

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**

**ФОРМИРОВАНИЕ ВОПРОСИТЕЛЬНЫХ ВЫСКАЗЫВАНИЙ У  
СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ**

**Выпускная квалификационная работа**  
обучающегося по направлению подготовки 44.03.03 Специальное  
(дефектологическое) образование, профиль Логопедия  
очной формы обучения, группы 02021406  
Вороны Вероники Витальевны

Научный руководитель  
к.п.н., доцент  
Панасенко К.Е.

**БЕЛГОРОД 2018**

**ОГЛАВЛЕНИЕ**

<b>Введение .....</b>	<b>3</b>
<b>ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ВОПРОСИТЕЛЬНЫХ ВЫСКАЗЫВАНИЙ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ</b>	
1.1. Вопросительные высказывания как структурный и функциональный компонент диалогической речи.....	7
1.2. Овладение вопросительными высказываниями в онтогенезе .....	11
1.3. Особенности формирования вопросительных высказываний у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.....	16
<b>ГЛАВА II. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ВОПРОСИТЕЛЬНЫХ ВЫСКАЗЫВАНИЙ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ</b>	
2.1. Анализ вопросительных высказываний у старших дошкольников с общим недоразвитием речи .....	29
2.2. Организационно - методический аспект работы учителя-логопеда по формированию вопросительных высказываний у старших дошкольников с общим недоразвитием речи .....	44
<b>ЗАКЛЮЧЕНИЕ .....</b>	<b>58</b>
<b>СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ.....</b>	<b>61</b>
<b>ПРИЛОЖЕНИЯ .....</b>	<b>68</b>

## Введение

Актуальность темы нашего исследования обусловлена значимостью формирования предпосылок учебной деятельности у старших дошкольников: умение проявлять инициативу и самостоятельность в различных видах деятельности, активно взаимодействовать со сверстниками, достаточно хорошо владеть устной речью, проявлять и выражать свои мысли, чувства и желания, пользуясь речью, а также значимо умение проявлять любознательность, задавать вопросы взрослым и сверстникам, интересоваться причинно-следственными связями.

В настоящее время можно отметить тенденцию к повышению внимания социума к восстановлению культуры диалога. Зарубежные и отечественные исследователи (А.А. Ивин, А.Я. Анцупов, А.И. Шипилов, Д. Болинджер) занимаются разработкой технологий общения, создают методики обучения ведению споров, полемики. Овладение технологиями общения в числе коммуникативных способностей определяется авторами, как важное условие социальной успешности.

Несмотря на то, что в последние годы проводится множество исследований коммуникативно-речевой деятельности и диалога детей с общим недоразвитием речи, проблемы формирования вопросительных высказываний изучены недостаточно полно.

В исследованиях О.Е. Грибовой, Б.М. Гриншпун, Р.Е. Левиной, О.С. Павловой, Л.Б. Халиловой, Г.В. Чиркиной, Е.Г. Федосеевой, Т.Б. Филичевой, С.Н. Шаховской и других авторов отмечается характерное для детей с общим недоразвитием речи нарушение диалогической речи коммуникативного развития и обозначена необходимость организации работы по её преодолению.

Одним из ключевых аспектов в работе по преодолению нарушений коммуникативно-речевой деятельности дошкольников, включая и детей с

общим недоразвитием речи, является формирование у них вопросительных высказываний.

На современном этапе развития теории и практики образования, вопросительное высказывание рассматривается как мотивация обучения, начало и продолжение мыслительных процессов, а так же навык речевой культуры (И.А. Виноградова, Н.М. Чалов).

Изучением проблемы формирования вопросительных высказываний занимались такие авторы как В.В. Дремова, О.А. Степанова, Н.М. Путкова, В. М Снетков, И.В. Загашев и другие, выделили ряд проблем: слабо сформированы мотивы появления вопросительных высказываний, сложности с пониманием выполнения инструкций типа «спроси, задай вопрос», более поздние сроки овладения основными функциями вопросов – познавательной и коммуникативной.

Таким образом, в настоящее время работа по формированию вопросительных высказываний у старших дошкольников с общим недоразвитием речи, не достаточно теоретически и практически разработана. В связи с этим, проблема поиска новых эффективных подходов к работе по формированию вопросительных высказываний у старших дошкольников с общим недоразвитием речи остается актуальной.

Обобщив данные, можно выделить проблему исследования: каковы педагогические условия формирования вопросительных высказываний у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи?

Цель исследования: теоретически обосновать и разработать организационно-методический аспект работы учителя-логопеда по формированию вопросительных высказываний у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

Объект исследования – процесс формирования вопросительных высказываний у детей с общим недоразвитием речи.

Предмет исследования – организационно-методический аспект работы учителя-логопеда по формированию вопросительных высказываний у детей с общим недоразвитием речи.

Гипотеза исследования: эффективность коррекционно-педагогической работы по формированию вопросительных высказываний у старших дошкольников с общим недоразвитием речи определяется её направленностью на систематичное и поэтапное формирование функциональных типов вопросительных высказываний.

Задачи исследования:

1) теоретически обосновать проблему формирования вопросительных высказываний у старших дошкольников с общим недоразвитием речи;

2) подобрать диагностический инструментарий для изучения вопросительных высказываний у старших дошкольников с общим недоразвитием речи; разработать критерии и показатели сформированности вопросительных высказываний у старших дошкольников с общим недоразвитием речи;

3) проанализировать особенности вопросительных высказываний у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи;

4) разработать организационно-методический аспект работы учителя-логопеда по формированию вопросительных высказываний у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

Теоретико-методологическую основу исследования составили: положения о коммуникативно-деятельностном подходе при формировании речи и коррекции ее нарушений (Л.С. Выготский, И.А. Зимняя, Р.Е. Левина, А.Н. Леонтьев, Арешина Е.В., Плаксина Е.Н.); психолого-педагогические положения о деятельностном подходе к процессу обучения (А.Н. Леонтьев, Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, С. Л.Рубинштейн, Д.Б. Эльконин); научно-теоретические представления о сложной структуре речевой деятельности и о взаимодействии ее операциональных звеньев (Т.В. Ахутина, Л.С. Выготский,

А.А. Леонтьев, А.Р. Лурия); научные концепции о связи деятельности и общения и их ведущей роли в развитии и формировании личности ребенка, в том числе с нарушениями речи (Р.Е. Левина, А.Н. Леонтьев, М.И. Лисина), исследования О.С. Павловой, Л.М. Чудиновой, Е.Г. Федосеевой, Н.М. Путковой и других об особенностях коммуникативно-речевой деятельности детей с общим недоразвитием речи и формирования вопросительных высказываний.

Методы исследования подбирались с учетом объекта и предмета изучения, а также цели, задач и гипотезы исследования:

— теоретические: анализ лингвистической, психолингвистической, психологической, педагогической и методической литературы;

— эмпирические: педагогический эксперимент (констатирующий этап), тестирования;

— метод качественного и количественного анализа результатов исследования.

