

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ  
ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ  
**«БЕЛГОРОДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ  
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»**  
( **Н И У « Б е л Г У »** )

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ  
ФАКУЛЬТЕТ ДОШКОЛЬНОГО, НАЧАЛЬНОГО И СПЕЦИАЛЬНОГО  
ОБРАЗОВАНИЯ

**Кафедра дошкольного и специального (дефектологического)  
образования**

**ОСОБЕННОСТИ ВОПРОСИТЕЛЬНЫХ ВЫСКАЗЫВАНИЙ ДЕТЕЙ  
СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ  
НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ**

**Выпускная квалификационная работа**  
обучающегося по направлению подготовки 44.03.03 Специальное  
(дефектологическое) образование, профиль Логопедия  
заочной формы обучения, группы 02021453  
Зориной Надежды Александровны

Научный руководитель  
к.п.н., доцент  
Алтухова Т.А

**БЕЛГОРОД 2019**

**ОГЛАВЛЕНИЕ**

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ВОПРОСИТЕЛЬНЫХ ВЫСКАЗЫВАНИЙ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ.....	7
1.1. Диалог как форма речевой коммуникации.....	7
1.2. Вопросительные высказывания и их особенности у дошкольников с общим недоразвитием речи.....	13
1.3. Методические аспекты формирования вопросительных высказываний у дошкольников с общим недоразвитием речи.....	19
ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ОБОСНОВАНИЕ НАПРАВЛЕНИЙ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ВОПРОСИТЕЛЬНЫХ ВЫСКАЗЫВАНИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ.....	26
2.1. Организация и диагностический инструментарий изучения вопросительных высказываний у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.....	26
2.2. Анализ результатов изучения вопросительных высказываний у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи....	29
2.3. Методические рекомендации по формированию у дошкольников с общим недоразвитием речи умения задавать вопросы.....	35
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	49
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ.....	51
ПРИЛОЖЕНИЕ.....	55

## ВВЕДЕНИЕ

Одним из ключевых направлений процесса обучения и воспитания детей с нарушениями речи выступает их социальная адаптация. Важным аспектом является не только преодоление речевого недоразвития детей, но и подготовка их к школе, формирование умений и навыков, позволяющих ребенку активно принимать участие в образовательном процессе.

Важность целенаправленного формирования коммуникативной деятельности у детей с общим недоразвитием речи определяется необходимостью решения задач, направленных на полноценную подготовку детей к обучению в школе, реализацию коммуникативного подхода в процессе коррекции речи, разработку проблемы дифференцированного подхода к преодолению системных речевых нарушений.

Особого внимания требуют виды высказываний, используемые, прежде всего, при усвоении знаний, умений и навыков в период подготовки к школе и начала обучения в школе. Именно активное вступление в речевое взаимодействие и инициативы в высказываниях в процессе общения представляет собой важное условие, обеспечивающее успешность школьного обучения. Такие виды коммуникативного взаимодействия способствуют получению информации и налаживанию отношений с окружающими.

Существует противоречие между необходимостью коммуникативного развития речи детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи и недостаточной методической разработанностью по логопедическим занятиям, направленных на формирование вопросительных высказываний у этих детей. Однако, несмотря на имеющиеся разработки по изучению коммуникативной деятельности, диалога, как формы речевой коммуникации, у детей с общим недоразвитием речи, недостаточно полно раскрыты особенности формирования вопросительных высказываний у детей данной категории.

Поэтому пристального внимания заслуживает проблема формирования

коммуникативной деятельности у дошкольников с общим недоразвитием речи, в частности формирования вопросительных высказываний. К проблеме развития коммуникации детей с общим недоразвитием речи и использования ими речевых и языковых умений и навыков в процессе общения сегодня относятся с интересом в логопедии, хотя этот вопрос не является новым. Дети с недоразвитием речи, по мнению Б.М. Гриншпун, Р.Е. Левиной, Т.Б. Филичевой, С.Н. Шаховской и др., отличаются стойкими лексико-грамматическими и фонетико-фонематическими нарушениями, невозможность спонтанного формирования речевых навыков, в результате которых наблюдается неблагополучие в сфере общения, затрудняется организация и осуществление коллективных видов деятельности, отмечается эмоциональная неустойчивость, возникают негативные особенности личности, искажается самооценка, что, в свою очередь, обуславливает возникновение затруднений овладения программой начального общего образования, а также трудностей социальной адаптации детей. По данным Н.К. Усольцевой формирование вопросительного предложения вызывает особые затруднения у детей с ОНР, что связано с выбором нужного вопросительного местоимения или наречия, с помощью которого можно запросить необходимую информацию.

В связи с этим выбранную нами тему выпускной квалификационной работы можно считать актуальной.

**Проблема исследования** – совершенствование коррекционно-педагогической работы по формированию вопросительных высказываний у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

**Цель исследования** – обосновать направления логопедической работы по формированию вопросительных высказываний у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

**Объект исследования** – особенности формирования вопросительных высказываний у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

**Предмет исследования** – направления логопедической работы по формированию вопросительных высказываний старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

В соответствии с целью были поставлены и решены следующие **задачи**:

1. Рассмотреть диалог как форму речевой коммуникации.
2. Проанализировать работы в области изучения вопросительных высказываний у дошкольников с общим недоразвитием речи
3. Изучить методические аспекты формирования вопросительных высказываний у дошкольников с общим недоразвитием речи.
4. Определить особенности формирования вопросительных высказываний у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.
5. Разработать методические рекомендации по формированию у дошкольников с общим недоразвитием речи умения задавать вопросы.

**Гипотеза исследования:** учитывая системный характер нарушений речевого развития у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи, можно предположить, что у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи недостаточно сформировано умение задавать вопросы по сравнению с детьми, имеющими нормальное речевое развитие. Коррекционно-педагогическая работа по формированию вопросительных высказываний должна базироваться на диагностических данных и осуществляться на логопедических занятиях целенаправленно и систематически.

**Теоретико-методологическая основа исследования:** работы в области изучения коммуникации и речи Л.С. Выготского, П.Я. Гальперина, А.В. Запорожца, А.А. Леонтьева, А.Р. Лурии и др.; исследования, посвященные изучению и формированию вопросительных высказываний у дошкольников с общим недоразвитием речи Н.М. Путковой, Н.К. Усольцевой, Л.Э. Царгуш и др.

Для решения поставленных задач и проверки выдвинутой гипотезы использовался комплекс **методов исследования:**

- 1) теоретические (анализ психолого-педагогической и методической литературы);
- 2) эмпирические: анализ продуктов речевой деятельности детей;
- 3) количественный и качественный анализ результатов исследования.

**Экспериментальная база** проведения научного исследования. МДОУ Детский сад № 32 с. Стрелецкое.

**Структура работы.** Выпускная квалификационная работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованных источников и приложений.

# ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ВОПРОСИТЕЛЬНЫХ ВЫСКАЗЫВАНИЙ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

## 1.1. Диалог как форма речевой коммуникации

Содержательная линия речевого развития дошкольников определяется социально направленной речевой компетенцией, формирующейся в дошкольный возрастной период, когда происходит усвоение речи в процессе общения, где диалог является основной формой разговорной речи (16).

В общении реализуется основная форма речи – коммуникативная. В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования одной из задач является формирование диалогического взаимодействия, межличностного общения, что выступает основой личностного ребенка. Решение этой задачи осуществляется в рамках реализации образовательных областей «Социально-коммуникативное развитие», «Речевое развитие» и «Познавательное развитие».

Диалог в рамках социально-коммуникативного и речевого развития является основной формой общения, для которого характерна несогласованная речевая активность, отсутствие сложной интеллектуальной информации, координация совместных действий, достижение общего результата, где происходит удовлетворение потребности социального контакта и эмоциональной связи со сверстниками. Разнообразие диалогического общения связывается с конкретными условиями коммуникации (30).

В исследованиях А.Г. Арушановой (4), Н.К. Усольцевой (33), Е.Г. Федосеевой (34) раскрывается проблема формирования коммуникативных умений и навыков диалогического характера у детей.

Речевой компетенцией является умение практически использовать родной язык в конкретной ситуации общения, вследствие использования

разнообразных речевых, неречевых (мимика, жесты, движения) и интонационных средств выразительности речи. Структура речевой компетенции ребенка включает лексическую, грамматическую, фонетическую, диалогическую, монологическую и коммуникативную составляющие.

Под диалогической компетентностью понимается сформированность диалогических умений, которые обеспечивают конструктивное социально значимое общение с окружающими, содержательной основой которых является диалог между двумя людьми, умение отвечать на вопросы, навыки поддержания разговора, ведения продуктивного в коммуникативном и социальном отношении диалога.

Развитие диалогического взаимодействия дошкольников является актуальной проблемой, включающей теоретические и практико-ориентированные аспекты, что объясняется ролью сформированности вербальных и невербальных умений у детей, которые позволяют конструктивному взаимодействию с социумом и определяют развитие дошкольников в коммуникативной сфере (36).

В настоящее время рассматриваются различные подходы к пониманию дефиниции «коммуникативные умения».

По мнению В.Д. Ширшова, коммуникативные умения раскрывают совокупностью коммуникативных действий, основой которых является готовность личности к общению, которой адекватно используются коммуникативные знания для преобразования реальности (40, с. 145).

Как отмечает Н.М. Путкова, коммуникативные умения являются освоенными личностью приемами, методами и способами восприятия и передачи коммуникативных сигналов (26, с. 49).

Б.Ф. Ломовым (23) определены следующие функции общения, представленные на рисунке 1.1.





Рис. 1.1. Функции общения по Б.Ф. Ломову

Значение общения в психическом развитии ребенка, в частности влияния его на формирование высших психических функций отмечается в ряде психолого-педагогических исследований (теории деятельности – П.Я. Гальперин (9), А.В. Запорожец (13), в которых общение рассматривается особой деятельностью (М.И. Лисина (22) и др.), изучение которой основывается на положениях теории деятельности.

М.И. Лисиной общение рассматривается «целенаправленным процессом, решающим задачу согласования действий нескольких индивидов» (22, с.118). Рассматривая феномен «общение» в рамках теории деятельности предполагается выделение структуры, в состав которой входят способы и средства осуществления, цели и мотивы, форма и содержание. С точки зрения А.Г. Рузской, каждый участник общения определяется как носитель активности. Отметим, что термин «деятельность» отождествляется с понятием «активность», второй выступает качественной характеристикой деятельности, степенью ее проявления, показателем ее уровня (28, с. 258).

При учете цели общения Л.А. Карпенко выделяет ряд функций, реализуемых в любом процессе взаимодействия и обеспечивающих достижение определенных целей:

– контактная функция связана с установлением контакта как состояния взаимной готовности принимать и передавать сообщение, и поддерживать взаимосвязь во время взаимодействия;

– информационная функция – есть обмен сообщениями (информацией, мнениями, решениями, замыслами);

– побудительная функция заключается в стимулировании активности партнера по общению, что оказывает воздействие на выполнение действий;

– координационная функция – значит, взаимно ориентироваться и согласовывать действия для организации совместной деятельности;

– понимание подразумевается адекватным восприятием и пониманием сущности сообщения, а также партнерами друг друга;

– мотивная функция связана со стимулированием у партнера по общению нужных эмоциональных переживаний и состояний, направленная на изменение собственных переживаний и состояний;

– установление отношений предполагает осознание и фиксирование индивидом своего места в системе ролевых, деловых, межличностных и других связей;

– осуществление влияния, последствия которого выражаются изменением состояния, поведения, личностно-смысловых образований партнера (15).

