детей с применением методик, представленных в п. 2.1.

Проведем анализ сравнительных результатов, полученных в ходе повторной диагностики после реализации разработанных нами педагогических условий по развитию диалогической речи детей 5-6 лет с ОНР III уровня.



Количественные результаты уровня развития умения детей экспериментальной группы, в ходе диалогической речи ориентироваться на ребенка-партнера представлены в Таблице 8.

Таблица 8 – Сравнительные количественные результаты умения детей в ходе диалогической речи ориентироваться на ребенка-партнера в экспериментальной группе

Уровень	Констатирующий этап		Контрольный этап	
	Кол-во человек	%	Кол-во человек	%
Низкий	5	50	2	20
Средний	5	50	5	50
Высокий	0	0	3	30

Представленные в таблице данные позволяют говорить о снижении низкого уровня развития умения детей в ходе диалогической речи ориентироваться на ребенка-партнера в экспериментальной группе на 30%, на контрольном этапе низкий уровень составляет 20%. На 30% повысился высокий уровень развития умения детей в ходе диалогической речи ориентироваться на ребенка-партнера, на контрольном этапе высокий уровень составляет 30%.

Таким образом, можно говорить о положительной динамике в уровне развития умения детей в ходе диалогической речи ориентироваться на ребенка-партнера, так как у Наташи М., Егора С., Нади Р. низкий уровень сменился средним уровнем, а у Алины Г. Марата О. и Сухроба В. на смену среднему уровню, пришел высокий уровень развития умения в ходе диалогической речи ориентироваться на ребенка-партнера. Дети стали больше обращать внимание на детей-партнеров по общению, задавать им вопросы, побуждать их к совместному действию.

Количественные результаты уровня развития, умения детей экспериментальной группы проявлять при вступлении в диалогическое общение инициативность, ответственность, активное ответное высказывание представлены в таблице 9.

Таблица 9 – Сравнительные количественные результаты умения детей проявлять

при вступлении в диалогическое общение инициативность, ответственность, активное ответное высказывание в экспериментальной группе

Уровень	Констатирующий этап		Контрольный этап	
	Кол-во человек	%	Кол-во человек	%
Низкий	4	40	1	10
Средний	5	50	6	60
Высокий	1	10	3	30

Представленные в таблице данные позволяют говорить о снижении низкого уровня развития умения детей проявлять при вступлении в диалогическое общение инициативность, ответственность, активное ответное высказывание в экспериментальной группе на 30%, на контрольном этапе низкий уровень составляет 10%. На 20% повысился высокий уровень развития умения детей проявлять при вступлении в диалогическое общение инициативность, ответственность, активное ответное высказывание, на контрольном этапе высокий уровень составляет 30%.

Таким образом, можно говорить о положительной динамике в уровне развития умения детей проявлять при вступлении в диалогическое общение инициативность, ответственность, активное ответное высказывание, так как у Наташи М., Егора С., Марины В. низкий уровень сменился средним уровнем, а у Марата О. и Сухроба В. на смену среднему уровню пришел высокий уровень развития умения проявлять при вступлении в диалогическое общение инициативность, ответственность, активное ответное высказывание. Дети научились более инициативному обращению к своему партнеру, самостоятельным ответам действием или словом на инициативу сверстника, стали более активно отвечать на реплики и действия собеседника.

Количественные результаты умения детей экспериментальной группы продуцировать взаимосвязанные высказывания двух партнеров на одну тему представлены в Таблице 10.

Таблица 10 – Сравнительные количественные результаты умения детей продуцировать взаимосвязанные высказывания двух партнеров на одну тему в экспериментальной группе

Уровень	Констатирующий этап		Контрольный этап	
	Кол-во человек	%	Кол-во человек	%
Низкий	5	50	2	20
Средний	5	50	6	60
Высокий	0	0	2	20

Представленные в таблице данные позволяют говорить о снижении низкого уровня развития умения детей продуцировать взаимосвязанные высказывания двух партнеров на одну тему в экспериментальной группе на 30%, на контрольном этапе низкий уровень составляет 20%. На 20% повысился высокий уровень развития умения детей продуцировать взаимосвязанные высказывания двух партнеров на одну тему, на контрольном этапе высокий уровень составляет 20%.

Таким образом, можно говорить о положительной динамике в уровне развития умения детей продуцировать взаимосвязанные высказывания двух партнеров на одну тему, так как у Наташи М., Егора С., Марины В. низкий уровень сменился средним уровнем, а Алины Г. и Сухроба В. на смену среднему уровню пришел высокий уровень развития умения продуцировать взаимосвязанные высказывания двух партнеров на одну тему. Большинство детей (80%) научились продуцировать диалогическую речь со сверстниками в виде ряда взаимосвязанных высказываний (диалогических циклов), когда дети продуцировали два и более взаимосвязанных высказывания обоих на одну тему.