База исследования: Муниципальное бюджетное дошкольное общеобразовательное учреждение (МБДОУ) детский сад комбинированного вида №15 «Дружная семейка». В исследовании приняло участие 13 детей старшего дошкольного возраста, группы компенсирующей направленности для детей с тяжелыми нарушениями речи.

Структура выпускной квалификационной работы включает в себя введение, две главы, заключение, список использованной литературы, приложения.

# ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ВОПРОСИТЕЛЬНЫХ ВЫСКАЗЫВАНИЙ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

## 1.1. Вопросительные высказывания как структурный и функциональный компонент диалогической речи

Диалог рассматривается как простейший случай речевой коммуникации, который характеризуется частой сменой ролей между участниками коммуникативного процесса: высказывающийся, говорящий, воспринимающий, слушающий (4). Главной особенностью диалога является чередование высказываний одного коммуниканта с прослушиванием и последующими высказываниями другого. Таким образом, диалогическая речь рассматривается как проявление коммуникативной функции языка, форма разговорной речи.

А.А. Леонтьев рассматривает разговорную речь, как стилистически однородную функциональную систему в условиях непринуждённого, непосредственного общения.

Рассматривая особенности разговорной речи, Д.Э. Розенталь, О.Б. Сиротина выделяли её характерные особенности:

- отсутствие предварительного обдумывания;
- непосредственность речевого общения между участниками;
- непринужденность речевого акта;
- персональность и ситуативность общения (47).

В разговорной речи функционируют такие элементы языковой системы, как фонетика, лексика, грамматика. Фонетическая особенность разговорной речи характеризуется меньшей четкостью произношения звуков, редуцированием, специфическим интонированием (7).

В разговорной речи представлено преобладание существительных именительного и винительного падежа, свободное использование временных глагольных форм, минимальное использование кратких форм прилагательных, причастных и деепричастных оборотов (42).

Лексический строй разговорной речи характеризуется бедностью и представлен заменой существительных незначимыми словами, частицами.

Диалогическая речь, как форма разговорной речи, протекает в конкретной ситуации и сопровождается лингвистическими и паралингвистическими средствами общения. Для неё характерны незаконченные, простые и сложные бессоюзные предложения, своеобразный порядок слов в предложении, быстрый темп произнесения реплик и их смены, при этом, подготовка к высказыванию идёт одновременно с восприятием речи собеседника (6,63).

Единицей диалога является диалогическое единство, т.е. совокупность реплик, которые объединены по смыслу, структурно и интонационно. Минимальный объём диалогического единства представлен двумя репликами – стимул и реакция (13).

Важное значение в диалогическом общении отводится зрительному и слуховому восприятию участников, т.е. невербальная информация, которая передаётся собеседником. Полученная информация является одним из факторов восприятия и продуцирования речи (3).

Также важной составляющей диалога является и интонация, которая позволяет передать информацию, модифицировать значения слов и оформлять диалогические единства в составе сложных структур. Единицей интонации является интонима, которая представлена такими элементами интонации, как высота, громкость, тембр, ритм, пауза (21).

Диалог невозможен и без других внеречевых моментов: цель и предмет высказывания, степень подготовленности говорящих, отношения между собеседниками, ситуация общения (36).



В ходе диалога выделяются инициативные и реактивные реплики. Инициативное высказывание определяется речевым поступком говорящего, т.е. ситуацией общения и контекстом. В зависимости от речевых поступков говорящего выделяют следующие коммуникативные типы высказываний, как вопрос, повествование, побуждение. Таким образом, выделяют три типа инициативных реплик в ходе общения: инициации-вопросы, инициации-сообщения и инициации-побуждения (42).

В рамках нашего исследования остановимся на характеристике вопросительных предложений, основу которых составляет вопрос.

Вопрос рассматривается как особая форма мысли, цель которой - запрос определенной информации. Следовательно, вопросительное предложение - это один из функциональных типов предложения, грамматическая структура, предназначенная для поиска информации (44).

Темой вопросительных предложений является предоставление адресату информации, на основе которой строится ответное высказывание (4).

В лингвистике выделяют следующие разновидности вопросительных предложений:

1. собственно - вопрос, который предполагает ответ собеседника («Где ты живёшь?»)
2. риторический вопрос, ответ заключен в лексико- грамматической структуре («Могу ли я отправиться на Луну?»)
3. вопрос - побуждение, выражает оттенок побуждения к действию («Ты не мог бы мне подать это?») (3).

Данная классификация вопросительных предложений была дополнена Е.М. Галкиной-Федорук ещё тремя типами вопросительных предложений:

1. вопрос - утверждение, который подтверждает ранее сказанное («Ведь ты же обещала?»)
2. вопрос — отрицание, т.е. отрицание того, о чем спрашивается («Разве это хорошо?»)

3. вопросы — эмоции, передают дополнительные эмоциональные и модальные оттенки («Неужели она выполнила это задание самостоятельно?») (18).

На основе учета способа построения вопросительного предложения, О.Г. Почепцов выделяет следующие типы:

— вопросительные предложения, построенные на основе невопросительных предложений, путем изменения интонации («Это может быть?») и введения вопросительной частицы («Может ли это быть?»), замены невопросительного слова местоименным словом («Что с тобой происходит?»), изменения словоупорядка («Это она приготовила?»)

— вопросительные предложения, построенные по собственным синтаксическим моделям, с лексически свободными компонентами («А дети-то?», «Спросить?», «Что папа?»), с фразеологическими структурами («Что за люди?») (43).

С точки зрения грамматической структуры классификация вопросительных предложений включает:

1) общий вопрос. Он не имеет вопросительных членов предложения и выражается интонацией, а также предполагает употребление вопросительных частиц (ли, разве, неужели, как, ведь). Интонация общих вопросов характеризуется повышением голоса на слове, которое заключает вопрос. Участники обращаются друг к другу для подтверждения или отрицания своей мысли.

2) специальный вопрос имеет в своей основе вопросительные слова «кто», «что», «какой», «чей», «который», «где», «куда», «когда», «зачем», «почему». Он предполагает, что говорящему не известны некоторые элементы высказываемой мысли. Вопросительные слова выражают информацию, которую говорящий хочет получить. Эти предложения могут сближаться с повествовательными, так как их вопросительный характер выражается через вопросительные местоимения (42).

Кроме того, вопросы могут быть:

- закрытыми, которые построены на принципе «истина-ложь», множественного выбора и предполагают однословный ответ. Максимально закрытыми являются наводящие вопросы (Кто? Когда? Где? Который?).
- открытыми – которые требуют объяснения, развития и предполагают ответ из нескольких слов (Как? Почему? Зачем? Каким образом? Оба типа: Что?).