Выше сказанное говорит о многоаспектности общения, проявляющейся в потребности человека, также являющимся условием выживания, имеющим информационно-коммуникативные и интерактивные нагрузки, предусматривающим процесс обмена ценностями и социальным опытом. Общение представляет собой специфическую знаковую систему и посредника в функционировании различных знаковых систем (семиотический аспект общения), а также средство нормативного регулирования поведения индивидов, формирующего отношение партнеров к индивиду, партнеров и общества и т.д. (7)

Из всех способов общения детям дошкольного возраста наиболее доступны невербальные средства общения и диалогическая речь.

Анализируя методическую литературу, мы выделили, что диалог является сложной формой социального взаимодействия, выполняющей коммуникативную функцию языка. Диалог – это начальная и естественная, классическая форма языкового общения, отличительная черта которой выражается чередованием говорения одного собеседника с выслушиванием и последующим говорением другого. Диалог характеризуется тем, что говорящие всегда в курсе о том, о чем идет речь, поэтому отпадает необходимость более полного раскрытия мысли и расширения высказывания. Происходящая в определенной ситуации устная диалогическая речь сопровождается жестами, мимикой, интонацией. Диалогическая речь отличается неполнотой, краткостью и фрагментарностью (2).

К особенностям диалога относится употребление разговорной лексики и фразеологизмов, краткость, недоговоренность, обрывистость речи, употребление простых и сложных бессоюзных предложений, кратковременность предварительного обдумывания перед совершением высказывания, необходимостью участия двух и более партнеров для обеспечения его связности.

Устная диалогическая речь характеризуется своеобразной грамматической структурой. Процесс высказывания в диалогической речи всегда разделен между двумя людьми – спрашивающим и отвечающим, не всегда побуждаемый готовым внутренним мотивом или мыслью. Мотив, который провоцирует высказывание, не связан с внутренним замыслом субъекта, поэтому собеседнику не нужен четко определенный мотив высказывания.

Кроме этого, отмечаются и другие характеристики, которые отличают диалог от монолога. Следует понимать тот факт, что человек, отвечающий на вопрос, знает тему или общее содержание диалога. Беседа приобретает в контексте определенную ситуацию, знание и понимание которой определяет

речевое высказывание, что является существенным признаком, определяющим грамматический строй устной диалогической речи (41).

Диалог требует сформированности умений к слушанию и правильному пониманию мысли, которая выражается собеседником, формулированию собственного суждения с правильным выражением средств языка, поддержанию определенного эмоционального тона, слежению за правильностью языковой формы, в которую облекаются мысли, слушанию своей речи для контроля ее нормативности, внесения соответствующих изменений и поправок.

В настоящее время выделяется несколько групп диалогических умений, представленных нами на рисунке 1.2.



Рис. 1.2. Группы диалогических умений

Особенность устной диалогической речи состоит в возможности включения в беседу, наряду с языковыми компонентами, которые выражаются грамматическими структурами, ряда внеязыковых компонентов, которым относятся мимика, жесты, средства интонации, паузы и т.д. Также для диалога характерна значительная грамматическая незавершенность, опускание некоторых частей грамматически развернутого высказывания, что в языкознании получило название эллипсов и элизий, т.е. это опусканий отдельных элементов грамматически развернутой речи. Несмотря на грамматическую неполноту, диалогическая речь сохраняет свою основную функцию, а именно передачу информации в процессе общения (17).

Более существенно изучить компоненты диалогической формы речи можно проведя анализ ее грамматического при учете допустимого уровня неполноты использования характерных для нее грамматических средств. У диалогической речи отмечаются варианты: от простой, характеризующейся сокровенностью формы речевого высказывания, где решающее значение принадлежит компонентам ситуации, жестам и интонации, до полных развернутые варианты, где основным смыслом реплик и высказываний являются развернутые грамматические структуры (37).

В результате несовершенства коммуникативных умений, которые влияют на личностное развитие детей, возникают затруднения процесса общения. Поэтому в данном контексте особая значимость принадлежит умению строить диалог со сверстниками.

Таким образом, можно сказать, что диалог – это основная единица коммуникации, для которой характерны лингвистические и психолого-педагогические особенности. Полноценный диалог предполагает сформированность целого ряда умений: умение общаться в паре, умение речевого этикета, умение слушать партнера по общению, умение задавать вопросы, речевые умения, умение общаться для планирования совместных действий и неречевые умения.

## **1.2. Вопросительные высказывания и их особенности у дошкольников с общим недоразвитием речи**

В психолого-педагогической литературе рассматривается процесс возникновения, формирования и развития речевой инициативы у детей и ее особенностей.

Коммуникативно-речевая активность является сложным многосторонним явлением, включающим проявление волевых усилий, внутреннюю готовность индивидуума к действию в конкретной ситуации общения, динамическое интегральное свойство личности, которое способно

под воздействием обучения изменять характер от воспроизводящего до творческого (36, с.25). В видах коммуникативно-речевой активности относятся следующие: потенциальная и реализованная, подразумевающие учет волевых усилий личности; репродуктивная и творческая, при которых учитывается характер деятельности субъекта; ситуативная и интегральная связана с устойчивостью, динамикой проявления активности.

У детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня речевого развития наблюдаются коммуникативные нарушения, выраженные неоднородностью, вариативностью, зависящие от совокупности факторов, к которым относится возможность использовать языковые средства, ограниченный опыт социального взаимодействия со сверстниками и взрослыми.

В исследованиях С.В. Артамоновой отмечается взаимосвязь коммуникативных нарушений с психофизическим состоянием ребенка, его взаимодействием со сверстниками и взрослыми. Автором предлагается модель коррекционно-развивающей среды, основанной на моделировании и организации различных сфер и форм общения с взрослым и сверстниками. В данном случае коммуникативный процесс является не просто обменом информацией, а совместной выработкой общего смысла. Следовательно, коммуникативный процесс есть единство деятельности, общения и познания (3).

Главный фактор речевого и психического развития дошкольников состоит в общении. В течение дошкольного возраста происходит последовательная смена этапов становления речи, когда переход от одного этапа к другому связывается с изменением ведущего вида деятельности, определяющего потребность, мотив и средства общения (21).

На первом этапе – довербальном (от рождения до 1 года), используются экспрессивно-мимические средства общения и характерна ситуативно-личностная форма общения. На втором этапе – возникновения речи (от 1 до 3), происходит формирование предметно-действенных средств

и основной является ситуативно-деловая форма общения. На третьем этапе (с 3 лет) происходит использование детьми речевых средств, которыми постепенно овладевают и преобладающей к 3-4 годам является внеситуативно-познавательная форма общения, а затем к 5-6 годам – внеситуативно-личностная.

Потребность ребенка общаться с другими обуславливает необходимость овладеть языковыми средствами, которые постепенно совершенствуются при усложнении задач общения взрослыми (20). Общение ребенка осуществляется согласно двум направлениям – общение ребенка со взрослыми, общение ребенка со сверстниками, формирование которых имеет определенные закономерности: вначале преобладают реактивные формы поведения, где инициатором общения является взрослый, далее происходит переход от первого к активности, что составляет генезис общения.

Об онтогенезе вопросительного предложения говорит А.А. Петрова, которая указывает на разнообразие и не ограничение запросом информации мотивов появления вопросов в речи детей. Первичный мотив появления вопроса заключается в потребности имитировать речевые образцы взрослые для установления контакта. Эталон стимулирования языковой способности детей представлен речевой усваиваемой продукцией взрослых, далее репродуцированной, на их основе чего строение аналогичных и комбинированных конструкций, что объясняется как определенная стереотипность вопросов детей в интонационном и лексико-синтаксическом плане (25). Сначала происходит имитативное усвоение общего вопроса, не требующего специальных вопросительных слов, где роль взрослых проявляется в двух тактиках:

- 1) просьба повторить по образцу;
- 2) корректировать детские вопросительные высказывания.

На ранних этапах развития – 1,5-2,5 года, отмечаются одиночные вопросы, далее – серии вопросов, грамматическая структура которых развивается от односложных до двух-четырёхсловных конструкций. Автор

установил этапную последовательность становления способности к запросу информации:

- 1) невербальный вопрос, который сопровождается ориентировочно-поисковым поведенческим актом;
- 2) вербально выраженный вопрос с интонационным вопросительным рисунком, который воспринят через имитацию;
- 3) интонационное разнообразие вопросов, увеличение количества вопросительного высказывания, появление специальных вопросов, связанная с развитием мышления;
- 4) инициативные вопросы, выходящие за рамки актуальной ситуации (18).

Развитие грамматической структуры вопроса можно представить схематически:

- довербальный этап связан с вокализацией гуления и лепета – «протоязык» с «протоинтонациями» (9 месяцев - 1 год);
- односложная реакция удивления-вопроса (1-1,9 года);
- однословные вопросы (1,8 - 2,2 года);
- двусловные вопросы (2,5-3,3 года);
- 3- 4-словные вопросы (3,8 - 4,8 лет);
- распространенное высказывание, которое включает вопрос (с 5 лет).

Помимо развития общения со взрослыми у дошкольников происходит активное развитие общения со сверстниками. Первые контакты со сверстниками характеризуются кратковременностью и не совершенностью, что наблюдается после года. Они представляют собой социальные действия, эмоциональные реакции и исследовательские акты, аналогичные происходящим в процессе общения со взрослыми (18, с. 24).

А.Г. Рузской отмечается более свободное общение ребенка со сверстниками, чем с взрослыми. При общении с взрослыми дети приобретают речевые нормы, усваивают социальный опыт, но все не может быть актуализировано в практике общения дошкольников, так как важные



условия, способствующие переходу от пассивной речи к активной, выявляются в общении со сверстниками (28).

Раскрывая онтогенез диалога, Н.М. Юрьева указывает на то, что постепенно диалогу присуща не только функция общения, но становление единства общения и мышления в процессе внедрения во все сферы деятельности ребенка (41).

А.М. Матюшкин выделил функции вопросов в речи дошкольников, которые мы представили на рисунке 1.3 (24).

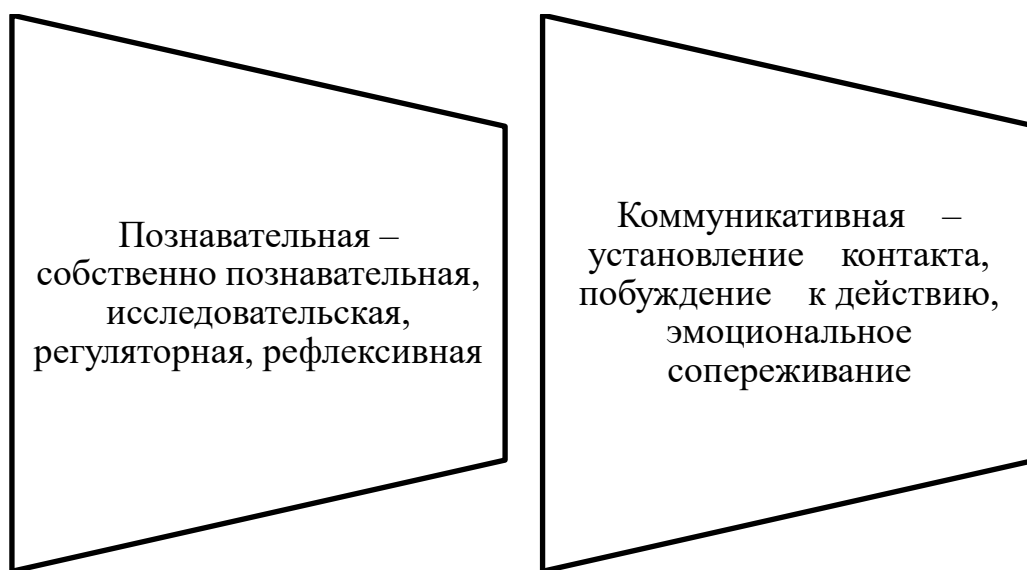


Рис 1.3. Функции вопросов по А.М. Матюшкину

Первым возрастом вопросов является период с 1 до 3 лет, где основными являются вопросы о месте и названии, связанные с практическими потребностями детей, выполняющие коммуникативную функцию, а именно привлечение внимания взрослого к сотрудничеству. В этом возрасте отмечается познавательный характер вопросов. К примеру, активный рост словаря связан с большим количеством вопросов о названиях предметов.