Количественные результаты уровня развития, умения детей экспериментальной группы в ходе диалогической речи задавать вопрос, давать ответ, побуждать к ответной реакции, представлены в Таблице 11.

Таблица 11 – Сравнительные количественные результаты умения детей в ходе диалогической речи задавать вопрос, давать ответ, побуждать к ответной реакции в экспериментальной группе

Уровень	Констатирующий этап		Контрольный этап	
	Кол-во человек	%	Кол-во человек	%
Высокий	1	10	3	30
Средний	5	50	5	50
Низкий	4	40	2	20

Представленные в таблице данные позволяют говорить о снижении низкого уровня развития, умения детей в ходе диалогической речи задавать вопрос, давать ответ, побуждать к ответной реакции в экспериментальной группе на 20%, на контрольном этапе низкий уровень составляет 20%. На 20% повысился высокий уровень развития, умения детей в ходе диалогической речи задавать вопрос, давать ответ, побуждать к ответной реакции, на контрольном этапе высокий уровень составляет 30%.

Таким образом, можно говорить о положительной динамике в уровне развития умения детей в ходе диалогической речи задавать вопрос, давать ответ, побуждать к ответной реакции, так как у Наташи М., Егора С. низкий уровень сменился средним уровнем, а Марата О. и Сухроба В. на смену среднему уровню пришел высокий уровень развития умения в ходе диалогической речи задавать вопрос, давать ответ, побуждать к ответной реакции. Дети стали более активно обращаться к партнеру с вопросами, в их речи стали чаще встречаться побуждающие, комментирующие и рассуждающие высказывания, дети стали давать развернутые ответы на вопросы ребенка-партнера.

Количественные результаты уровня развития, умения детей экспериментальной группы обращаться к партнеру адресно, доброжелательно, аргументировано, представлены в таблице 12.

Таблица 12 – Сравнительные количественные результаты умения детей обращаться к партнеру адресно, доброжелательно, аргументировано в экспериментальной группе

Уровень	Констатирующий этап		Контрольный этап	
	Кол-во	%	Кол-во	%

	человек		человек	
Низкий	5	50	3	30
Средний	5	50	5	50
Высокий	0	0	2	20

Представленные в таблице данные позволяют говорить о снижении низкого уровня развития, умения детей обращаться к партнеру адресно, доброжелательно, аргументировано в экспериментальной группе на 20%, на контрольном этапе низкий уровень составляет 30%. На 20% повысился высокий уровень развития умения детей обращаться к партнеру адресно, доброжелательно, аргументировано, на контрольном этапе высокий уровень составляет 20%.

Таким образом, можно говорить о положительной динамике в уровне развития умения детей обращаться к партнеру адресно, доброжелательно, аргументировано, так как у Наташи М., Егора С. низкий уровень сменился средним уровнем, а Алины Г. и Сухроба В. на смену среднему уровню пришел высокий уровень развития умения обращаться к партнеру адресно, доброжелательно, аргументировано. Дети стали более адекватно и доброжелательно реагировать на разнообразные сообщения партнера, научились более аргументировано отклонять его мнение, корректно выражать свое согласие или несогласие, удивление или разъяснение. Дети стали более активны в выражении как положительной, так и отрицательной оценки действий партнера, проявляя тактичность и терпимость к мнению партнера, научились обращаться к сверстнику адресно.

Результаты, полученные в ходе диагностики диалогической речи у детей экспериментальной группы, представлены в Приложении К.

Сравнительные результаты уровня развития диалогической речи у детей экспериментальной группы представлены на рисунке 2.

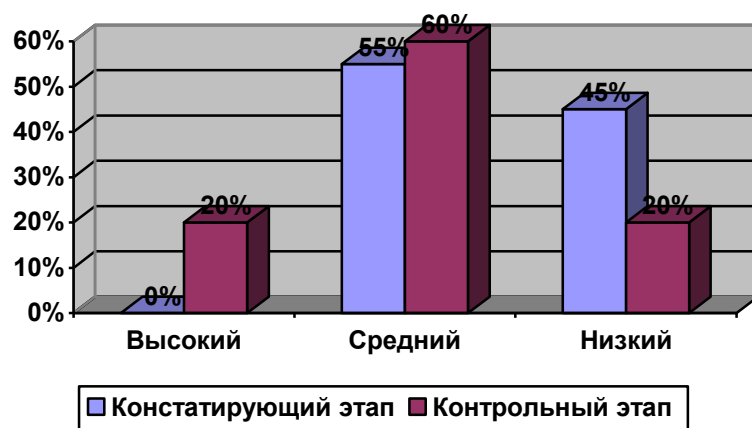


Рисунок 2 – Уровень развития диалогической речи у детей экспериментальной группы

Количественные результаты уровня развития диалогической речи у детей 5-6 лет с ОНР III уровня представлены в Таблице 13.