Таким образом, вопросительное высказывание можно понимать, как один из функциональных типов предложений, грамматическую структуру, которая предназначена для поиска информации. В ходе речевого взаимодействия вопросительное высказывание стимулируется внутренними и внешними мотивами. Основу вопросительного высказывания составляет вопрос, который понимается как особая форма мысли, целью которой является запрос определенной информации.

## **1.2. Овладение вопросительными высказываниями в онтогенезе**

Для детей дошкольного возраста общение является главным фактором полноценного их речевого и психического развития. Общение – особый вид деятельности, целенаправленный процесс согласования действий нескольких индивидов (37). На протяжении периода дошкольного детства последовательно сменяют друг друга три этапа становления речи: переход к каждому последующему этапу связан с изменением ведущего вида деятельности, который и определяет потребность, мотив и средства общения (2).

Первый этап (от рождения до одного года) определяется, как довербальный, он представлен экспрессивно-мимическими средствами общения и ситуативно - личностной формой общения.

Второй этап (от года до трех) – этап возникновения речи. На данном этапе происходит формирование предметно-действенных средств и ситуативно-деловой формы общения.

На третьем этапе (с трех до шести лет) ребенок начинает использовать речевые средства общения и овладевает сначала внеситуативно - познавательной формой общения (3-4 года), а затем – внеситуативно-личностной (5-6 лет).

Потребность ребенка в общении стимулирует у него необходимость овладения языковыми средствами (13).

В отечественной психологии (М.И. Лисина, Е.О. Смирнова и др.) отмечено, что общение ребенка развивается в двух направлениях — общение со взрослыми и общение со сверстниками. Общение ребенка со значимым взрослым протекает в форме речевого взаимодействия, представленного диалогом и монологом. Это взаимодействие обеспечивается за счет взрослого и общение на первых этапах его становления носит преимущественно ситуативный характер. Появление инициативной речи ребенка является условием становления диалога равноправных партнеров. В дальнейшем общение ребенка со взрослым происходит через вопросы. Первые элементарные вопросы–ориентации, ребенок осваивает в период от года до трёх лет. К ним относят такие вопросы: «кто это?», «что это?», «где?», «куда?», «откуда?». К трем годам появляется вопрос «когда?», который выражает ориентацию во времени. В 3,5 года появляется вопрос «почему?», который отражает ориентацию ребенка в причинно-следственных связях (34).

Проблеме становления вопросительного предложения в онтогенезе, посвящено исследование А.А. Петровой. Автор отмечает, что появление вопросов в речи не ограничены запросом информации. Первичный мотив появления вопроса – потребность в установлении контакта со взрослым. В качестве эталона выступает речевая продукция взрослых, которая сначала усваивается, а затем репродуцируется детьми. На их основе дети учатся

строить свои конструкции. Этот факт объясняет стереотипность детских вопросов в их интонационном и лексико-грамматическом плане (39).

Сначала в речи ребенка появляются одиночные вопросы (1,5-2,5 года), а потом – серии вопросов. С точки зрения грамматического оформления, первыми появляются односложные вопросы, а затем – двух-четырёхсложные.

А.А. Петрова определила и последовательность становления способности к получению информации в онтогенезе:

1. невербальный вопрос, который сопровождается ориентировочно-поисковыми поведенческими актами;
2. вербально выраженный вопрос, который является общим и не содержит вопросительных слов;
3. появление специальных вопросов;
4. инициативные вопросы, выходящие за рамки ситуации (39).

Таким образом:

- у ребенка на основе умения воспринимать и понимать обращенную к нему речь, констатировать что-либо в форме однословных повествовательных и побудительных высказываний, появляется умение спрашивать;

- в 3-4 года ребенок демонстрирует умение запрашивать информацию у взрослого;

- формирование вопросительных высказываний осуществляется в процессе постепенного перехода от понимания к репродукции и последующей собственной продукции; причём, самостоятельное продуцирование сначала характеризуется имитативностью и комбинированием воспринятых речевых образцов.

В дошкольном возрасте активно развивается и общение ребенка со сверстниками. Первые такие контакты (социальные действия, эмоциональные реакции и исследовательские акты) можно увидеть уже после первого года жизни ребенка.

Проблема развития диалога со сверстником являлась объектом исследований Ж. Пиаже. Автор выделил три стадии развития диалога ребенка со сверстником:

— подготовительная стадия, на которой отсутствует подлинный обмен информацией, дети говорят в присутствии друг друга и не добиваются со стороны собеседника внимания и ответа. Такое общение Ж. Пиаже называл «коллективным монологом»;

— вторая стадия представлена двумя типами диалогов: «приобщение собеседника к собственному мышлению и действию», т.е. каждый говорит о себе, своей точке зрения, слушает и понимает, но сотрудничество отсутствует и «сотрудничество в действии или мышлении, связанном с действием»;

— стадия «подлинное общение», на данной стадии происходит обмен информацией, появляется внимание к репликам друг друга. Данная стадия диалога, как правило, выявляется к семи годам (41).

Таким образом, диалог со сверстником первоначально представлен в виде несогласованной речевой активности находящихся рядом детей. Речь выполняет контактоустанавливающую функцию, а потребность в общении удовлетворяется простым присутствием сверстника и его встречной речевой активностью, хотя и не скоординированной по содержанию. На протяжении дошкольного возраста речевые действия детей совершенствуются и становятся скоординированными. Речевые действия направлены достижение практического взаимодействия и поддержание социальных контактов.

Главным критерием диалога, по мнению Ж. Пиаже, является наличие в речевом взаимодействии не менее трех взаимосвязанных реплик: инициативного высказывания, ответа на него, встречной ответной реакции на ответ (41).

В исследованиях А. Г. Рузской отмечено, что общение ребенка со сверстником протекает свободно и в нём, проявляя умение ребенка общаться.

Определяя роль сверстников и взрослых в развитии речи дошкольника, А.Г. Рузская отмечает, что в общении со взрослым ребенок овладевает речевыми нормами и присваивает опыт социального взаимодействия. А переход от пассивной речи к активной обеспечивается в общении со сверстниками (34,48).

В работах А.М. Матюшкина и Н.М. Юрьевой, диалог рассматривается не только как функция общения, но и как единство общения и мышления, А.М. Матюшкин выделяет 2 основные функции вопросов в речи детей – коммуникативную и познавательную (37).

Рассмотрим онтогенез вопросов:

1. Первый возраст вопросов (от одного года до трех лет). Вопросы на данном возрастном этапе связаны с практическими потребностями детей и выполняют преимущественно коммуникативную функцию, т.е. обеспечивают привлечение внимания взрослого к сотрудничеству. Также имеет место познавательный характер. Показателем их наличия является рост словаря, который связан большим количеством вопросов о названиях предметов.

2. Второй возраст вопросов (с трех до шести-семи лет). Дети осваивают познавательные вопросы, т.е. вопросы о причине и времени. Активность в форме вопросов у дошкольников носит односторонний характер и представлена в форме стереотипности вопросов детей. Дети, в основном, употребляют такие вопросы, как – «что?», «как?», «почему?» (44).