Вторым периодом развития вопросов является возрастной отрезок от 3 до 6 лет, когда происходит активное освоение познавательных вопросов причины и времени. Также в этот период появляется внутренний диалог, который образует речевую форму мыслительного процесса.

Исследовательская активность в форме вопросов у дошкольников характеризуется односторонним характером, выражаемым стереотипностью вопросов, например, «что?», «как?», «почему?» (8).

Диалог – это важный фактор речевого психического развития ребенка, который развивается в течение всего дошкольного возраста. Инициации-побуждения представляют собой первые инициативные реплики детей в процессе взаимодействия со взрослыми. Как вид речевой деятельности, развитие вопроса осуществляется в процессе общения со взрослыми по такой схеме как: понимание – репродукция – собственная продукция.

Инициативные вопросы, которые выходят за рамки актуальной ситуации, формируются в результате влияния общения со сверстниками (5, с. 178). Сложная форма речевой деятельности – вопросительные высказывания, которые вызывают сложность у дошкольников с ОНР.

В исследованиях Н.М. Путкова описаны общие особенности вопросительных высказываний у детей с общим недоразвитием речи, которые мы представили в виде блок-схемы на рисунке 1.4 (27).

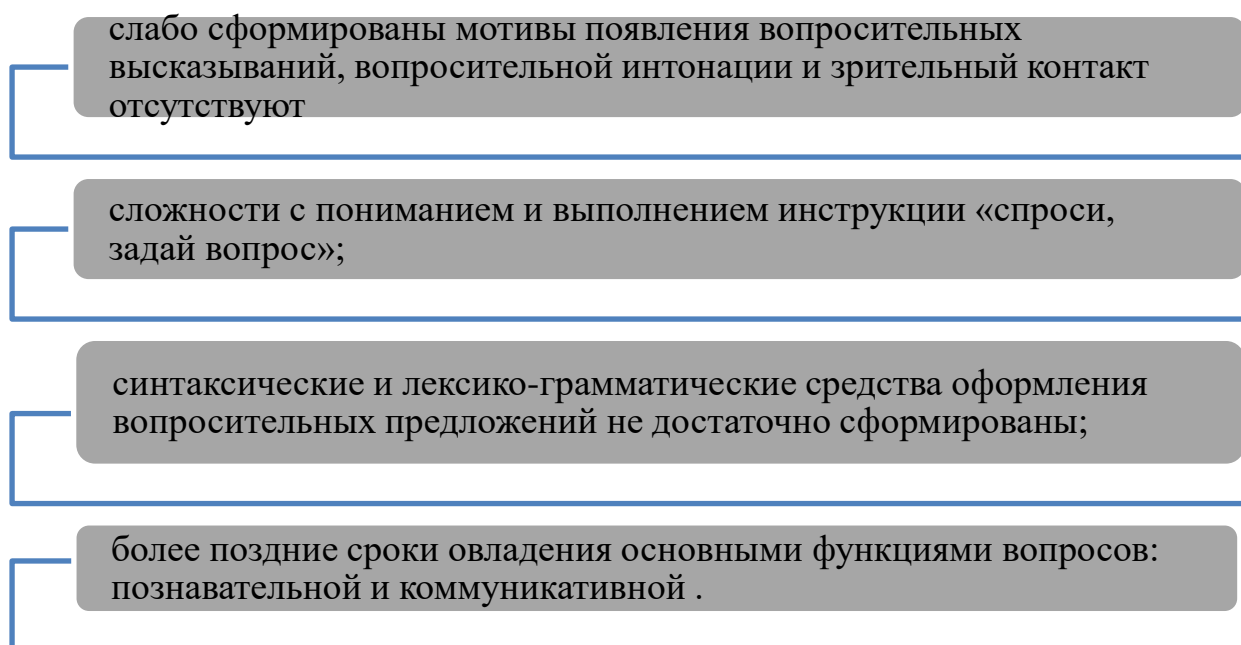


Рис. 1.4. Особенности вопросительных высказываний у детей с ОНР

Замысел, выполняющий функцию прогнозирования, заключается в том, что необходимо отобрать определенное количество подтем для развития идеи. Для речевого сообщения характерна бедность мысли, выраженная не способностью найти самостоятельное решение для развития ситуации, повторным воспроизведением мысли из зачина, различной степенью развернутости замысла и речевого поведения детей. Одни дети более активны в самом начале работы, другим требуется время для включения в работу и частое обращение к взрослому за помощью.

Л.Г. Соловьёвой (31), Е.Г. Федосеевой (34), Г.В. Чиркиной (38) и другими отмечается, что у детей с нарушением речи имеются трудности в оперировании на логопедических занятиях вопросной формой речи (находить содержательный материал для передачи его в вопросе, правильно формулировать вопрос, выступать с вопросами). Дошкольники на логопедических занятиях не побуждаются к постановке вопросов и в основном учатся воспринимать обращённые к ним вопросы, отвечать на них.

Таким образом, вопросительные высказывания играют важную роль в создании диалога. Они могут быть разными: устанавливающими, вопросами-гипотезами, познавательными и многие другие. Дети с общим недоразвитием речи отличаются неумением смысловой обработки содержания вопроса, выделения в нем смыслового ключевого звена. У детей с недоразвитием речи отмечается различная динамика в овладении вопросительным предложением, однотипное употребление вопросительных слов в предложении, что затрудняет получить разнообразную информацию для удовлетворения познавательного интереса.

### **1.3. Методические аспекты формирования вопросительных высказываний у дошкольников с общим недоразвитием речи**

Вопросами формирования коммуникативной деятельности дошкольников с ОНР занимались О.Е. Грибова (10), Т.Б. Филичева (35),

Л.Б. Халилова (37), Г.В. Чиркина (38), С.Н. Шаховская (39) и др. В своих исследованиях они отмечали, что при работе с дошкольниками с ОНР необходимо уделять большое внимание развитию и формированию коммуникативной способности.

Л.Г. Соловьева – это один из первых современных исследователей, кто, основываясь на полученных в ходе исследования данных о несформированности у детей дошкольного возраста с ОНР всех форм речевой коммуникации – диалога, полилога, монолога, предложил систему педагогических воздействий, направленных на формирование игровой деятельности детей с целью развития вербальной коммуникации (31).

В предлагаемом подходе исходным положением выступало понимание существования сложного механизма взаимного опосредования между игровым процессом и вербальным общением. В связи с чем недостаточность языковой базы и связанные с ней особенности коммуникативной деятельности рассматривались как факторы несформированности игры как процесса совместной деятельности. При этом характер игрового взаимодействия определяет количественные и качественные показатели коммуникации.

Следует отметить недостаток применения метода беседы в процессе коррекционно-развивающего обучения, что связывается с доминирующей активностью педагога и трудностями учитывать индивидуальные особенности детей при ее проведении. Большинству дошкольников присущи затруднения реализации беседы, что обусловлено спецификой дефекта. Поэтому перед беседой должна проводиться предварительная работа в виде специально организованной, направленной на овладение вопросно-ответной формой речи (5).

Анализ литературы позволил сделать нам вывод о том, что обучение детей с ОНР требует учета структуры дефекта, поэтому в результате дисгармоничности речевого развития и затруднений актуализации полученных навыков ребенку мало повторить вопрос педагога. Что

обуславливает важность организации коррекционно-педагогической работы, направленной на формирование вопросительных высказываний у детей с ОНР, которая должна быть системной, целенаправленной, построенной с учетом онтогенетического, структурно-семантического принципа и использованием дифференцированного подхода (29, с. 123).

Методическая литература обладает широким спектром различных приемов по обучению и воспитанию детей с особыми образовательными потребностями, а именно, способствующих формированию вопросов в речи таких детей (6).

В связи с модернизацией, происходящей в специальной педагогике, психолингвистике, меняется ситуация по отношению к формированию речевой деятельности, т.е. внимание акцентируется на преодолении речевых нарушений, в частности на формирование и развитие коммуникативно значимых форм и функций речи, которыми являются и относятся инициации-вопросы.

Обучение диалогу детей с нарушениями речи диалогу предполагает необходимость научить детей постановке вопросов. Приемы, решающие данную задачу, выражаются повторением вопроса по образцу, исправлением вопросов, реализация которых требует от педагога реализацию принципа деления вопросов на общие и специальные. Также рекомендуется использовать речевые и дидактические игры, проведение которых предусматривают овладение отдельными специальными и общими вопросами (20, с. 122).

Следует отметить, что начало обучения вопросно-ответной речи связано со знакомством с вопросами «Кто?», «Что?», «Где?», которые предполагают однословные ответы. Далее происходит усложнение вопросов и постепенный переход к самостоятельной постановке вопросов с использованием опоры в виде образца вопроса. Поэтому выделяются две линии работы: первая связана с овладением новыми морфологическими и

синтаксическими конструкциями; вторая – с повышением уровня самостоятельности речи.

Ф.А. Сохин говорит о важности усвоения дошкольниками вопросительных слов как опорно-смысловых семантических единиц, на которых основывается обучение построению структурных схем фраз-вопросов (32, с. 57).

В настоящее время существует большое количество разнообразных путей формирования коммуникативной деятельности детей с ОНР, одним из направлений коррекционно-педагогической работы является введение инициативных форм речи.

Работа должна строиться в соответствии со следующими задачами:

- формировать и включать в «речевой арсенал» детей языковые (морфолого-синтаксические, лексические) средства построения связных высказываний;

- овладеть нормами смысловой и синтаксической связи между предложениями в составе текста и соответствующими языковыми средствами ее выражения;

- обеспечить достаточную речевую практику как основу практического усвоения важных закономерностей языка, освоения языка как средства общения (14, с. 25).

При работе с детьми необходимо создавать коммуникативно-игровую среду, которая будет способствовать воздействию на личность дошкольника. Под коммуникативно-игровой средой, мы понимаем игровое пространство, которое помогает дошкольникам свободно вступать в общение со сверстниками. Для начала педагогам необходимо использовать материалы коммуникативно-игровой деятельности, обучить их совместным действиям, которые будут способствовать развитию общения.

Н.М. Путкова отмечала, что процесс формирования вопросительных высказываний у дошкольников с ОНР предполагает поэтапную работу, которая направлена на построение вопросов, активизацию мыслительных

процессов, памяти, внимания, развитию диалогической речи. Из анализа научных работ Н.М. Путковой, мы выделили три основных этапа: подготовительный, основной, завершающий (26, с. 50).

На подготовительном этапе происходит знакомство ребенка с термином «вопрос», введение в пассивный и активный словарь слова «вопрос», инструкции типа «задай вопрос», «спроси», «узнай»; обучение различению «вопрос» и «не вопрос»; обучение использованию в речи вопросительной интонации; тренировка постановки общих вопросов, повышение речевой инициативы, формирование зрительного контакта; развитие познавательной деятельности.