Таблица 13 – Уровень развития диалогической речи у детей 5-6 лет с ОНР III уровня (контрольный этап)

Уровень	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	Кол-во детей	в %	Кол-во детей	в %
Высокий	2	20	1	10
Средний	6	60	5	50
Низкий	2	20	4	40

По представленным данным можно сказать, что у детей экспериментальной группы высокий уровень развития диалогической речи стал выше на 10% (ЭГ 20%, КГ 10%), средний уровень развития диалогической речи в экспериментальной группе повысился на 10% (ЭГ 60%, КГ 40%) низкий уровень развития диалогической речи в экспериментальной группе стал ниже на 20% (ЭГ 20%, КГ 40%). В контрольной группе значимых изменений не произошло, что говорит об эффективности разработанных и реализованных нами педагогических условиях развития диалогической речи у детей 5-6 лет с ОНР III уровня.

Таким образом, реализация разработанных нами педагогических условий позволила создать игровую мотивацию в совместной деятельности детей,

обеспечить эмоциональный комфорт детей, стимулировать речевую деятельность детей кооперативного типа благодаря коллективным играм-драматизациям, совместным словесным играм-фантазиям, подвижным и дидактическим играм, что оказало положительное влияние на развитие диалогической речи детей 5-6 лет с ОНР.

После реализации педагогических условий развития диалогической речи, у детей 5-6 лет с ОНР:

1) сформированы собственно речевые умения:

– дети активнее вступают в общение, поддерживают и завершают общение с учётом условий ситуации общения, проявляют инициативу в общении;

– в процессе диалогического общения дети доказывают свою точку зрения, способны к выражению своего отношения предмету разговора, сравнению, оцениванию мнения и действий партнёра, могут задавать вопросы и адекватно отвечать на них, высказываются логично и связно;

2) развито умение пользоваться невербальными средствами общения: интонацией, жестами, мимикой;

3) дети овладели формулами речевого этикета: могут использовать в речи соответственно ситуации общения формулы обращения, знакомства, приветствия, привлечения внимания и т.д.

## Заключение

Анализ литературных источников показал, что в форме диалога люди непосредственно общаются. Это форма связной речи, которая отличается от монолога чередованием высказываний (реплик) двух или более собеседников.

Основной целью работы по развитию диалогической речи у старших дошкольников является необходимость обучить их использованию диалога как формы общения. Обучение ребенка умению пользоваться диалогом предусматривает необходимость для него освоить функциональные единицы диалога, с учетом их разнообразия, а также правила ведения диалога – как речевые, так и социальные.

Недостатки развития диалогической речи у детей 5-6 лет с ОНР состоят в неумении правильно построить предложение; неумении слушать собеседника; неумении осуществлять формулирование вопросов и давать на них ответы; отсутствием владения способами усложнения предложения посредством обращения.

Экспериментальное изучение диалогической речи у детей 5-6 лет с ОНР III уровня показало, что для них характерен низкий и средний уровень развития, дети часто не ориентируются в речи на ребенка-сверстника, малоинициативны при обращении к нему, редко комментируют свои действия и действия партнера, испытывают трудности с постановкой вопросов, могут игнорировать своего партнера и его действия, а могут проявлять недоброжелательность и нетерпимость.

С целью развития диалогической речи у детей 5-6 лет с ОНР были разработаны и апробированы педагогические условия, реализация которых позволила создать игровую мотивацию в совместной деятельности детей, обеспечить эмоциональный комфорт детей, стимулировать речевую деятельность детей кооперативного типа благодаря коллективным играм-драматизациям, совместным словесным играм – фантазиям, подвижным и



дидактическим играм, что оказало положительное влияние на развитие диалогической речи детей 5-6 лет с ОНР.

После реализации педагогических условий развития диалогической речи, у детей 5-6 лет с ОНР:

1) сформированы собственно речевые умения:

– дети активнее вступают и проявляют инициативу в общении;

– в процессе диалогического общения дети доказывают свою точку зрения, способны к выражению своего отношения предмету разговора, сравнению, оцениванию мнения и действий партнёра, могут задавать вопросы и адекватно отвечать на них, высказываются логично и связно;

2) развито умение пользоваться невербальными средствами общения: интонацией, жестами, мимикой;

3) дети овладели формулами речевого этикета: могут использовать в речи соответственно ситуации общения формулы обращения, знакомства, приветствия, привлечения внимания и т.д.

Таким образом, гипотеза, поставленная в начале исследования о положительном влиянии разработанных нами педагогических условий на развитие диалогической речи детей 5-6 лет с ОНР, доказана.