Становление коммуникативных и познавательных вопросов в дошкольном возрасте происходит неравномерно: коммуникативные вопросы достигают высокого уровня, а познавательные – находятся на начальных этапах формирования.

Таким образом, диалог является мощным фактором как речевого, так и психического развития ребенка. Дошкольный возраст является сензитивным периодом развития диалога. Становление диалога проходит три основные стадии – стадию преддиалога («дуэта», «коллективного монолога»), стадию

скоординированных речевых действий, которые обеспечивают поддержание социального контакта и установление практического взаимодействия, заключительную стадию овладения диалогом в дошкольном возрасте — содержательный, личностно окрашенный диалог. Условием развития диалога являются контакты ребенка со сверстниками и со взрослым. Становление вопроса до 4 лет происходит в общении со взрослыми от понимания до собственной продукции; вопросы, выходящие за рамки актуальной ситуации, формируются в дальнейшем под влиянием общения ребенка со сверстниками.

У детей дошкольного возраста преобладают коммуникативные вопросы, которые обеспечивают установление контакта, побуждение к действию, эмоциональное сопереживание. На начальной стадии формирования находятся вопросы, которые являются звеном самостоятельного мышления (познавательные).

### **1.3. Особенности формирования вопросительных высказываний у старших дошкольников с общим недоразвитием речи**

Общее недоразвитие речи – это различные сложные речевые расстройства, при которых нарушено формирование всех компонентов речевой системы, то есть её звуковой и смысловой сторон (лексики, грамматики) при нормальном слухе и первично сохранном интеллекте (33).

При общем недоразвитии речи отмечается нарушение хода речевого развития, который проявляется в появлении речи, ограниченном словарном запасе, аграмматизмах, недостаточности звукопроизношения и фонематического восприятия, различных нарушениях связной речи. Результатом нарушения компонентов речевой системы является невозможность или дисгармоничность формирования коммуникативно-речевых умений и навыков.



Р.Е. Левина выделила три уровня общего недоразвития речи: первые два характеризуют глубокую степень нарушения речи, а на третьем, более высоком уровне, имеют место отдельные пробелы в развитии звуковой стороны речи, словарного запаса и грамматического строя (33).

При первом уровне речевого развития почти полностью отсутствуют словесные средства общения в возрасте. Дети старшего дошкольного возраста имеют скудный активный словарь, который состоит преимущественно из звукоподражаний и звуковых комплексов. Звуковые комплексы сопровождаются жестами, образованные детьми самостоятельно и непонятны для окружающих.

При втором уровне речевого развития речевые возможности детей значительно возрастают, общение становится возможным не только с помощью жестов, сопровождаемых лепетными обрывками слов, но и посредством достаточно постоянных, хотя и очень искажённых в фонетическом и грамматическом отношении, речевых средств.

Третий уровень речевого развития обусловлен более или менее развернутой обиходной речью, грубых лексико-грамматических и фонетических отклонений уже нет, имеются лишь отдельные пробелы в развитии фонетики, лексического и грамматического строя речи. В устной речи детей, обнаруживаются аграмматичные фразы, неправильное или неточное употребление некоторых слов, фонетические недостатки менее разнообразны, чем у детей с первым и вторым уровнями развития речи (33).

Помимо речевой симптоматики у данной категории детей отмечается вторичное недоразвитие познавательной деятельности. В исследованиях В.И. Лубовского и Е.Ф. Собоновича, Е.М. Мастюковой, Н.С. Жуковой, Т.Б. Филичевой, Т.А. Фотековой отмечается, что у детей с общим недоразвитием речи имеет место снижение интеллектуальных операций, которые требуют участия речи, а также снижение уровня обобщений.

Сенсорная сфера при общем недоразвитии речи также имеет ряд особенностей и характеризуется недостаточностью зрительного, пространственного восприятия; трудностями овладения сенсорными эталонами и навыками системных перцептивных действий (12).

Е.М. Мастюкова выявила также особенности процесса произвольного запоминания, вербальной памяти (38).

У дошкольников с общим недоразвитием речи отмечается недостаточность языковой способности, несовершенство речемыслительных процессов на всех уровнях языка (фонетическом, фонологическом, лексическом, грамматическом). Данные особенности приводят к невозможности освоения правил функционирования языковых единиц и нарушению восприятия их сочетаний и трудности оперирования ими для выражения собственного замысла (22,23). Для детей с общим недоразвитием речи характерны и трудности мотивационного плана, поскольку потребность в общении для них не является ведущей.

Нарушение коммуникации у детей с общим недоразвитием речи проявляется в смещении целей общения в трудностях построения связных высказываний. О. С. Павлова отмечала, что только 10 % детей старшего дошкольного возраста имеют достаточный уровень сформированности коммуникативной деятельности. Основные трудности у детей выявляются при установлении взаимоотношений со сверстниками (49).

Общеизвестно, что уровень коммуникативной деятельности детей с речевыми нарушениями определяется также и реакцией ребенка, т. е. степенью фиксации на нарушении. В исследованиях О.А. Слинко, В.И. Селиверстова доказано, что высокая степень фиксации на нарушении приводит к формированию таких качеств личности, как негативизм, замкнутость, агрессивность, а они в свою очередь, препятствуют нормальному речевому общению и взаимодействию ребенка со взрослыми и сверстниками.

Изучая диалог у детей с общим недоразвитием речи, О.Е. Грибова отмечала его особенности:

— нарушение принципа активности ребенка, т. к. лексико-грамматические трудности не позволяют ему свободно формировать собственные высказывания.

— трудности обращения с просьбой, наличие сообщения о своей потребности, отсутствие обращения или имени адресата;

— отсутствие реакции на речевую инструкцию, задание педагога, особенно в том случае, если не был установлен зрительный и слуховой контакт;

— в инструкции дети первоначально вычленяют глагол со значением предметного действия;

— дети проговаривают для себя инструкцию педагога, что активизирует у них процесс осознания смысла высказывания и спонтанно формирует инициальную мотивацию общения (21).

На нарушение диалогической речи в структуре дефекта при общем недоразвитии речи указывала в своих исследованиях Л. М. Чудинова. По мнению ученого, у детей с алалией первые вопросы появляются в момент начала развития разговорной речи. Однако, нерасчлененность восприятия, ограниченность интересов, нарушение фонематического восприятия сказываются на формировании вопросов познавательного характера; в речи детей присутствуют в основном вопросы, которые относятся к знакомым им действиям и явлениям; отмечается смешение близких по звучанию вопросительных слов, трудности актуализации слов в конкретной речевой ситуации (59).