На основном этапе обращается внимание на вопросы, которые выполняют коммуникативную, т.е. передают информацию от одного человека к другому, и социальную функцию, затем можно переходить к познавательным вопросам. Вопросы, выполняющие познавательную функцию, делятся на уточняющие (установление истинности) и восполняющие (направлены на получения нового знания) вопросы. Основной этап является более длительным, на котором следует не только обучать задавать разные виды и типы вопросов, а формировать схему исследования проблемной ситуации (1, с. 34).

Важным аспектом является то, что следует обучить детей не только отвечать на вопросы, но и задавать их друг другу: о семье, хорошо знакомых действий, окружающих предметах. Эффективность речевого общения также повышается в процессе ручной деятельности («Возьми листок»; «Сложи листок пополам»; «Склей два листка» и т.д.), что помогает уточнять значение слов.

Следующим шагом является формирование диалога в игровой ситуации с постепенным переходом к краткой беседе по представлениям детей, так как основа организации разговорной речи – диалогическая речь, составной частью которой является умение задавать и отвечать на вопросы. Диалог представляет собой естественную среду развития личности в целом,

следовательно, отсутствие или недостаток двустороннего общения искажает личностное развитие, растет недопонимание с окружающими. Благодаря диалогу происходит совершенствование простейших форм речи, доступных детям словосочетаний, умений правильно задавать вопросы. В случае возникновения затруднений при ведении диалога логопед с помощью вопросов, выразительной интонации направляет его в нужное русло. Основной задачей обучения ребенка при ведении диалога является обучение активному взаимодействию (11, с. 96).

Завершающий этап подразумевает тренировку в постановке вопросов в различных жизненных обстоятельствах, обучение применению полученных навыков в свободном общении.

Следование такой схеме способствует полноценному формированию вопросительных высказываний разных типов и видов в речи детей и использованию их в общении с взрослыми и сверстниками.

Таким образом, работа по формированию вопросительных высказываний у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи должна носить целенаправленный характер и содействовать приобретению способности к выражению желания благодаря простым вопросительным предложениям, пониманию и дифференцированию вопросов, закреплению навыков ведения диалога. Выделение этапов в работе по формированию вопросительных высказываний, прежде всего, содействует формированию навыков и умений, способствующих налаживанию контакта и эффективной подготовке к школе.

### **Выводы по первой главе**

Анализ литературных источников, позволил сделать вывод о том, что диалог – это форма речи, которая состоит из регулярного обмена разными высказываниями, на языковой состав которых взаимно влияет непосредственное восприятие речевой деятельности говорящих.



Вопросительные высказывания являются наиболее сложной формой речевой деятельности. У многих детей с ОНР выявлено большое количество особенностей в овладении вопросительными высказываниями.

Работа по формированию вопросительных высказываний у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи должна носить целенаправленный, систематический характер, быть поэтапной. Одним из условий развития вопросительных высказываний является организация речевой среды, взаимодействия взрослых между собой, взрослых и детей, детей друг с другом.

## **ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ОБОСНОВАНИЕ НАПРАВЛЕНИЙ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ВОПРОСИТЕЛЬНЫХ ВЫСКАЗЫВАНИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ**

### **2.1. Организация и диагностический инструментарий изучения вопросительных высказываний у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи**

Цель исследования – экспериментально обосновать направления логопедической работы по формированию умения задавать вопросы у детей старшего дошкольного возраста с ОНР.

В ходе исследования планировалось решить следующие задачи:

1. Отобрать необходимый диагностический инструментарий для изучения вопросительных высказываний у старших дошкольников с ОНР в структуре диалога.

2. Изучить состояние диалогической речи старших дошкольников с общим недоразвитием речи в сравнении с нормотипичными детьми.

3. Разработать методические рекомендации по формированию вопросительных высказываний у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

Экспериментальное исследование проводилось на базе детского сада. В эксперименте принимала участие группа детей старшего дошкольного возраста в количестве 11 человек, которые посещают группу компенсирующего направления для детей с ТНР. В контрольную группу вошло также 11 детей из параллельной возрастной группы.

Дети, принимающие участие в экспериментальном исследовании, по данным специалистов, имеют соответствующий возрастной норме интеллект, сохраненный слух и зрение. Средний возраст испытуемых на

момент начала эксперимента составляет 5,4 года.

Списки детей экспериментальной и контрольной групп представлены в таблице 2.1. и 2.2.

**Таблица 2.1.**

**Список детей с общим недоразвитием речи, III уровень речевого развития**

№ п/п	Имя ребёнка	Уровень речевого развития
1	Белов Е.	ОНР, III уровень речевого развития
2	Волосевич М.	ОНР, III уровень речевого развития
3	Колмыков А.	ОНР, III уровень речевого развития
4	Кузин И.	ОНР, III уровень речевого развития
5	Луговская Т.	ОНР, III уровень речевого развития
6	Луговской А.	ОНР, III уровень речевого развития
7	Петрисук А.	ОНР, III уровень речевого развития
8	Фатеев С.	ОНР, III уровень речевого развития
9	Савич М.	ОНР, III уровень речевого развития
10	Хакижанова И.	ОНР, III уровень речевого развития
11	Ключникова В.	ОНР, III уровень речевого развития

**Таблица 2.2.**

**Список детей с нормативным речевым развитием**

№ п/п	Имя ребёнка	Возраст
1	Жилин Н.	5 л. 3 мес.
2	Дмитриев М.	5л. 8 мес.
3	Гибов П.	5л. 2 мес.
4	Хворостова М.	5л. 5 мес.
5	Сиргиено З.	5л. 6 мес.
6	Еньшина Н.	5л. 1 мес.
7	Пойминов Б.	5л. 1 мес.
8	Поваров Р.	5л. 7 мес.
9	Пан К.	5л. 9 мес.
10	Куровская А.	5л. 4 мес.
11	Тарапатин С.	5л. 7 мес.

Исследование строится с учетом методик для оценки состояния социально-коммуникативной компетентности старших дошкольников в пособии для воспитателей и учителей начальных классов О.В. Дыбиной, С.Е. Анфисовой, И.В. Груздовой, А.Ю. Кузиной (12).

Выполнение заданий предусматривало установление контакта с каждым ребенком, создание атмосферы дружеского общения. Выполнение заданий проводилось в непринужденной обстановке.

### 1. Диагностическое задание 3 «Интервью».

Цель: выявление умения детей к получению нужной информации в процессе общения, ведения простого диалога со взрослыми и сверстниками.

Оборудование: микрофон.

Содержание: проведение методики рекомендуется осуществляться с подгруппой детей. Один ребенок берет на себя роль корреспондента и выясняет у остальных детей следующую информацию: жизнь в городке, занятия и др. Интервью берется у детей из группы, а также взрослого. Далее логопедом предлагается поиграть в игру «Радио», где ребенок-корреспондент сообщает информацию для жителей города в рубрике «Новости».

### 2. Диагностическое задание «Интервью».

Цель: выявление умения к задаванию вопросов по заданной теме.

Материалы: атрибуты репортера – микрофон, диктофон, головные уборы, атрибуты представителей разных профессий; картинки с изображением представителей профессий (тренер, кондитер, летчик, водолаз, спасатель).

Содержание: ребенку предлагается ряд картинок, изображающих людей различных профессий, далее даются атрибуты репортера – микрофон, диктофон и говорится: «Сегодня ты будешь репортером. Представь, что ты должен взять интервью у людей, которые имеют самые разные профессии, а потом интересно рассказать о них читателям газеты. На картинках изображены люди различных профессий, выбери те, у которых ты хочешь взять интервью. А теперь представляем, что я превратилась в (называет профессию). Тебе нужно узнать как можно больше про профессию». Проведение методики осуществляется индивидуально. Взрослыми записываются вопросы. Дается количественная и качественная оценка вопросов, заполняется протокол обследования.

Изучение вопросительных высказываний у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи организовано в виде констатирующего этапа экспериментальной работы с использованием дозированной помощи и обучающих приемов, а также в виде организации наблюдения за свободным общением детей.

Проведение методик предполагало собой опору на общедидактические и специальные принципы организации коррекционно-педагогического процесса. Осуществлялось наблюдение детьми, их общением в процессе проведения диагностических методик, в случае затруднений им предлагалась дозированная помощь.

Предметом исследования выступали вопросительные высказывания дошкольников в процессе свободной игровой деятельности. Осуществлялось фиксирование высказываний детей, которые объединялись в микрогруппы по интересам. Мы учитывали следующие показатели, представленные на рисунке 2.1.



**Рис. 2.1. Показатели речевого развития дошкольников.**

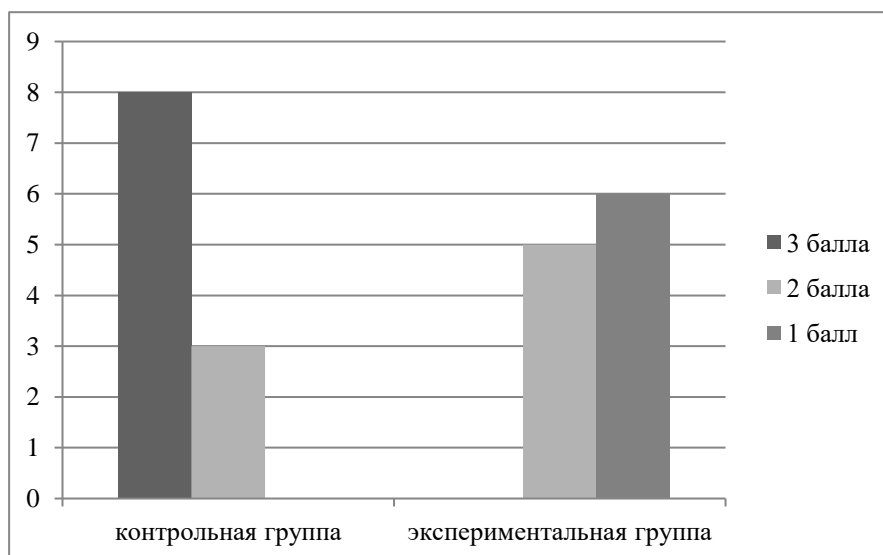
## 2.2. Анализ результатов изучения вопросительных высказываний у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи

Результаты выполнения задания «Интервью» представлены в таблице 2.3 и на рисунке 2.2.

**Таблица 2.3.**

**Результаты выполнения задания 3 «Интервью»**

	3 балла	2 балла	1 балл
контрольная группа	72% (8 человек)	28% (3 человека)	-
экспериментальная группа	-	45 % (5 человек)	55% (6 человек)



**Рис.2.2 Количество детей по результатам первой диагностической методики**

Речевое поведение детей, имеющих высокий уровень речевой активности, отличалось инициативностью и смелостью в общении. Такие дети были выявлены в контрольной группе. В отличие от детей экспериментальной группы при постановке вопросов дети контрольной группы пользовались различными грамматическими структурами и вопросительными словами, приблизительно равным оказалось соотношение познавательных и социально-коммуникативных вопросов. Например, Жилин Н. задавал следующие вопросы: «Привет, как тебе живется в этом городке?», «А чем ты тут занимаешься?», «А ты играешь с другими

*детьми?»*. Пан К., Поваров Р., Хворостова М., Гибов П. задали больше всех вопросов (4-5 вопросов), кроме этого они с удовольствием выполняли задание, а также логично и последовательно строили свои вопросительные предложения.