## Список используемой литературы

1. Антонова, Л. Г. Развитие речи. Уроки риторики : попул. пособие для родителей и педагогов [Текст] / Л.Г. Антонова. – Ярославль : Акад. развития, 2017. – 220 с.
2. Арушанова, А. Организация диалогического общения дошкольников со сверстниками [Текст] / А. Арушанова // Дошкольное воспитание. – 2017. – №5. – с. 51-61.
3. Ахманова, О.С. Словарь лингвистических терминов [Текст] / О.С.Ахманова. – М : УРСС : Едиториал УРСС, 2014. – 571 с.
4. Бизикова, О.А. Развитие речи дошкольников в игре [Текст] / О.А.Бизикова. – М. : Скрипторий 2003, 2016. – 136с.
5. Белобрыкина, О.А. Речь и общение [Текст] / О.А. Белобрыкина. – Ярославль: Академия развития, 2018. – 176 с.
6. Бородич, А.М. Методика развития речи детей [Текст] / А.М.Бородич. – М.: Просвещение, 2016. – 256 с.
7. Гризик, Т.И. Речевое развитие детей 5-6 лет [Текст] / Т.И. Гризик. – М.: АСТ, 2015. – 152 с.
8. Дубина, Л.А. Коммуникативная компетентность дошкольников : сборник игр и упражнений [Текст] / Л.А. Дубина. – М. : Книголюб, 2016. – 64 с.
9. Дубинина, Д.Н. Мир вокруг меня [Текст] / Д. Н. Дубинина. – Минск: Нац. ин-т образования, 2015. – 144 с.
10. Итальянцева, И.В. Условия развития речи детей в контексте реализации ФГОС дошкольного образования [Текст] / И.В. Итальянцева, Ли.Л. Лашкова // Педагогический опыт: теория, методика, практика : материалы II Междунар. науч.–практ. конф. (Чебоксары, 9 апр. 2015 г.)/ редкол.: О.Н. Широков [и др.] – 2015. – Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2015. – С. 214–216.

11. Исенина, Е.И. Родителям о психическом развитии и поведении глухих детей первых лет жизни [Текст] / Е.И. Исенина. – М.: ОАО ИГ Прогресс, 2014. – 80 с.
12. Крылова, Н.М. Влияние беседы на умственное и речевое развитие детей [Текст] / Н.М. Крылова // Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста / Сост. М.М. Алексеева. – М.: Академия, 2013. – С. 204-208.
13. Курцева, З. Ты – словечко, я – словечко... : методические рекомендации для педагогов и родителей по дошкольной риторике общения (ФГОС) [Текст] / З. Курцева. – М., Баласс, 2014. – 94 с.
14. Левшина, Н.И., Современные подходы к методике развития связной речи дошкольников [Текст] / Н.И. Левшина, Л.В. Градусова // Фундаментальные исследования. – 2015. – № 2–9. – С. 1988-1992.
15. Левина, Р.Е. Характеристика ОНР у детей [Текст] / Р.Е. Левина, Н.А. Никашина. – М.: Просвещение, 2016. – 159 с.
16. Лепская, Н. И. Язык ребенка: онтогенез речевой коммуникации [Текст] / Н. И. Лепская. – РГГУ, 2013. – 311 с.
17. Лисина, М.И. Влияние общения со сверстниками на познавательную активность дошкольников [Текст] / М.И. Лисина, Т.Д. Сарториус. – М.: Инфа, 2016. – 213 с.
18. Лингвистический энциклопедический словарь [Текст] / Под ред. В.Н. Ярцевой. – М.: Наука, 2015. – 682 с.
19. Максимова, А.А. Развитие коммуникативных умений младших школьников в сюжетно–ролевых играх [Текст] / А.А.Максимова // Начальная школа плюс до и после. – 2015. – №1. – С.3-8. 20.
20. Малетина, Н. Моделирование в описательной речи детей с ОНР [Текст] / Н. Малетина, Л. Пономарева // Дошкольное воспитание, 2014. – №6. – С. 64-68.
21. Развитие общения у дошкольников [Текст] / под ред. А.В. Запорожца, М.И. Лисиной. – М.: Просвещение, 2014. – 269 с.