Проблеме формирования предпосылок диалогического общения у детей с общим недоразвитием речи посвящены исследования и Н. К. Усольцевой, в которых доказано, Автор указывала, что у детей с общим недоразвитием речи не формируется база для овладения диалогической

формой общения. К ней относятся: недостаточное развитие речемыслительной деятельности, трудности актуализации языковых средств, ограниченность коммуникативных потребностей и познавательных возможностей (38).

Качественный анализ диалогического общения дошкольников с общим недоразвитием речи проведенный в рамках диссертационного исследования позволил Л.Г. Соловьевой выявить, что в ходе диалогического общения дети используют в основном инициативные высказывания в форме сообщений (констатация факта, информирование партнера, описание явления). Инициации-побуждения представлены в меньшей степени и они носят характер приказов, запретов, указаний. Хуже всего, по мнению автора, в речи детей представлены вопросительные высказывания, и в основном преобладают вопросы общего типа, которые предполагают однословный ответ. В микродиалогах преобладает активность одного из собеседников, отсутствует смена речевой инициативы и неумение детей проводить собственную линию общения (45).

По мнению Е. Г. Федосеевой, уровень развития коммуникативных навыков у детей с общим недоразвитием речи старшего дошкольного возраста не соответствует возрастной норме. У детей с общим недоразвитием речи преобладают ситуативно-деловая и внеситуативно-познавательная формы общения, что соответствует уровню развития общения детей 4 лет (по М.И. Лисиной).

В исследованиях Н.М. Путковой, посвященных изучению вопросительных высказываний у детей с общим недоразвитием речи, отмечено, что у детей с общим недоразвитием речи:

- слабо сформированы мотивы появления вопросительных высказываний, вопросительной интонации, отсутствует зрительный контакт;
- сложности с пониманием и выполнением инструкции «спроси, задай вопрос»

- синтаксические и лексико-грамматические средства оформления вопросительных предпочтений не достаточно сформированы;
- более поздние сроки овладения основными функциями вопросов – познавательной и коммуникативной (44).

Таким образом, нарушение коммуникации у детей с общим недоразвитием речи проявляется в смещении целей общения, в трудностях организации связных высказываний. У детей с общим недоразвитием речи не сформирована база, на основе которой происходит овладение диалогической формой общения, а именно: недостаточно развита речемыслительная деятельность, имеются трудности актуализации языковых средств, отмечается ограниченность коммуникативных потребностей и познавательных возможностей.

Одной из важнейших задач современного дошкольного образования является формирование активной позиции ребенка, что выражается в стимулировании познавательной, социальной активности ребенка и, что особенно важно при организации коррекционно-педагогической работы с детьми с нарушениями речевого развития. Стимулирование речевой активности предполагает создание мотивов общения, включение в процесс обучения коммуникативно значимых форм речи и элементов языковой системы, использование в коррекционно-педагогической работе методов обучения, которые обеспечивают проявление у ребенка речевой инициативы.

Вопросы о необходимости обучения детей ведению диалога, вопросительным высказываниям обсуждаются в теории и методике развития речи детей дошкольного возраста, в том числе и с общим недоразвитием речи.

В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования в содержании образовательной области «Речевое развитие» главной задачей речевого развития является овладение речью как

средством общения, развитие связной, грамматически правильной диалогической речи.

В образовательной программе дошкольного образования для детей с тяжелыми нарушениями речи (общим недоразвитием речи) с 3 до 7 лет Н.В. Нищевой, работа по развитию речевого общения и разговорной диалогической речи начинается с младшего дошкольного возраста. В старшем дошкольном возрасте у детей совершенствуются умения отвечать на вопросы кратко и полно, задавать вопросы, вести диалог, выслушивать друг друга до конца (39).

В Примерной адаптированной основной образовательной программе для дошкольников с тяжелыми нарушениями речи под редакцией Л.В. Лопатиной, в качестве педагогических ориентиров выделены: формирование мотивации к общению и преодоление неречевого и речевого негативизма; формирование у детей навыков взаимодействия «ребенок — взрослый», «ребенок — ребенок»; развитие потребности в общении и формирование элементарных коммуникативных умений; обучение детей элементарным операциям внутреннего программирования высказывания с опорой на реальные действия на невербальном и вербальном уровнях; организация игровых ситуаций, позволяющих детям с помощью невербальных и вербальных средств общения (35).

Особое внимание в Программе уделяется работе над интонационной выразительностью вопросительного предложения. В ходе такой работы у детей необходимо:

- отрабатывать интонации вопросительного предложения без вопросительного слова.
- отрабатывать интонации вопросительного предложения с вопросительным словом.
- закреплять вопросительную интонацию в стихах (сопряженно с логопедом, по подражанию, самостоятельно) (35).

Задача формирования умения задавать вопросы присутствуют во всех программах. Однако основной тактикой формирования вопросительных предложений является повторение вопроса педагога (44).

В методической литературе по обучению детей с общим недоразвитием речи, предоставлены основные методы и этапы работы по формированию диалогической речи, вопросительных высказываний и умения задавать вопросы.

Основными методами являются беседа, речевые и дидактические игры, в ходе которых дети овладевают отдельными специальными и общими вопросами, обучаются их постановке ( Э.П. Короткова, Л.В. Лопатина, С.А. Миронова и др.)

В исследованиях Н.В. Дроздовой и А.В. Вепревой определены основные направления и этапы работы по формированию вопросительных высказываний у детей с общим недоразвитием речи (34).

Работа по формированию умения воспринимать и понимать вопросительные высказывания в естественной ситуации общения и вопросно-ответной форме речи, а также с опорой на предметные картинки. Работа по формированию умения задавать вопросы предусматривает использование демонстрации действий с предметами с помощью невербальных средств общения. Логопед обращается к детям с просьбой.

На поэтапность работы по формированию вопросительных высказываний указывает в своём исследовании Н.М. Путкова: постепенный переход от социально-коммуникативных вопросов к познавательным, усложнение их структуры (44).

Н.В. Лаптева, Е.В. Ильина указывают основные принципы работы учителя-логопеда при обучении детей постановке вопросов: принцип наглядности, последовательности, систематичности, доступности, индивидуальности, поэтапности (32).

Для обучения постановке вопросов, по мнению авторов, необходима достаточная мотивационная база, которая обеспечивает стимуляцию речевой

инициативы, т.е. помогает увеличению количества вопросительных высказываний. Необходимо не только дать детям модели вопросительных предложений, но и ввести их в различные коммуникативные ситуации (разные условия общения, виды деятельности, собеседники) (32).

Н.В. Лаптева и Е.В. Ильина выделяют следующие этапы работы:

1. подготовительный этап. Цель: познакомить ребенка с понятием «вопрос», ввести в пассивный и активный словарь данный термин, инструкции типа «задай вопрос», «спроси», «узнай»; учить различать «вопрос» и «не вопрос»; научить использовать в речи вопросительную интонацию; тренировать в постановке общих вопросов; повышать речевую инициативу; формировать зрительный контакт; развивать познавательную деятельность.