Следует отметить, что часть испытуемых в процессе общения с собеседником прибегали к большому количеству вопросительных высказываний, что указывает на высокий уровень речевой активности. Вопросы представляли собой форму переспроса, т.е. не было конкретного запроса информации. На наш взгляд, такие переспросы, прежде всего, поддерживали контакт в процессе диалогического взаимодействия, давали ребенку подготовиться к высказыванию. Невнимание к репликам партнеров также является причиной появления переспросов в речи детей.

Дети со средним уровнем в экспериментальной группе – 5 человек (45%). В отличие от детей контрольной группы при выполнении задания они не знали, о чем спросить партнера при знакомстве, хотя такие вопросы носят социально фиксированную форму. В контрольной группе были дети, которые набрали 2 балла.

Например, Белов Е. смог задать 2 вопроса только другим детям: *«А ты будешь отвечать мне?»*, *«как ты живешь тут?»*. Также, например, были и дети которые смогли задать только по одному вопросу, что говорит и низком уровне. Волосевич М.: *«Тебе нравится тут жить?»*, Кузин И.: *«Как у тебя дела?»*, Фатеев С.: *«Я знаю, ты живешь в этом городке, а как тебе тут живется?»*, Хакижанова И.: *«Чем ты занимаешься тут?»*.

В контрольной группе только 3 детей смогли составить четкое логичное интервью, но с помощью наводящих вопросов: Дмитриев М., Еньшина Н. и Пойминов Б.

Дети с низким уровнем речевой активности отличались замкнутостью, неумением привлечь внимание собеседника, что обуславливало появлений трудностей при вступлении в диалог. У детей наблюдалось предпочтение отвечать на вопросы, нежели задавать их. Речевая продукция детей также

была неоднородной по содержанию и лексико-грамматическому оформлению. Некоторые дети редко обращались с вопросами к собеседнику, но продуцируемые ими вопросы были адекватны по смыслу, выполняли познавательную функцию и содержали вопросительные слова.

Были и такие дети, которые отказались от выполнения задания, объяснив причину отказа: «*Не умею*», «*Боюсь...*» – Петрусик А., Колмыков А. Что касается экспериментальной группы, то у них низкого уровня не было обнаружено.

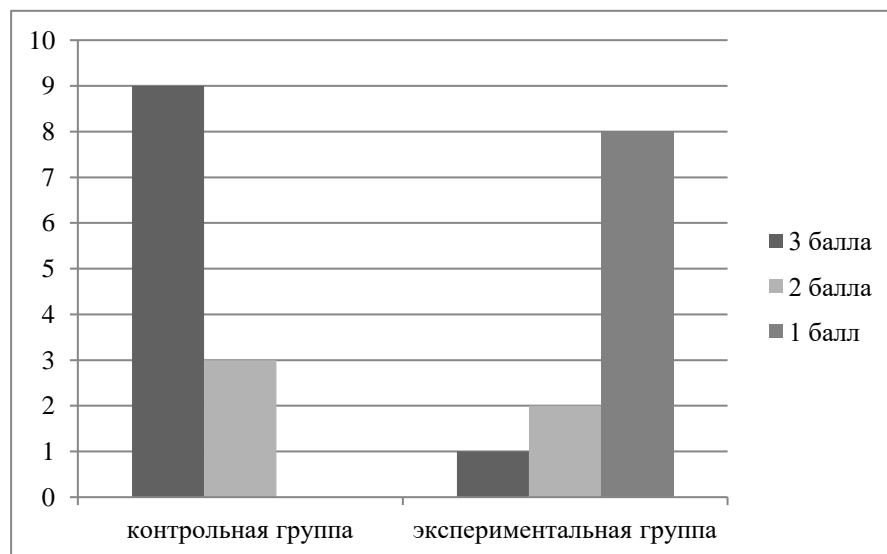
Анализируя результаты экспериментальной группы, можно увидеть, что большинство детей показали низкий уровень развития умения формулировать вопросы.

Результаты выполнения задания «Интервью», представлены в таблице 2.4. и на рисунке 2.3.

**Таблица 2.4.**

**Диагностическое задание «Интервью»**

	3 балла	2 балла	1 балл
контрольная группа	82% (9 человек)	28% (3 человека)	-
экспериментальная группа	10% (1 человек)	19% (2 человек)	72 % (8 человек)



**Рис.2.3. Количество детей по результатам второй диагностической методики**



Нами также были определены критерии оценки вопросов по методике «Интервью», представленные на рисунке 2.4.



**Рис 2.4. Критерии оценки вопросов методики «Интервью»**

Самостоятельно с выполнением задания справились 1 ребенок с ОНР (10%). Волосевич М.: «*Кем ты работаешь? Почему ты работаешь? Что было бы если ты работал милиционером? А что ты делаешь, когда работаешь?*» Преимущественно ребенок задавал специальные вопросы, используя для раскрытия проблемы вопросительные слова *почему, зачем*. Лексико-грамматических ошибок в высказываниях выявлено не было.

Если сравнивать с результатами контрольной группы, то в этой группе справились с заданием 9 человек (82%). Характеризуя особенности вопросов этих детей, отметим, что такие вопросы выполняли познавательную функцию, а также испытуемыми были использованы адекватные паралингвистические средства общения. Что, в свою очередь, соответствует возрастным особенностям речи старших дошкольников. Наиболее частыми вопросительными словами детей контрольной были следующие: *почему, куда, где, кто, что*.

Справиться с заданием 2 детям с ОНР (19 %) способствовала помощь в виде подсказки темы вопроса. Определив тему высказывания, дети данной группы сумели задать вопросы, которые отличались смысловой адекватностью и выполняли познавательную функцию.

Например: *«Почему ты работаешь врачом?»*, *«А ты знаешь, что ты должен спасти нашу жизнь?»* – Луговская Т. В вопросах Савич М. встретились лексико-грамматические ошибки: *«Как я знаю, что ты работаешь?»*.

Испытуемым с нормальным речевым развитием (28%) справиться с заданием позволило правильное определение темы. Но, отметим, что отмечалась стереотипность вопросов, чаще всего они использовали такое вопросительное слово как «почему».

8 дошкольников с ОНР (72%) не справились с предложенным заданием. Некоторые из детей отвечали «не знаю», отказывались от выполнения задания. В свободном общении эти дети использовали переспросы или общие вопросы.

По результатам исследования, у дошкольников с общим недоразвитием речи отмечаются достаточно высокие показатели, указывающие на непонимание смысла инструкции «спроси», «задай вопрос», что характерно для 23% испытуемых. Дошкольники с нормой речевого развития самостоятельно или с помощью экспериментатора (подсказка темы, лексико-грамматический образец) справились с данной мыслительной задачей.

Выполнение данного задания оказалось достаточно трудным для детей. Для 22% дошкольников характерно неумение слушать вопросы других детей, редкое их повторение, не способность к формулированию собственных вопросов. Отметим тот факт, что у детей не отмечалась потребность в получении ответов на поставленные вопросы.

33% детей двух групп в основном осознавали значимость вопросов, участвовали в коллективном обсуждении интересующей темы,

самостоятельно не задавали вопросы на интересующую тему, им требовалась помощь экспериментатора.

45% детей сумели выполнить задание на высоком уровне, что указывает на умение задавать вопросы на интересующую тему. У детей наблюдалось проявление инициативы, развернутые, логически и тематически обоснованные вопросы на интересующую их тему, умение выстраивать их в логическую цепочку, завершение интервью при условии получения достаточного объема информации.

Таким образом, дети с ОНР продемонстрировали значительно более низкие результаты по сравнению с детьми, имеющими норму речевого развития. Дети затруднялись задавать вопросы на определенную тему, выстроить логическую цепочку вопросов, не знали, как построить вопрос и не испытывали потребности в получении ответов на свои вопросы.

### **2.3. Методические рекомендации по формированию у дошкольников с общим недоразвитием речи умения задавать вопросы**

Анализ психолого-педагогической и специальной литературы по проблеме исследования и результаты констатирующего эксперимента позволили нам сделать вывод о необходимости определения разработки методических рекомендаций по формированию у дошкольников с общим недоразвитием речи умения задавать вопросы.

Исходя из поставленной цели, мы определили следующие задачи:

- определение содержания и направлений работы по формированию вопросительных высказываний;
- выделение этапов работы по формированию вопросительных высказываний у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи;
- продумывание дифференцированных приемов работы;

– подбор и систематизация языкового, речевого и дидактического материала.

Главным являлся принцип коммуниктивно-деятельностного подхода, определяющего стратегию работы по развитию речи, использование которого подразумевает развитие речи у детей как средства общения и в процессе общения, в различных коммуникативных ситуациях. Подбор языкового материала, определение основных направлений работы осуществлялось при учете их коммуникативной значимости.

Принцип системного подхода связан с воздействием на все компоненты речевой и мыслительной деятельности как целостного образования. Формировать коммуникативные умения и их использовать в различных речевых ситуациях, активизировать мыслительную деятельность возможно в результате систематизации видов деятельности, языкового материала, формирования знаний и умений детей.

Отражением совместной работы учителя-логопеда, врача, педагога-психолога, воспитателей является принцип комплексности, предполагающий осуществление сотрудничества учителя-логопеда и врача психоневролога в процессе постановки диагноза и медикаментозного сопровождения процесса коррекции. Взаимодействие с педагогом-психологом реализуется посредством осуществления работы, направленной на формирование познавательных процессов, развитие эмоционально-волевых процессов, преодоление речевого негативизма. Взаимодействие учителя-логопеда и воспитателя выражается совместным лексико-тематическим планированием, наблюдением и контролем речи детей в ходе режимных моментов, организованной образовательной деятельности.

Принцип дифференцированного подхода к обучению связывается с учетом неоднородности структуры речевого и неречевого дефекта, которая выявлена в процессе диагностического исследования, а также сочетания вариативных нарушений ведущей деятельности и различной степени речевых нарушений. В соответствии с выделенными дифференцированными

особенностями на всех этапах работы происходит составление индивидуальных коррекционных программ на каждого ребенка и для выделенных подгрупп, применение гибкой системы индивидуальных и подгрупповых занятий с детьми и консультативных занятий с педагогами и родителями (законными представителями).

Полученные результаты обследования способствуют установлению контакта специалистов с ребенком, активизации его речевой, познавательной и творческой активности. Индивидуальная форма работы позволяет осуществлять тщательный подбор адекватной возможностям ребенка степени нагрузки, изменяя продолжительность, повторяемость и интенсивность упражнений. Групповая форма работы развивает эмоционально-волевые качества детей, формирует навыки сотрудничества и кооперации. Консультативная работа с родителями связана с разъяснением актуального уровня и ближайших перспектив развития детей, обучением родителей способам стимулирования речевой инициативы. Консультирование педагогов направлено на разъяснение необходимости реализации работы по формированию инициаций-вопросов в речи детей.

Построение педагогической системы опиралось на работы, раскрывающие содержание коррекционной работы с детьми старшего дошкольного возраста с ОНР.

При разработке методических рекомендаций мы основывались на уже имеющихся методических разработках, систематизируя и конкретизируя существующие приемы коррекционно-педагогической работы, внесли некоторые модификации, которые основаны на функциях, которые выполняют вопросы в процессе коммуникации и мышления.

Основной аспект обучения постановке вопросов заключается в создании мотивационно-потребностной базы, обеспечивающей стимуляцию проявления речевой инициативы, что обуславливало увеличение количества инициаций-вопросов.

Стояла цель не только формирования модели вопросительных предложений в речи дошкольников, но и их актуализация в различных коммуникативных ситуациях, а именно разных условиях общения, видах деятельности, собеседниках. При разработке последовательности введения в речь детей различных типов вопросов осуществляется учет как типов вопросов, так и их социально-коммуникативной значимости, степени их шаблонности.