22. Рузская, А.Г. Развитие общения дошкольников со сверстниками [Текст] / А.Г. Рузская. – СПб.: Питер, 2016. – 315 с.
23. Развитие речи у детей дошкольного возраста [Текст] / под ред. Ф.А. Сохина. – М.: Просвещение, 2014. – 183 с.
24. Пиаже, Ж. Речь и мышление ребенка [Текст] / Ж. Пиаже. – М., Просвещение, 2014.
25. Привалова, С.Е. Коммуникативно–речевое развитие детей дошкольного возраста [Текст] / С. Е. Привалова; Урал. гос. пед. ун–т, Ин–т педагогики и психологии детства. – Екатеринбург : 2015. – 202 с.
26. Смирнова, Е.О. Общение дошкольников с взрослыми и сверстниками [Текст] / Е.О. Смирнова. – М.: Мозаика–Синтез, 2012. – 192 с.
27. Солнцева О.В. Дошкольник в мире игры. Сопровождение сюжетных игр детей [Текст] / О.В. Солнцева. – СПб, 2014. – 176 с.
28. Современные подходы к развитию речи детей в условиях реализации федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования [Текст] / сост. В.Л.Сиротина. – Челябинск, 2014. – 40 с.
29. Ушакова О.С. Методика развития речи детей дошкольного возраста [Текст] / О.С. Ушакова, Е.М. Струнина. – М., 2013.
30. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования // [http://www.firo.ru/?page\\_id=11003](http://www.firo.ru/?page_id=11003)
31. Филичева, Т.Б. Дети с ОНР. Воспитание и обучение [Текст]/ Т.Б. Филичева, Т.В. Туманова. – М.: Изд. –во ГНОМ и Д, 2015. – 128 с.
32. Шахнарович, А.М. Психолингвистические проблемы овладения словом как наименованием [Текст] / А.М. Шахнарович. // Возрастная психолингвистика : хрестоматия / сост. К.Ф. Седов. – М. : Лабиринт, 2014. – С. 159-179.
33. Шипицына, Л.М. Азбука общения: Развитие личности ребенка, навыков общения со взрослыми и сверстниками [Текст]. /Л.М.Шипицына, О.В.Защиринская, А.П.Воронова, Т.А.Нилова. – СПб.: Детство-Пресс, 2016.

## Приложение А

Таблица А.1 – Список детей, принявших участие в изучении диалогической речи

ФИО	Возраст	Вид нарушения
Марина В.	5 л. 7м	ОНР III уровня
Наташа М.	6 л.1 м.	ОНР III уровня
Алина Г.	5 л.11 м.	ОНР III уровня
Егор С.	5 л.4 м.	ОНР III уровня
Сухроб В.	5 л.3 м.	ОНР III уровня
Марат О.	5 л.6 м.	ОНР III уровня
Надя Р.	5 л.8 м.	ОНР III уровня
Саша М.	6 л.2 м.	ОНР III уровня
Анжела З.	6 л.1 м.	ОНР III уровня
Ира Н.	5 л.10 м.	ОНР III уровня
Вячеслав Е.	6 л.	ОНР III уровня
Динар Б.	5 л.5 м.	ОНР III уровня
Роман Д.	6 л.1 м.	ОНР III уровня
Вася Т.	5 л.7 м.	ОНР III уровня
Ангелина К.	5 л.10 м.	ОНР III уровня
Милена Ш.	5 л.4 м.	ОНР III уровня
Лев П.	6 л.3 м	ОНР III уровня
Игорь М.	5 л.8 м	ОНР III уровня
Марианна Л.	6 л.1 м.	ОНР III уровня
Матвей Г.	5 л.8 м.	ОНР III уровня

## Приложение Б

Таблица Б.1 – Уровень развития умения детей в ходе диалогической речи ориентироваться на ребенка-партнера в экспериментальной группе

ФИО	Всего баллов	Уровень
Марина В.	1	НУ
Наташа М.	1	НУ
Алина Г.	2	СУ
Егор С.	1	НУ
Сухроб В.	2	СУ
Марат О.	2	СУ
Надя Р.	1	НУ
Саша М.	2	СУ
Анжела З.	1	НУ
Вячеслав Е.	2	СУ

Таблица Б.2 – Уровень развития умения детей в ходе диалогической речи ориентироваться на ребенка-партнера в контрольной группе

ФИО	Всего баллов	Уровень
Ира Н.	3	ВУ
Динар Б.	2	СУ
Роман Д.	1	НУ
Вася Т.	2	СУ
Ангелина К.	1	НУ
Милена Ш.	1	НУ
Лев П.	1	НУ
Игорь М.	1	НУ
Марианна Л.	2	СУ
Матвей Г.	2	СУ

## Приложение В

Таблица В.1 – Уровень развития умения детей проявлять при вступлении в диалогическое общение инициативность в экспериментальной группе

ФИО	Всего баллов	Уровень
Марина В.	1	НУ
Наташа М.	1	НУ
Алина Г.	3	ВУ
Егор С.	1	НУ
Сухроб В.	2	СУ
Марат О.	2	СУ
Надя Р.	2	СУ
Саша М.	2	СУ
Ангела З.	1	НУ
Вячеслав Е.	2	СУ

Таблица В.2 – Уровень развития умения детей проявлять при вступлении в диалогическое общение инициативность в контрольной группе

ФИО	Всего баллов	Уровень
Ира Н.	3	ВУ
Динар Б.	2	СУ
Роман Д.	1	НУ
Вася Т.	2	СУ
Ангелина К.	2	СУ
Милена Ш.	1	НУ
Лев П.	1	НУ
Игорь М.	1	НУ
Марианна Л.	2	СУ
Матвей Г.	2	СУ

## Приложение Г

Таблица Г.1 – Уровень развития умения детей продуцировать взаимосвязанные высказывания двух партнеров на одну тему в экспериментальной группе