На основном этапе (более длительном) авторы предлагают больше внимания уделять вопросам, выполняющим коммуникативную и социальную функцию, а затем, используя вопросительные слова – переходить к познавательным. К познавательным вопросам относят уточнение (установление истинности) и восполняющие вопросы (направлены на получение нового знания). На данном этапе детей учат не только задавать разные виды и типы вопросов, но и формируют у них схему исследования проблемной ситуации.

Н.В. Лаптева, Е.В. Ильина определяют содержание вопросов и методы формирования вопросов и диалога. На заключительном этапе внимание обращается на тренировку в постановке вопросов в разных жизненных ситуациях и применению полученных навыков в свободной общении (32).

Авторами рекомендуется начинать процесс обучения вопросно-ответной речи с вопросов «Кто?», «Что?», «Где?», так как они предполагают однословные ответы. Затем вопросы педагога усложняются, и дети переходят к самостоятельной постановке вопросов с использованием опоры в виде образца. Таким образом, работа по обучению вопросно-ответной речи направлена на:



- овладение новыми морфологическими и синтаксическими конструкциями;
- повышение уровня самостоятельности речи (18).

И.Н. Ворошилова для решения проблемы развития вопросительных высказываний у дошкольников с общим недоразвитием речи разработала систему совместной работы учителя-логопеда и воспитателя. Разработанная автором система, направленная на обучение детей вопросительным высказываниям в различных ситуациях общения и развитие их коммуникативно-познавательной деятельности. Данная система обучения вводится в коррекционно-образовательную программу развития у детей связной речи и формирования её лексико-грамматического строя (16).

Основными методами и приёмами обучения являются беседы, разыгрывание различных ситуаций общения, игры-драматизации, ролевые и речевые игры и упражнения, проблемно-поисковые ситуации, экспериментальная деятельность, использование элементов Триза, художественная литература, моделирование.

Также, как и в разработке Н.В. Лаптевой, Е.Н. Ильиной, в качестве важного условия обучения детей постановке вопросов И.Н. Ворошилова уделяет созданию достаточной мотивационно-потребностной базы и соблюдению последовательности обучения детей вопросительным высказываниям. Большое внимание автор уделяет использованию метода наглядного моделирования в обучении вопросительным высказываниям. В качестве зрительной опоры вводятся визуальные знаки (пиктограммы), обозначающие вопросительное местоимение, с которого начинается формирование вопроса (32, 35).

Таким образом, анализ научной литературы позволил нам выявить особенности вопросительных высказываний у старших дошкольников с общим недоразвитием речи, а также обозначить необходимость обучения детей вопросительным высказываниям.

В основе работы по формированию вопросительных высказываний лежит создание мотивационной базы, которая обеспечивает стимуляцию речевой инициативы и помогает увеличению количества вопросительных высказываний. А также специальные принципы коррекционно-педагогической работы: наглядности, последовательности, систематичности, доступности и поэтапности.

#### Вывод к первой главе.

Вопросительные высказывания обеспечивают социально-коммуникативное взаимодействие ребенка с окружающими взрослыми и сверстниками, являясь одним из функциональных типов предложения, грамматическая структура, которого предназначена для поиска информации. Вопрос рассматривается как компонент вопросительного высказывания. Это особая форма мысли, целью которой является запрос определенной информации.

Отметим, что диалогическая речь признается важным фактором как речевого, так и психического развития ребенка. Диалогическая форма общения развивается в течение всего периода дошкольного детства. Ее становление проходит стадию преддиалога («дуэта», «коллективного монолога»), стадию скоординированных речевых действий, служащих для поддержания социального контакта и установления практического взаимодействия, заключительная стадия овладения диалогом в дошкольном возрасте — содержательный, личностно окрашенный диалог. Образцы ведения диалога ребенок усваивает в контактах со взрослым. Первые инициативные реплики появляются у ребенка именно таким образом, по функции являясь инициациями-побуждениями. Становление вопроса как вида речевой деятельности до 4 лет происходит в общении со взрослыми по схеме: понимание - репродукция - собственная продукция. Инициативные

вопросы, выходящие за рамки актуальной ситуации, формируются в дальнейшем под влиянием общения со сверстниками.

В лингвистике выделяют такие вопросительные предложения, как собственно вопрос, риторический вопрос, вопрос-утверждение, общий вопрос, специальный вопрос и другие. Образцы ведения диалога ребенок усваивает в контактах со взрослым.

В онтогенезе, первые инициативные реплики появляются у ребенка также в контакте со взрослым. Становление вопроса как вида речевой деятельности до 4 лет происходит в общении со взрослыми по схеме: понимание - репродукция - собственная продукция. Инициативные вопросы, выходящие за рамки актуальной ситуации, формируются в дальнейшем под влиянием общения со сверстниками. У детей дошкольного возраста преобладают социально-коммуникативные вопросы, которые направлены на взаимодействие со сверстниками и со взрослыми, а также познавательные вопросы, которые выполняют функцию получения нового знания.

Исследователями было выявлено, что в ходе диалогического общения дети с общим недоразвитием речи используют инициативные высказывания в форме сообщений (констатация факта, информирование партнера, описание явления). Инициации-побуждения проявляются в меньшей степени и они в основном носят характер приказов, запретов, указаний. Хуже всего в речи детей представлены вопросительные высказывания, при этом среди них преобладают вопросы общего типа, требующие однословного ответа. В микродиалогах преобладает активность одного из собеседников, отсутствовали смены речевой инициативы и неумения детей проводить собственную стратегическую линию общения.

Среди особенностей вопросительных высказываний у детей с общим недоразвитием речи можно выделить:

— стереотипное использование вопросительных высказываний, которые находятся на сензитивном этапе их развития: вопросы о предметах и явлениях, месте и причине.

— вопросы, относящиеся к количественной и качественной характеристике предметов и явлений, используются детьми с общим недоразвитием речи наиболее редко и вызывают затруднения.

Характеризуя систему работы с детьми с общим недоразвитием речи, можно отметить, что проблема изучения вопросительных высказываний привлекает внимание многих исследователей из различных областей научного знания и является междисциплинарной проблемой.

Общепризнанной является значимость вопроса как средства повышения речевой и познавательной активности ребенка в процессе обучения. Доказана необходимость обучения умению вести диалог (задавать вопросы и отвечать на них) в возрасте от 4 до 7 лет.