Нами были определены направления работы с детьми с ОНР, представленные на рисунке 2.5.



**Рис 2.5. Направления работы с детьми с ОНР по формированию вопросительных высказываний**

Кроме этого, нами были предложены методы, направленные на формирование вопросительных высказываний детей:

– репродуктивные методы связаны с наблюдением, рассматриванием картинного материала, восприятием художественных произведений, отраженными и сопряженными высказываниями, речевыми играми, тренингами);

– продуктивные методы включают в себя беседу с незнакомым и знакомым взрослым, беседу с незнакомыми и знакомыми сверстниками, коллективную беседу на определенную тему, сюжетно-ролевые игры,

моделирование предметных и социальных условий протекания речи, дидактические и речевые игры творческого характера.

Учет ведущей деятельности выступает как обязательное условие успешности формирования коммуникативных навыков, поэтому педагогическое воздействие строится таким образом, чтобы при осуществлении деятельности у детей возникала потребность в активных ориентировочных действиях и использовании инициативной речи. Значимыми для каждого ребенка, эмоционально и личностно окрашенными и носящими воспитательный характер, являются специально созданные ситуации.

Дифференцированный подход является значимым при организации и определении содержания работы, суть которого заключается в разработке разноуровневых по сложности комплексов речевых упражнений и игровых заданий. Использование разнообразных методов и приемов, опора на характер нарушений речевой и неречевой функций обеспечивает последовательное освоение каждого уровня.

Разработке адекватных способов предъявления инструкций, приемов, видов и мер оказания помощи способствовало выделение групп детей в ходе экспериментального исследования.

Повышению мотивации и уровня речевой и социальной активности способствует поуровневое предъявление заданий, позволяющее почувствовать успешность каждому ребенку.

Коррекционно-педагогическая работа связана с развитием речевой инициативы, языковой способности, коммуникативной способности и активизации мыслительной деятельности, которые являются основой формирования инициаций-вопросов.

Мы ориентировались не только на создание промежуточных целей, но и на наличие инициальных целей общения. Поэтому в работу следует активно включать ряд проблемных ситуаций, сценарии активизирующего

общения, вводить языковой и речевой материал в реальные ситуации общения.

Развитие языковых средств связывается с расширением, активизацией лексико-грамматического строя языка. Важным является тот факт, что одновременно с этим осуществляется формирование коммуникативной способности в ходе непосредственного общения на основе практической деятельности с языковым материалом.

Характерная особенность детских вопросов (при нормальном речевом развитии) выражается в самостоятельном задавании вопросов при непосредственном общении, а также возникновении некоторых трудностей в их постановке при исследовании проблемной ситуации.

По результатам констатирующего эксперимента выявлено, что характерные для нормального речевого онтогенеза затруднения исследования проблемной ситуации с помощью вопросов, наблюдается и у дошкольников с общим недоразвитием речи. Однако, выделяется группа детей с ОНР, которые затрудняются в оформлении вопросительных высказываний в процессе свободного общения.

Начало работы по формированию вопросительных высказываний у дошкольников с ОНР связано с отработкой вопросов, которые выполняют социально-коммуникативную функцию. Далее следует переходить к работе над познавательными вопросительными высказываниями, которая будет продолжительной по времени в отличие от остальных.

Нами предлагается схема работы над вопросительными предложениями:

1. Введение вопросительных слов в пассивную речь посредством наблюдения за вопросительными словами в специально подобранных стихах, сказках, рассказах (совместная работа учителя-логопеда и воспитателя).
2. Введение вопроса в активную речь включает:
  - репродукцию вопроса взрослого, т.е. использование структурных схем, компьютерных слайд-программ);



– использование вопросов в ситуациях общения «взрослый-ребенок», «ребенок-ребенок».

С учетом того, что построение вопросительных предложений осуществляется по побудительным моделям, выполняющих схожие функции, перед обучением вопросительным высказываниям, необходимо с детьми отработать побудительные высказывания.

Вначале отрабатываются контактоустанавливающие вопросы, что обусловлено их коммуникативной значимостью, шаблонностью, облегчающей продуцирование.

Обучение постановке вопросов, тренировка в их использовании положительно влияет на активизацию мыслительной деятельности, которая достигается через развитие функции анализа и выделения главной мысли.

Следующим шагом является работа по интонационному оформлению высказываний, усвоению вопросительной интонации и формированию умения применять ее для целей общения. Развитие невербальных средств общения требует внимания к формированию зрительного контакта с собеседником, как одного из условий успешности взаимодействия, обучению детей адекватному использованию в общении мимики, жестов, в том числе вопросительных.

Разработке оптимальных способов предъявления инструкции и выполнения заданий, длительности подготовительной работы, видов и мер помощи способствует деление детей на группы.

Работа по формированию вопросительных высказываний у дошкольников с ОНР должна осуществляться согласно **трем этапам**.

Первый этап – подготовительный, включающий решение следующих задач:

- стимулировать речевую активность, формировать партнерскую позицию;
- формировать зрительный контакт;
- формировать вопросительную интонацию;

- развивать невербальные средства общения;
- развивать познавательные процессы.

На подготовительном этапе значимая роль отводится формированию у ребенка активной партнерской позиции при ведении диалога.

Повышение речевой инициативы осуществляется через формирование мотивационно-потребностной сферы к высказываниям, чему содействует коммуникативная направленность обучения, выраженная в использовании коммуникативно значимых форм речи, специально подобранного речевого материала, моделировании реальных речевых ситуаций, а также создание инициальных целей общения.

В качестве примера выступает использование приема «Маленький учитель» в течение всего периода обучения, предполагающий поручение роли ведущего на занятии ребенку. Данный прием заключается в том, что педагог, уходя от центра внимания, присоединяясь к группе детей, поручает роль ведущего активному, уверенному в себе ребенку на этапе повторения ранее изученного, затем постепенно включая в эту форму остальных детей.

С целью преодоления барьеров в общении в индивидуальной форме детям оказывается психологическая помощь. Воспитателю рекомендуется применять прием «Маленький учитель» в организованной образовательной деятельности, в ходе режимных моментов, сопровождая инструкцией: «Учитель (ведущий) всегда говорит громко, четко, правильно выговаривая звуки».

Исходя из того, что ранее была отмечена важность формирования зрительного контакта, следует каждое занятие начинать с установления зрительного контакта с детьми, используя дидактические игры «Краски», «Фанты» (Приложение 3).

Замкнутым, робким детям предлагалась предварительная работа с педагогом-психологом, которая направлена на формирования навыка установления тактильного, зрительного, эмоционального контакта с собеседником.

Большая роль отводится совместной работе учителя-логопеда, воспитателя и педагога-психолога. Поэтому мы разработали консультацию для родителей на тему «Зрительный контакт как средство успешного речевого взаимодействия» (Приложение 4).

Посредством наблюдения и практических упражнений детям предлагается познакомиться со словом «вопрос», с заданиями «задай вопрос», «спроси», «узнай», где они учатся отличать вопрос от повествования и побуждения. Следовательно, родителям и воспитателям следует применять данный вид инструкции в своей речи: «Я хочу спросить тебя о...», «Ответь на мой вопрос», «Какой интересный вопрос ты задал!» и т.д.

Отмечается важность включения заданий, направленных на развитие интонационной выразительности речи. Работу необходимо проводить по такой схеме: узнавание вопросительной интонации на слух, репродукция вопросительной интонации, продукция. Рекомендуется использовать такие дидактические игры как «Что в чудесном мешочке?», «Все ли мы увидели?» (Приложение 3).

Кроме этого, необходимо проводить работу, направленную на развитие эмоций, мимики, жестов совместно с другими специалистами. Обучение распознаванию и передаче эмоций средствами мимики осуществляется в результате применения дидактических игр: «Угадай и собери», «Зеркало», этюды «Круглые глаза», «Вкусная конфета», «Ласка», «Ой, живот болит», «Лисенок боится» и другие. Формирование выразительных движений, жестов реализуется через этюды и упражнения психогимнастики («Маленький скульптор», «Кто я?», «Заколдованный ребенок», «Кто лучше пойдет»).

Перед воспитателем стоит задача по закреплению полученных навыков в процессе повседневного общения. На прогулке воспитателю рекомендуется организовывать подвижные игры, которые развивают слуховое и зрительное внимание. Педагог-психолог проводит занятия по

психогимнастике, которые направлены на развитие у детей чувства эмпатии, отношений партнерства, формирование зрительного контакта.

Второй этап – основной – имеет цель сформировать социально-коммуникативные и познавательные вопросы в речевой деятельности детей.

На втором этапе реализуются такие задачи как:

1. Формировать социально-коммуникативные вопросительные высказывания, т.е.:

– наблюдать за использованием вопросов, чтобы ознакомиться с рядом художественных произведений;

– упражнять детей в знакомстве со сверстником (знакомым и незнакомым);

– упражнять детей в знакомстве со взрослым (знакомым и незнакомым);

– активизировать социально-коммуникативные высказывания в свободных высказываниях детей.

2. Формировать познавательные вопросительные высказывания:

– наблюдать за использованием вопросов познавательного характера в процессе восприятия художественных произведений;

– формировать модели вопросительных предложений, где группировка вопросов происходит согласно тематическому принципу (предметы и явления, мест, качество, время и пр.), их использование в разнообразных ситуациях общения;

– активизировать познавательные вопросы, выполняющие роль средства для исследования проблемной ситуации и получения информации.

На основном этапе происходит отработка моделей вопросительных предложений. Начало работы связано с формированием социально-коммуникативных вопросов. Воспитателям рекомендуется знакомить детей с художественными произведениями, содержащими ситуации знакомства.

Учитель-логопед предлагает детям задания, которые связаны с повторением вопросов (отраженно, сопряженно). На наш взгляд, следует использовать видеозапись как средство для проведения самоанализа высказываний, речевого поведения детей, выработки навыка самоконтроля за собственной речью. Рекомендуется применять сюжетно-ролевые игры «Детский сад», «Гости», «Познакомимся?». Знакомство с незнакомыми взрослыми и сверстниками (родителями воспитанников в ходе мастер-класса «Моя профессия», гостями на открытых занятиях, детьми из других групп) способствует поддержанию естественной мотивации к вступлению в диалог.

Важным направлением является работа с родителями, консультировать их по проблемам проявления робости, замкнутости, неуверенности у детей при вступлении в общение, выполняя при этом такую цель как объяснение условий, необходимых для проявления детьми инициативы в общении.

Знакомство с вопросом «Где?», «Куда?», «Откуда?» осуществляется при знакомстве детей со стихотворениями В. Степанова «Зорька», Г. Сапгира «Пчела», З. Александровой «Прятки», сказкой И. Бурсова «Откуда у ежа иголки?», а затем их анализе, обращая внимание детей на вопросы.

Работа над вопросами «Где?», «Куда» совмещается с работой по закреплению предлогов НА, В, ЗА, ПОД, НАД. Работа над вопросом «Откуда?» подразумевает применение предлогов С/СО, ИЗ, ИЗ-ЗА, ИЗ-ПОД, закрепление предложно-падежных конструкций «предлог + существительное в Р.п.». Также рекомендуется проведение игры «Запомни и ответь», т.е. работа с закрытой картиной, в ходе которой дети при работе в паре, командах задают друг другу вопросы.

В работу над вопросом о количественной характеристике предметов «Сколько?» можно включить подвижную игру «Зайчик, сколько времени?» и дидактическую игру «Магазин», а также содействовать стимуляции постановки детьми данного вопроса в образовательной деятельности, например, при формировании элементарных математических представлениях.