ФИО	Всего баллов	Уровень
Марина В.	1	НУ
Наташа М.	1	НУ
Алина Г.	2	СУ
Егор С.	1	НУ
Сухроб В.	2	СУ
Марат О.	2	СУ
Надя Р.	2	СУ
Саша М.	1	НУ
Анжела З.	1	НУ
Вячеслав Е.	2	СУ

Таблица Б.2 – Уровень развития умения детей продуцировать взаимосвязанные высказывания двух партнеров на одну тему в контрольной группе

ФИО	Всего баллов	Уровень
Ира Н.	2	СУ
Динар Б.	2	СУ
Роман Д.	1	НУ
Вася Т.	2	СУ
Ангелина К.	2	СУ
Милена Ш.	1	НУ
Лев П.	1	НУ
Игорь М.	1	НУ
Марианна Л.	2	СУ
Матвей Г.	2	СУ



## Приложение Д

Таблица Д.1 – Уровень развития умения детей в ходе диалогической речи задавать вопрос, давать ответ, побуждать к ответной реакции в экспериментальной группе

ФИО	Всего баллов	Уровень
Марина В.	1	НУ
Наташа М.	1	НУ
Алина Г.	3	ВУ
Егор С.	1	НУ
Сухроб В.	2	СУ
Марат О.	2	СУ
Надя Р.	2	СУ
Саша М.	2	СУ
Ангела З.	1	НУ
Вячеслав Е.	2	СУ

Таблица Д.2 – Уровень развития умения детей в ходе диалогической речи задавать вопрос, давать ответ, побуждать к ответной реакции в контрольной группе

ФИО	Всего баллов	Уровень
Ира Н.	3	ВУ
Динар Б.	2	СУ
Роман Д.	1	НУ
Вася Т.	2	СУ
Ангелина К.	2	СУ
Милена Ш.	2	СУ
Лев П.	1	НУ
Игорь М.	1	НУ
Марианна Л.	2	СУ
Матвей Г.	2	СУ

## Приложение Е

Таблица Е.1 – Уровень развития умения детей адекватно и доброжелательно реагировать на разнообразные сообщения партнера в экспериментальной группе

ФИО	Всего баллов	Уровень
Марина В.	1	НУ
Наташа М.	1	НУ
Алина Г.	2	СУ
Егор С.	1	НУ
Сухроб В.	2	СУ
Марат О.	2	СУ
Надя Р.	2	СУ
Саша М.	1	НУ
Анжела З.	1	НУ
Вячеслав Е.	2	СУ

Таблица Е.2 – Уровень развития умения детей адекватно и доброжелательно реагировать на разнообразные сообщения партнера в контрольной группе

ФИО	Всего баллов	Уровень
Ира Н.	3	ВУ
Динар Б.	2	СУ
Роман Д.	1	НУ
Вася Т.	2	СУ
Ангелина К.	2	СУ
Милена Ш.	1	НУ
Лев П.	1	НУ
Игорь М.	1	НУ
Марианна Л.	2	СУ
Матвей Г.	2	СУ

## Приложение Ж

Таблица Ж.1 – Уровень развития диалогической речи у детей 5-6 лет с ОНР III уровня в экспериментальной группе

ФИО	Уровень развития умения ориентироваться на ребенка-партнера	Уровень развития умения проявлять при вступлении в диалогическое общение инициативность	Уровень развития умения пользоваться средствами диалогического общения	Уровень умения задавать вопрос, давать ответ, побуждать к ответной реакции	Уровень развития умения общаться адресно, доброжелательно, аргументированно	Уровень развития диалогической речи
Марина В.	НУ	НУ	НУ	НУ	НУ	НУ
Наташа М.	НУ	НУ	НУ	НУ	НУ	НУ
Алина Г.	СУ	ВУ	СУ	ВУ	СУ	СУ
Егор С.	НУ	НУ	НУ	НУ	НУ	НУ
Сухроб В.	СУ	СУ	СУ	СУ	СУ	СУ
Марат О.	СУ	СУ	СУ	СУ	СУ	СУ
Надя Р.	НУ	СУ	СУ	СУ	СУ	СУ
Саша М.	СУ	СУ	НУ	СУ	НУ	СУ
Анжела З.	НУ	НУ	НУ	НУ	НУ	НУ
Вячеслав Е.	СУ	СУ	СУ	СУ	СУ	СУ

Таблица Ж.2 – Уровень развития диалогической речи у детей 5-6 лет с ОНР III уровня в контрольной группе