## **ГЛАВА II. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ВОПРОСИТЕЛЬНЫХ ВЫСКАЗЫВАНИЙ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ**

### **2.1. Анализ вопросительных высказываний у старших дошкольников с общим недоразвитием речи**

Цель констатирующего этапа экспериментальной работы заключалась в выявлении особенностей вопросительных высказываний у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

В соответствии с поставленной целью нами были выделены следующие задачи:

1. Подобрать диагностический инструментарий для изучения вопросительных высказываний у старших дошкольников с общим недоразвитием речи;
2. Разработать критерии и показатели оценки вопросительных высказываний у старших дошкольников с общим недоразвитием речи
3. Проанализировать особенности вопросительных высказываний у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Исследование вопросительных высказываний у старших дошкольников с общим недоразвитием речи, проводилось нами с 04.11.2017 по 08.12.2017 на базе Муниципального бюджетного дошкольного общеобразовательного учреждения (МБДОУ) детский сад комбинированного вида №15 «Дружная семейка» г. Белгород. В исследовании приняло участие 13 детей старшего дошкольного возраста, группы компенсирующей направленности для детей с тяжелыми нарушениями речи, имеющих «Общее недоразвитие, 3 уровень речевого развития». Список участников экспериментальной работы представлен в таблице 2.1 в (Приложении 1).

Для выявления особенностей вопросительных высказываний нами использовалась следующая группа методов:

— наблюдение за детьми в различных ситуациях общения, в ходе организованной образовательной деятельности, в свободном общении в ходе режимных моментов;

— экспериментальная беседа.

Для проведения экспериментальной работы нами использовался комплекс диагностических заданий, предложенный Н.М. Путковой (44).

Для исследования вопросительных высказываний на первом этапе констатирующего эксперимента работы мы использовали метод наблюдения за детьми в ходе режимных моментов.

Цель: получить представление о степени активности ребенка в процессе общения, возможности установления визуального контакта с участниками общения.

Инструкция отсутствовала, т.к. наблюдение было организовано таким образом, чтобы не привлекать к экспериментатору внимание испытуемых и не вмешиваться в процесс их общения.

Критерии оценки:

- 1) проявление речевой инициативы;
- 2) смысловая адекватность вопроса ситуации речевого общения;
- 3) функция вопроса (социально-коммуникативная или познавательная);
- 4) наличие лексико-грамматических ошибок при построении вопросительных предложений;
- 5) употребление вопросительной интонации и невербальных средств общения;
- 6) особенности речевого поведения.

Основным критерием разработки балльной системы оценки исследования вопросительных высказываний послужило вступление детей в микродиалоги (высшая оценка — 3 балла):

3 балла – активное участие в 5-10 микродиалогах;

2 балла – участие в 1-5 диалогах, без инициативы;

1 балл – отказ от общения в микродиалогах, полная изоляция от остальных детей.

На втором этапе проводилось исследование социально-коммуникативных вопросительных высказываний с использованием метода экспериментальной беседы.

Цель: выявить трудности на уровне программирования и реализации программы вопросительного высказывания, определить понимает ли ребенок вопросительные слова, умеет ли применять их в собственной речи.

Инструкция:

1.«Здравствуй!». «Как тебя зовут?». «А что тебе хочется узнать у меня? Спроси меня о чем-нибудь. Задай вопрос»

2. «Послушай, как я умею задавать вопросы. Спроси меня так же о моем имени. Задай вопросы о возрасте, маме, о доме, о друзьях, о любимом занятии, о любимом мультфильме».

3. «Спроси меня, как я тебя: «Как тебя зовут?» - ответ ребенка - «Спроси меня так же».

«Кто твоя мама?» - ответ ребенка - «Спроси меня так же».

«Сколько тебе лет?» - ответ ребенка - «Спроси меня так же»

«Где ты живешь?» - ответ ребенка - «Спроси меня так же».

«У тебя есть друзья?» - ответ ребенка - «Спроси меня так же».

«Чем ты любишь заниматься?» - ответ ребенка - «Спроси меня так же».

«Какой твой любимый мультфильм?» - ответ ребенка - «Спроси меня так же».

Критерии оценки:

- 1) инициативность в общении;
- 2) использование невербальных средств общения (мимики, жестов, зрительного контакта) и наличие вопросительной интонации;

3) смысловое соответствие речевой продукции испытуемого поставленной задаче;

4) речевые средства, с помощью которых реализовывались высказывания детей: лексическая полнота и грамматическая правильность фразы, типы вопросительных предложений; самостоятельность, использование помощи при выполнении заданий.

Основным критерием разработки балльной системы оценки социально - коммуникативных вопросительных высказываний послужила степень их сформированности (высшая оценка — 3 балла):

3 балла - лексико-грамматически и синтаксически правильно оформленное вопросительное предложение; задание выполнено самостоятельно, без помощи экспериментатора.

2 балла — незначительная помощь в виде подсказки темы высказывания, единичные лексические ошибки и аграмматизмы;

1 балл - помощь в виде образца высказывания; множественные лексические ошибки, грубые аграмматизмы; отсутствие вопросительной интонации.

0 баллов - отказ от выполнения, смысловая неадекватность вопросительных высказываний, отраженное и сопряженное проговаривание, эхоталии.

Каждый вопрос испытуемого оценивался по приведенной выше шкале.

На третьем этапе мы проводили исследование познавательных вопросительных высказываний также с использованием метода экспериментальной беседы.

Цель: определить уровень развития исследовательской активности дошкольников, возможность ребенка с помощью вопросов познавательного характера исследовать содержание сюжетной картинки.

Инструкция:

1. Экспериментатор показывает образец обращения к собеседнику-



игрушке: позу, взгляд, утрированную интонацию: «Посмотри, как я спрошу его: Наф-Наф, кто твоя мама? Повтори так же» и т.д.

2. Ребенку предъявляется три сюжетные картины: «Воздушный шарик», «Снеговик», «Как ворона горох вырастила»: «Кукла - собеседник очень любит, когда ребята задают вопросы, и хочет узнать, кто сможет задать самые интересные вопросы по этим картинкам.»

Картины предъявлялись ребенку по одной и сопровождалась инструкцией экспериментатора: «Посмотри на эту картину, подумай, о чем здесь можно спросить, и задай вопросы».

Критерии оценки:

- 1) соответствие вопроса содержанию картины (смысловая адекватность)
- 2) выполнение вопросом познавательной функции
- 3) правильное лексико-грамматическое оформление вопроса
- 4) использование невербальных средств общения (интонация, взгляд, мимика, жесты)
- 5) использование дозированной помощи.

На основе критериев сформированности познавательных вопросительных высказываний детей, нами была разработана балльная система их оценки:

3 балла — вопросы выполняли познавательную функцию, были адекватны смыслу изображенного на картине, раскрывали проблемную ситуацию, имели правильную лексико-грамматическую форму и синтаксическую структуру; использовалась вопросительная интонация и адекватные по смыслу невербальные средства общения.

2 балла — вопросы выполняли познавательную функцию, были адекватны по смыслу, но не раскрывали проблемы; использовалась помощь в виде подсказки темы вопроса; допускались единичные лексико-грамматические ошибки; использовалась вопросительная интонация и невербальные средства общения; стереотипное употребление одного вопросительного слова; смысловые ошибки; множественные лексико-

грамматические ошибки;

1 балл - отказ от выполнения задания; полная смысловая неадекватность; использование инициаций-сообщений и побуждений.