Отработка вопроса причины («Почему?») реализуется через ознакомление дошкольников с рассказом Б. Житкова «Железная дорога», стихотворением Б. Заходера «Почему?», И. Мазнина «Почему киты молчат?».

Отметим, что логопедические занятия следует проводить подгрупповой форме, так как полностью сформированного навыка умения задавать вопросы, по данным констатирующего эксперимента, у детей выявлено не было.

Третий этап – заключительный, предполагает обучение детей использовать полученные навыки для целей общения. На этом этапе рекомендуется использование следующих игр: игр-драматизаций и сюжетно-ролевых игр («Ресторан», «Киностудия», «Ателье», «Путешествие в Изумрудный город», «Необитаемый остров», «Страна загадок»). Также важным является обучение детей умению спрашивать об одном и том же по-разному. Следует обращать внимание на вопрос, использованный каждым из детей.

Рекомендации, предлагаемые О.П. Гаврилушкиной воспитателям к проведению занятий по «Развитию речи», могут быть адресованы и учителям-логопедам. О.П. Гаврилушкина указывает, что занятия должны строиться по коммуникативному принципу. Это выражается в том, что на каждом занятии:

- должны создаваться условия, обеспечивающие потребность и мотивацию речи;
- должна обеспечиваться адресованность речи каждого ребенка преимущественно сверстнику;
- необходимо стимулировать и поддерживать речевую активность каждого ребенка;
- педагогу необходимо целенаправленно отбирать содержание для обсуждения, которое опирается на личный бытовой, игровой, межличностный и др. опыт детей;

– необходимо обеспечивать использование детьми разных коммуникативных средств, как вербальных, так и невербальных.

По мнению О.П. Гаврилушкиной лучше проводить подгрупповые занятия (от 4 до 6-7 человек), что является оптимальной формой для проведения индивидуальной работы, для обеспечения речевой активности каждого ребенка, для создания различных коммуникативных ситуаций.

### **Выводы по второй главе**

Результаты исследования позволили сделать вывод о том, что у большинства детей с ОНР низкий уровень развития умения формулировать вопросы. Большинство детей не в полной мере понимает смысл инструкции «спроси», «задай вопрос». Дошкольники с нормальным речевым развитием в полной мере справились с заданиями, предложенными им в течении исследования.

Нами были разработаны методические рекомендации по формированию у дошкольников с общим недоразвитием речи умения задавать вопросы, в которых определены:

- принципы: коммуникативно-деятельностного подхода, принцип комплектности, принцип дифференцированного подхода;
- этапы: подготовительный, основной, заключительный;
- методы: репродуктивные, продуктивные.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проблема формирования вопросительных высказываний у дошкольников с общим недоразвитием речи является сложной и многогранной в современной логопедии, что указывает на ее актуальность, теоретическую и практическую значимость.

Большая роль развития диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи отмечается для общего речевого развития и успешной социализации ребенка. Коммуникативное взаимодействие является необходимым условием гармоничного развития ребенка. Если диалогическая речь является недостаточно развитой, то это влияет на развитие ребенка и его коммуникативные навыки.

Диалогическая речь отличается ситуативностью и контекстуальностью, нежели монологическая. Она первична и выступает как естественная форма языкового общения, состоящая из обмена высказываниями, характеризующимися вопросом, ответом, добавлениями, пояснениями, выражениями, репликами. Особая роль отводится мимике, жестам, интонации, которые могут изменять значение слова.

Лексика детей с общим недоразвитием речи характеризуется значительным расхождением в объеме пассивного и активного словаря, по сравнению с детьми без речевых нарушений. Отмечается ограниченность пассивного словаря обиходными понятиями. Для активного словаря характерны некоторые звуковые комплексы, лепетные слова, отдельные существительные и глаголы бытового содержания. Дошкольники с ОНР понимают значения многих слов, однако их употребление в собственной речи вызывает большие затруднения. Так, у детей отмечается речевой негативизм, затруднения вступления в диалог.

Вопросительные высказывания старших дошкольников с ОНР характеризуются следующими особенностями: недостаточная



сформированность мотивов появления в речи вопросительных высказываний, лексико-грамматических и синтаксических средств оформления вопросительных предложений; отставание в сроках овладения социально-коммуникативной и познавательной функцией вопросов, различными семантическими типами вопросительных высказываний.

Анализ психолого-педагогической литературы даёт возможность сформулировать под умением задавать вопросы следующие навыки и умения: составление правильной лексико-грамматической конструкции, логической модели вопросительного предложения и интонационное оформление вопроса. Дети к старшему дошкольному возрасту достигают уровня всестороннего развития речи в онтогенезе для правильного построения вопросительных предложений и умения задавать их.

Результаты констатирующего эксперимента выявили особенности умения детей старшего дошкольного возраста с ОНР задавать вопросы: недостаточность лексико-грамматических и синтаксических средств оформления вопросительных предложений, неразвитость интонационного оформления вопроса, отсутствие способности логически правильно построить схему вопроса.

Коррекционно-педагогическая работа по развитию вопросительных высказываний у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи будет эффективна при условии ее целенаправленности, систематичности, учета данных диагностики, поэтапности ее проведения. На логопедических занятиях должны использоваться словесно-логические игры, предусматривающие работу по двум основным линиям: интеллектуальное развитие, прежде всего развитие мышления, понимание речи, а также речевое развитие: обогащение лексики, формирование грамматических категорий.

**СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ**

1. Адмони, В.Г. Система форм речевого высказывания / В.Г. Адмони. – М.: Наука, 2011. – 153 с.
2. Алексеева, М.М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников / М.М. Алексеева, В.И. Яшина. – М.: Издательский центр Академия, 2010. – 400 с.
3. Артамонова, С.В. Преодоление коммуникативных нарушений у старших дошкольников с общим недоразвитием речи средствами коррекционно-развивающей среды: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03/ С.В. Артамонова. – М.: Педагогика, 2009. – 25 с.
4. Арушанова, А.Г. Речь и речевое общение детей: Книга для воспитателей детского сада / А.Г. Арушанова. – М.: Мозаика-Синтез, 2012. – 272 с.
5. Бородич, А.М. Методика развития речи детей/ А.М. Бородич. – М.: Просвещение, 2015. – 255 с.
6. Волкова, Г.А. Методика обследования нарушений речи у детей / Г.А. Волкова. – СПб.: Сайма, 2015. – 45 с.
7. Выготский, Л.С. Избранные психологические исследования: Мышление и речь / Л.С. Выготский. – М.: Академия пед. наук РСФСР, 2016. – 106 с.
8. Гаврилушкина, О.П. Работа по развитию коммуникативного поведения дошкольников в условиях детского сада / О.П. Гаврилушкина // Ребенок в детском саду. – 2003. – №2. – С. 19-25.
9. Гальперин, П.Я. Методы обучения и умственного развития ребенка / П.Я. Гальперин. – М.: Изд-во МГУ, 2015. – 45 с.
10. Грибова, О.Е. Проблемы развития коммуникативного подхода в обучении детей с тяжелой речевой патологией/ О.Е. Грибова // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2002. – №2. – С. 12-18.
11. Дементьева, О.В. Просодические характеристики и восприятие

- вопросительных высказываний/ О.В. Дементьева. – М.: Альфа, 2018. – 163 с.
12. Дыбина, О. В. Педагогическая диагностика компетентностей дошкольников / О.В. Дыбина, С.Е. Анфисова, А.Ю. Кузина, И.В. Груздова. – М.: Мозаика-синтез, 2010. – 64 с.
13. Запорожец, А.В. Психология восприятия ребёнком-дошкольником литературного произведения / А.В. Запорожец // Избранные психологические труды. – М.: Педагогика, 2014. – С. 66–77.
14. Исенина, Е.И. Развитие диалога у детей раннего возраста в связи с формированием образа себя и другого и проблема эгоцентризма / Е.И. Исенина // Человек в мире диалога: тезисы докладов. – 2015. – №3. – С. 25-29.
15. Карпенко, Л.А. Психология. Словарь / Под общ. ред. А.В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – М.: Политиздат, 2010. – 145 с.
16. Курицина, И.Г. Коррекция недостатков развития коммуникативных качеств старших дошкольников с нарушениями зрения в креативной игре-драматизации / И.Г. Курицина // Дефектология. – 2015. – №6. – С.22-28.
17. Лалаева, Р.И. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя) / Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова. – СПб.: Союз, 2016. – 166 с.
18. Левина, Р.Е. Основы теории и практики логопедии / Р.Е. Левина. – М.: Просвещение, 2015. – 367 с.
19. Левина, Р.Е. Школа для детей с тяжёлыми нарушениями / Р.Е. Левина. – М.: Проспект, 2017. – 145 с.
20. Леонтьев, А.А. Психологические единицы и порождение речевого высказывания / А.А. Леонтьев. – М.: КомКнига, 2015. – 312 с.
21. Леонтьев, А.Н. Деятельность, сознание, личность / А.Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 2015. – 304 с.
22. Лисина, М.И. Развитие общения у дошкольников / Под ред. А.В. Запорожца, М.И. Лисиной. – М.: Педагогика, 2014. – 287 с.
23. Ломов, Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы

психологии / Б.Ф. Ломов. – М.: Наука, 2014. – 444 с.

24. Матюшкин, А.М. Проблемы развития психики / А.М. Матюшкин. – М.: Педагогика, 2011. – 160 с.

25. Петрова, А.А. Исследование процессов речевой деятельности / И.И. Иванов, А.А. Петрова, И.В. Сидоров. – М.: Владос, 2016. – 258 с.

26. Путкова, Н.М. О формировании вопросительных высказываний дошкольников с общим недоразвитием речи / Н.М. Путкова // Сборник работ молодых ученых МГЛУ. – М.: МПГУ, 2002. – С. 109-111.

27. Путкова, Н.М. Проблема овладения инициативными высказываниями детьми старшего дошкольного возраста в норме и при общем недоразвитии речи / Н.М. Путкова // Дефектология. – 2007. №5. – С.49-57.

28. Рузская, А.Г. Развитие общения дошкольников со сверстниками / А.Г. Рузская. – М.: Педагогика, 2010. – 156 с.

29. Сиротинина, О.Б. Русская разговорная речь / О.Б. Сиротинина. – М.: Логос, 2013. – 374 с.

30. Смирнова, Е.О. Ступени общения: от года до семи лет / Е.О. Смирнова, Л.Н. Галигузова. – М.: Просвещение, 2015. – 144 с.

31. Соловьева, Л.Г. Логопедия/ Л.Г. Соловьева. – М.: Юрайт. – 2009. – 210 с.

32. Сохин, Ф.А. Психолого-педагогические основы развития речи дошкольников / Ф.А. Сохин. – М.: Проспект, 2015. – 224 с.

33. Усольцева, Н.К. Формирование предпосылок диалогического общения у детей старшего дошкольного возраста с ОНР/ Н.К. Усольцева. – М.: Наука, 2016. – 115 с.

34. Федосеева, Е.Г. Формирование коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с ОНР/ Е. Г. Федосеева. – М.: Владос, 2017. – 196 с.

35. Филичева, Т.Б. Коррекционное обучение и воспитание детей 5-летнего возраста с общим недоразвитием речи / Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина.

– М.: Альфа, 2014. – 40 с.

36. Формановская, Н.И. Речевой этикет и культура общения / Н.И. Формановская. – М: Высшая школа, 2009. – 156 с.