ФИО	Уровень развития умения ориентироваться на ребенка-партнера	Уровень развития умения проявлять при вступлении в диалогическое общение инициативность	Уровень развития умения пользоваться средствами диалогического общения	Уровень умения задавать вопрос, давать ответ, побуждать к ответной реакции	Уровень развития умения общаться адресно, доброжелательно, аргументированно	Уровень развития диалогической речи
Ира Н.	ВУ	ВУ	СУ	ВУ	ВУ	ВУ
Динар Б.	СУ	СУ	СУ	СУ	СУ	СУ
Роман Д.	НУ	НУ	НУ	НУ	НУ	НУ
Вася Т.	СУ	СУ	СУ	СУ	СУ	СУ
Ангелина К.	НУ	СУ	СУ	СУ	СУ	СУ
Милена Ш.	НУ	НУ	НУ	СУ	НУ	НУ
Лев П.	НУ	НУ	НУ	НУ	НУ	НУ

Игорь М.	НУ	НУ	НУ	НУ	НУ	НУ
Марианна Л.	СУ	СУ	СУ	СУ	СУ	СУ
Матвей Г.	СУ	СУ	СУ	СУ	СУ	СУ

## Приложение И

Таблица И.1 – Перспективный план реализации педагогических условий развития диалогической речи у детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи

Подготовительный этап		
Цель – создать игровую мотивацию, установить эмоциональные контакты между детьми		
Педагогическое условие	Название игры	Цель
1. Организованные подвижные игры.	1. «Садовник»	Закреплять умение внимательно слушать реплики партнеров по игре, вступая в игровой диалог в свою очередь
	2. «Разведчики»	Учить детей по очереди формулировать вопросы и давать на них ответы, не забывая развивать тему разговора
	3. «Пугало»	Учить детей поочередному обмену репликами, тренировать в умении отвечать выразительным жестом
	4. «Корчага»	Закреплять умение внимательно слушать реплики партнеров по игре, вступая в игровой диалог в свою очередь
	5. «Кто позвал?»	Цель та же
	6. «Гуси-лебеди»	Тренировать умение проявлять реакцию на сообщение и вопросы
	7. «Краски»	Учить детей формулированию вопросов и ответов на них
	8. «Где мы были, мы не скажем...»	Тренировать умение детей распознавать невербальные жесты и мимику.
Первый этап		
Цель – учить речевому диалогическому взаимодействию с партнером-сверстником в дидактической игре		
Педагогическое условие	Название игры	Цель
1. Дидактические игры	1. «Разрезные картинки»	Обучать детей диалогическому общению: ориентироваться на партнера по игре, обращаться к нему адресованно (по имени), доброжелательно (используя вежливые слова и интонации).
	2. «Нанижем бусы»	Использовать в речи высказывания-побуждения и отвечать на них соответствующими действиями. Обосновывать (в случае необходимости) несогласие с действиями

	<p>3. «Найди слова с заданным звуком»</p> <p>4. «Рассказ по набору картинок»</p> <p>5. Угадай на ощупь Выделение звука [с] в слове</p> <p>6. Хитрая лиса (Род. падеж мн. числа; 1с] - [з])</p> <p>7. Диктант</p> <p>8. Чего не стало? (Род. падеж мн. числа)</p> <p>9. Бывает - не бывает</p>	<p>партнера. Обучать диалогическому общению: ориентироваться в игре на партнера, соблюдать очередность при выполнении задания, обосновать согласие или несогласие с действиями товарища</p> <p>Обучать диалогическому общению: ориентироваться на высказывания партнера, соблюдать очередность в рассказывании, доброжелательно обращаться к товарищу с побуждающими высказываниями</p> <p>Обучать диалогическому общению: ориентироваться в игре на действия партнера, выслушивать его высказывания, соблюдать очередность ходов; обращаться к товарищу доброжелательно, обосновывать согласие или несогласие с его действиями</p> <p>Научиться аргументированно высказываться, ориентироваться на действия партнера. Вежливо выражать несогласие (в случае необходимости).</p> <p>Ориентироваться на высказывания партнера. Уточнять информацию. Обсуждать причины непонимания с партнером</p> <p>Ориентироваться на партнера. Обращаться к нему с высказываниями-побуждениями, вопросами. Поддерживать короткий диалог</p> <p>Рассуждать. Обосновывать свое согласие или несогласие с высказываниями партнера. Соблюдать очередность речевых действий. Поддерживать диалог при составлении коллективного рассказа.</p> <p>Свободно общаться в процессе рассматривания картинок. Соблюдать очередность в рассказывании. Рассуждать.</p> <p>Свободно общаться в процессе совместной работы. Доброжелательно обращаться к партнеру с просьбой, обмениваясь материалами</p> <p>Слушать партнера. Дополнять его высказывания</p>
--	---	--