37. Халилова, Л.Б. Вопросы теории обучения речевой коммуникации учащихся с церебральными параличами / Л.Б. Халилова // Дефектология. – 2015. – №1. – С.53-59.

38. Чиркина, Г.В. Воспитание и обучение детей дошкольного возраста с нарушениями речи / Г.В. Чиркина // Специальная дошкольная педагогика. – М.: Академия, 2011. – 328 с.

39. Шаховская, С.Н. Развитие словаря в системе работы при общем – недоразвитии речи / С.Н. Шаховская // Психолингвистика и современная логопедия. – 2015. – №3. – С. 25-27.

40. Ширшов, В.Д. Формирование коммуникативности. Методические рекомендации/ В.Д. Ширшов. – Свердловск, 2014. – 217 с.

41. Юрьева, Н.М. Приобретение коммуникативных навыков участия в диалоге ребенком // Ребенок как партнер в диалоге. – 2016. – №1. – С. 25-34.

## Протоколы по методикам

*Диагностическое задание 3 «Интервью»*

п/п	Ф.И. ребенка	Кол-во вопросов		Содержание вопросов	Степень самостоятельности	Характер вопросов	Развернутость	Логичность	Последовательность	Количество баллов
		ребенку	взрослому							
Логопедическая группа										
1	Белов Е.	2		+	-	+	+	-	+	2
2	Волосевич М.	1		-	-	+	-	-	-	1
3	Колмыков А.	-		+	+	-	-	-	-	1
4	Кузин И.	1		+	-	-	-	-	+	1
5	Луговская Т.	1	1	+	-	+	+	-	+	2
6	Луговской А.	1	1	+	+	+	+	-	+	2
7	Петрисук А.	-		-	-	-	-	-	-	1
8	Фатеев С.	1		-	-	-	+	-	-	1
9	Савич М.	1	1	+	+	-	+	-	-	2
10	Хакижанова И.	1		+	-	-	-	-	-	1
11	Ключникова В.		2	+	+	+	-	-	-	2
Группа норма										
1	Жилин Н.	3		+	+	+	-	+	+	3
2	Дмитриев М.		2	-	-	+	+	-	+	2
3	Гибов П.	2	2	+	+	+	+	+	+	3
4	Хворостова М.	2	1	+	+	+	+	+	+	3
5	Сиргиено З.	4	1	+	+	-	+	+	+	3
6	Еньшина Н.	2		+	-	+	+	-	-	2
7	Пойминов Б.	2		+	-	+	-	-	+	2
8	Поваров Р.	3	2	+	+	+	+	+	+	3
9	Пан К.	1	3	+	+	+	+	+	+	3
10	Куровская А.	3		+	+	+	+	+	+	3
11	Тарапатин С.	4		+	+	+	+	+	+	3

**Диагностическое задание «Интервью»**

Ф.И. ребенка	Кол-во вопросов	Тип вопросов						Последовательность, логичность	Развернутость вопросов	Информное поле вопросов			
		Описательные. кто? что? когда?	Каузальные. почему? отчего? зачем?	Субъективные. Что я об этом знаю? Что я при этом чувствую?	Воображаемые. Что было бы, если?	Что лучше? Что правильнее?	Что еще может интересовать?			О пользе профессии	О действиях	Об орудиях труда	О результате (продукте)
<b>Логопедическая группа</b>													
Белов Е.	2	+	-	-	-	+	-	-	-	+	-	-	-
Волосевич М.	3	+	+	+	+	-	-	+	-	-	+	-	-
Колмыков А.	1	-	+	-	-	-	-	+	-	-	-	-	+
с	0	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Луговская Т.	2	+	-	-	-	-	+	+	+	-	+	-	-
Луговской А.	2	+	-	+	-	-	-	+	-	-	-	+	-
Петрисук А.	1	+	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-
Фатеев С.	1	+	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-
Савич М.	2	-	-	+	+	-	-	+	-	-	+	-	+
Хакижанова И.	0	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Ключникова В.	2	+	+	-	-	-	-	+	-	-	+	-	-
<b>Группа норма</b>													
Жилин Н.	2	+	+	+	-	-	-	+	+	+	+	-	-
Дмитриев М.	5	+	+	+	+	+	-	+	+	+	-	+	+
Гибов П.	6	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Хворостова М.	5	+	+	+	+	-	+	+	+	+	+	+	+
Сиргиенко З.	5	+	+	+	-	+	+	+	+	+	-	+	+
Еньшин А Н.	2	+	-	+	-	+	-	+	+	+	-	-	+
Пойминов Б.	5	+	+	+	+	+	-	+	+	+	+	+	+

Поваров Р.	3	+	-	+	+	-	-	+	+	+	+	+	+
Пан К.	6	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Куровская А.	4	+	+	+	+	-	-	+	+	+	-	+	+
Тарапатин С.	4	+	-	-	+	+	+	+	+	-	+	+	+



### *Диагностическое задание 3 «Интервью»*

**Цель:** Выявить умение детей получать необходимую информацию в общении, вести простой диалог со взрослыми и сверстниками.

**Оборудование:** Микрофон.

**Содержание:** Методика проводится с подгруппой детей. Одному ребенку предлагается взять на себя роль корреспондента и выяснить у жителей сказочного города – остальных ребят, как они живут в своем городке, чем занимаются; взять «интервью» у кого-либо из детей группы и взрослого сотрудника детского сада. Далее учитель-логопед предлагает детям поиграть в игру «Радио»: корреспондент должен сделать сообщение для жителей города в рубрике «Новости».

Заполняется протокол исследования (таблица 1).

Таблица 1

#### **Протокол исследования**

п/п	Ф.И. ребенка	Кол-во вопросов		Содержание вопросов	Степень самостоятельности	Характер вопросов	Развернутость	Логичность	Последовательность	Количество баллов
		реб енку	взр ослому							

Оценка результатов осуществляется в баллах с учетом определенных критериев (таблица 2).

Таблица 2

#### **Оценка результатов**

Оценка в баллах	Критерии оценки
3 балла	Ребенок охотно выполняет задание, самостоятельно формулирует 3-5 развернутых вопросов. В целом его «интервью»

	носит логичный, последовательный характер
2 балла	Ребенок формулирует 2-3 кратких вопроса с помощью взрослого, не сохраняет логику интервью
1 балл	Ребенок затрудняется в выполнении задания даже с помощью взрослого либо отказывается от выполнения

Авторы также предлагают целенаправленно оценить умение задавать вопросы на интересующую тему.

### *Диагностическое задание «Интервью»*

**Цель:** Выявить умение задавать вопросы на интересующую тему.

**Материалы:** Атрибуты репортера: микрофон, диктофон; головные уборы, атрибуты представителей разных профессий. Картинки с изображением представителей профессий (тренер, кондитер, летчик, водолаз, спасатель).

**Содержание:** Перед ребенком выкладывают картинки с изображением представителей различных профессий (рис. 1), дают ему атрибуты репортера: микрофон, диктофон и следующую инструкцию. «Ты сегодня будешь репортером. Представь, что тебе поручили взять интервью у представителя той или иной профессии и потом как можно интереснее рассказать о нем читателям газеты. Посмотри, здесь несколько картинок, на которых нарисованы люди разных профессий. Выбери, у кого из них ты хотел бы взять интервью. (Ребенок делает выбор.) А теперь давай представим, что я превратился в... (Называет профессию, выбранную ребенком.) Тебе необходимо узнать у меня как можно больше о моей профессии и о том, что я делаю на работе».



Катя Б.					-									
------------	--	--	--	--	---	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Оценка результатов осуществляется в баллах с учетом определенных критериев (таблица 4).

Таблица 4

### Оценка результатов

Оценка в баллах	Критерии оценки
3 балла	Ребенок самостоятельно задает три и более разнотипных вопроса (воображаемые, оценочные, каузальные, описательные); в своем интервью сохраняет последовательность, логичность, достаточно широкое информационное поле вопросов (вопросы касаются различных сторон деятельности по данной профессии)
2 балла	Ребенок задает вопросы только с помощью взрослого; вопросы не разнообразны, не развернуты, узконаправленны (касаются только одной из сторон деятельности человека данной профессии); ребенок затрудняется сохранять последовательность и логичность.
1 балл	Ребенок даже с помощью взрослого не справляется с заданием: затрудняется задавать вопросы

*Краски*

*Цель.* Учить детей задавать вопросы и отвечать на них.

*Ход игры*

Участники игры выбирают хозяина и двух покупателей. Остальные игроки - краски. Каждая краска придумывает себе цвет и называет его хозяину. Затем приходит покупатель:

- Тук-тук!
- Кто там? - Покупатель.
- Зачем пришел? — За краской.
- За какой? - За голубой.

Если голубой краски нет, хозяин говорит: «Иди по голубой дорожке, найди голубые сапожки, поноси да назад принеси!». Если покупатель отгадал цвет краски, то забирает ее себе. Идет второй покупатель, разговорс хозяином повторяется. Так они по очереди разбирают краски. **Выигрывает** покупатель, который набрал больше красок.

*Фанты*

*Цели.* Развивать умения так ставить вопрос, чтобы добиться желаемого ответа и осознанно отбирать слова, избегая «запретных» слов.

*Ход игры*

Ведущий обходит играющих и говорит:

— Нам прислали сто рублей. Что хотите, то купите, Черный, белый не берите, «Да» и «нет» не говорите!

После этого он задает детям разные вопросы, стараясь, чтобы и разговоре кто-то произнес одно из запрещенных слов. Ведущий

ведет примерно такой разговор: «Что продается в булочной?» —

«Хлеб», «Какой?» (черный и белый) - «Мягкий». - «А какой хлеб ты Больше любишь, черный или белый?» — «Всякий» и т.д. Тот, кто

произнес запрещенное слово, отдает водящему фант. В конце игры все, кто остался без фанта, выкупают его.

*Все ли мы увидели?*

*Цели.* Знакомство с вопросом как формой получения информации, знаний; активизация речевой поисковой активности.

*Материал.* Картинка с изображениями различных предметов фишки.

*Ход игры*

Воспитатель сообщает: «Сегодня мы посоревнуемся, кто больше увидит на картинке и кто больше задаст вопросов. Что такое вопрос? Мы задаем вопрос, когда что-то хотим узнать. Например Саша, что ты делал сегодня утром? Я спросила, чтобы узнать чем ты занимался утром. Задавать вопросы мы будем по картинке. Посмотрите на нее внимательно. Подумайте, какие вопросы можно задать, чтобы не упустить ничего из того, что изображено на этой картинке. Только действует такое правило: вопрос нельзя повторять. За повторяющийся вопрос фишка не дается».

Время на обдумывание – 1-2 минуты.

Затем дети задают вопросы. Воспитатель включается в процесс если они задают в основном стереотипные вопросы. Это делается для того, чтобы дети меняли формулировку и чтобы показать что воспитатель – равноправный участник игры. Воспитатель спрашивает: «Можно, я тоже задам вопрос?» и дает формулировку своего вопроса по картинке.

По окончании подводится итог: кто получил больше фишек, тот и выиграл. Нужно обязательно похвалить всех участвовавших, сказать, что в следующий раз они обязательно смогут задать больше вопросов. Отметить и тех, кто не задал ни одного вопроса, сказать, что и другой раз у них все получится.

*Что в чудесном мешочке?*

*Цели.* Знакомство с вопросом как формой получения информации, знаний; активизация речевой поисковой активности.

*Материал.* Мешочек, какой-либо предмет простой геометрической формы, знакомый ребенку (например, кусочек мыла); мяч или любой другой предмет, служащий для передачи его друг другу, фишки.