	<p>10. Хитрый мышонок (Сочинение по серии картинок)</p> <p>11. Снеговики</p> <p>12. Какая, какой, какое? (Подбор определений)</p>	
<p>Второй этап</p> <p>Цель – развивать инициативную фразовую речь в играх-драматизациях</p>		
Педагогическое условие	Название литературного произведения, игры	Цель
1. Игры-драматизации, игры-инсценировки	1. Лиса и муравей (Игра-инсценировка по мотивам киргизской сказки)	Тренировать умение детей рассказывать и разыгрывать сказку, развивать умение слушать, инициативно высказываться, реагировать на высказывания собеседников
	2. Еж (Игра-инсценировка по сказке А. И. Толстого)	Рассказывать и разыгрывать сказку. Передавать образ персонажа через выразительные движения, интонацию.
	3. Стихотворение О. Сердобольской «Все в порядке» (Игра-инсценировка)	Тренировать умение детей рассказывать и разыгрывать стихотворный диалог
	4. Как осел петь перестал (Игра-драматизация по мотивам итальянской сказки)	Рассказывать и разыгрывать сказку. Передавать образ персонажа через выразительные движения, интонацию
	5. «Лиса и рак» (Игра-инсценировка театра на столе)	Тренировать умение детей рассказывать и разыгрывать сказку, развивать умение слушать, инициативно высказываться, реагировать на высказывания собеседников Цель та же.
	6. «Еж и заяц» (Игра-инсценировка театра на столе)	Рассказывать и разыгрывать сказку.
	7. «Соломинка, уголек и боб» (игра-драматизация перчаточного театра)	Передавать образ персонажа через выразительные движения, интонацию
<p>Третий этап</p> <p>Цель – учить детей вести групповой содержательный диалог посредством коллективного рассказывания</p>		
Педагогическое условие	Название рассказа	Цель

<p>Групповое сочинение сказки</p>	<p>1. «Как грузовичок искал друга»</p>	<p>Тренировать речевое диалогическое общение нескольких детей, учить начинать и завершать фразу, откликаться на высказывание сверстника. Цель та же Цель та же</p>
<p>Групповое рассказывание из личного опыта</p>	<p>2. «Чья лодочка?» 2. «Как звери нашли зеркало» 4.«Колесо»</p> <p>1. «Мои летние приключения»</p> <p>2. «Мы в ответе за тех, кого приручили»</p> <p>3. «Лесной ежик» 4. «Мои братья и сестры» 5. «Встреча с белочкой»</p> <p>6. «Весенние изменения»</p> <p>7. «Кролик Егорка»</p> <p>8. «Как Петушок и Павлин похвалялись»</p>	<p>Учить соотносить диалогическую речь и выразительное движение, участвовать в совместном сверстниками творческом рассказывании. Учить детей принимать участие в групповой беседе: внимательно слушать, отвечать на вопросы, высказываться по предложению педагога или сверстников, откликаться на высказывания партнеров по общению Развивать диалогическую форму речи, умение принимать участие в групповом разговоре (внимательно слушать, отвечать на вопросы, инициативно высказываться, реагировать на высказывания партнера) Цель та же Цель та же Побуждать детей к общению на темы из личного опыта. Учить слушать друг друга, задавать вопросы Побуждать детей делиться впечатлениями из своей жизни, использовать их при разыгрывании сказки Побуждать детей к общению на темы из личного опыта, задавать друг другу вопросы, обмениваться репликами, составлять творческий коллективный рассказ по набору игрушек. учить творческому сочинению диалога игрушечных персонажей, задавать друг другу вопросы, обмениваться репликами.</p>



## Приложение К

Таблица К.1 – Уровень развития диалогической речи у детей 5-6 лет с ОНР III уровня в экспериментальной группе

ФИО	Уровень развития умения ориентироваться на ребенка-партнера	Уровень развития умения проявлять при вступлении в диалогическое общение инициативность	Уровень развития умения пользоваться средствами диалогического общения	Уровень умения задавать вопрос, давать ответ, побуждать к ответной реакции	Уровень развития умения общаться адресно, доброжелательно, аргументированно	Уровень развития диалогической речи
Марина В.	НУ	<b>СУ</b>	<b>СУ</b>	НУ	НУ	НУ
Наташа М.	<b>СУ</b>	<b>СУ</b>	<b>СУ</b>	<b>СУ</b>	<b>СУ</b>	<b>СУ</b>
Алина Г.	<b>ВУ</b>	ВУ	<b>ВУ</b>	ВУ	<b>ВУ</b>	<b>ВУ</b>
Егор С.	<b>СУ</b>	<b>СУ</b>	<b>СУ</b>	<b>СУ</b>	<b>СУ</b>	<b>СУ</b>
Сухроб В.	<b>ВУ</b>	<b>ВУ</b>	<b>ВУ</b>	<b>ВУ</b>	<b>ВУ</b>	<b>ВУ</b>
Марат О.	<b>ВУ</b>	<b>СУ</b>	СУ	<b>ВУ</b>	СУ	СУ
Надя Р.	<b>СУ</b>	СУ	СУ	СУ	СУ	СУ
Саша М.	СУ	СУ	НУ	СУ	НУ	СУ
Анжела З.	НУ	НУ	НУ	НУ	НУ	НУ
Вячеслав Е.	СУ	СУ	СУ	СУ	СУ	СУ