Анализ вопросительных высказываний детей в процессе свободного общения в ходе режимных моментов осуществляется нами с помощью фиксирования высказываний детей, объединённых в микрогруппы по интересам. Количественный анализ полученных результатов, представлен в таблице 2.2. и на рисунке 2.1.

Таблица 2.2.

### Уровень сформированности вопросительных высказываний

у старших дошкольников

(по данным наблюдения за свободным общением)

Уровень (балл)	Количественный показатель	%
Высокий (3 балла)	3	23
Средний (2 балла)	6	46,1
Низкий (1 балл)	4	30,7

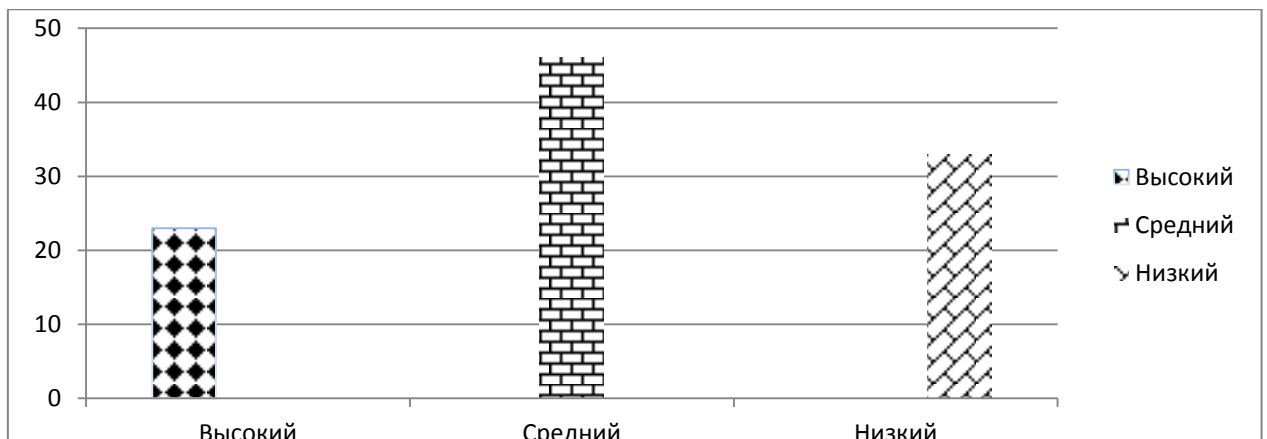


Рис. 2.1. Уровень сформированности вопросительных высказываний детей (по данным наблюдения за свободным общением)

На основании критерия частотности проявления речевой инициативы у старших дошкольников с общим недоразвитием речи условно были выделены следующие группы детей:

— 3 детей (23 %) - с высоким уровнем сформированности вопросительных высказываний (набравшим 3 балла – участие в 5-10 микродиалогах);

— 6 детей (46,1 %) - со средним уровнем сформированности вопросительных высказываний (набравшим 2 балла - участие в 1-5 микродиалогах);

— 4 детей (30,7 %) низким уровнем речевой активности (набравшим 1 балл-отказ от взаимодействия с детьми)

Речевое поведение детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи с высоким уровнем (набравшим 3 балла) характеризовалось инициативностью в общении, активным вступлением в большинство микродиалогов, а также попытками вступить в контакт с экспериментатором.

Захар К.: «Наверное, это к нам на концерт пришли, смотрите! А что это у тебя за карточки, покажи мне! Вика, не бойся! Витя, давай на улице поиграем в догонялки? Только я первый убегаю!». Витя Г.: « Нет, это нас спрашивать сейчас будут! А когда мы будем репетировать концерт? Я тоже хочу такие карточки как у Никиты! Хорошо, я буду догонять!». Иван.П.: «А что вы будете делать? А можно забрать куклу? А зачем она Вам? Мальчишки, а можно с вами в догонялки?» и т.д.

У детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи со средним уровнем (набравшим 2 балла), учувствовавших в 1-5 микродиалогах, были отмечены такие особенности речевого поведения, как скованность, неуверенность, общение только с детьми привычных микрогрупп.

Маша К.: «Юля, не бойся, сейчас быстренько нас посмотрят и пойдём репетировать концерт».

Дети старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи с низким уровнем (набравшим 1 балл) проявили себя как замкнутые, неумеющие привлекать внимание собеседника и, как следствие, испытывающие трудности в установлении диалога. Дети этой группы предпочитали отвечать на вопросы собеседников, а не задавать их. Характерным было непостоянство зрительного контакта во время диалога, отсутствием заинтересованности. Юля Д.: «Я не хочу».

В ходе экспериментальной беседы 11 детей с общим недоразвитием речи (85%) поддерживали зрительный контакт с собеседником, 1 ребенок (8%) избегал зрительного контакта (не поднимал глаз на собеседника, отводил взгляд в сторону). Характеризуя этих детей, воспитатели отметили что они робкие, неуверенные в себе.

Вопросительные высказывания 11 человек с общим недоразвитием речи (85%) характеризовались выраженной вопросительной интонацией. В речи 1 испытуемого с общим недоразвитием речи (8%) интонация вопроса была не выражена.

Анализ результатов исследования навыков социально-коммуникативных вопросов в ходе экспериментальной беседы позволил нам отметить, что:

— 6 испытуемых (46,1 %) смогли самостоятельно организовать беседу-знакомство. Например, Захар К. спросил куклу-собеседника: «А как твоих друзей зовут? А тебя как? А ты случайно не из сказки?». Витя Г.: «Где ты живешь? А как твой дом называется? А у тебя есть дома мебель?». Иван П.: «Ты кто? А отчество? А фамилия? А папа есть?».

— 2 испытуемых (15,3 %) задали встречный вопрос об имени (15%). Данный вопрос преимущественно выражался в форме лексико-

грамматической конструкции. Например: Иван П.: «Как тебя зовут?». Витя Г.: «А тебя как зовут?» и т.д.

— 5 испытуемых (38,6%) молчали, отвечали «не знаю» или сообщали какие-либо сведения о себе. Например: Марк В. Задал единичный вопрос, не отражающий суть знакомства, но являющиеся проявлением инициативы в общении: «Как дела?». Дальнейшая помощь экспериментатора в рамках данного этапа не позволила ему задать другие вопросы. Юлия Д.: «Я не знаю». Количественный анализ результатов второго этапа констатирующего эксперимента представлен в Таблице 2.3. и на рисунке 2.2.

Таблица 2.3.

Уровень сформированности навыков  
социально-коммуникативных вопросов  
(по результатам экспериментальной беседы)

Уровень (балл)	Количественный показатель	%
Высокий (3 балла)	6	46,1
Средний (2 балла)	2	15,3
Низкий (1 балл)	5	38,6

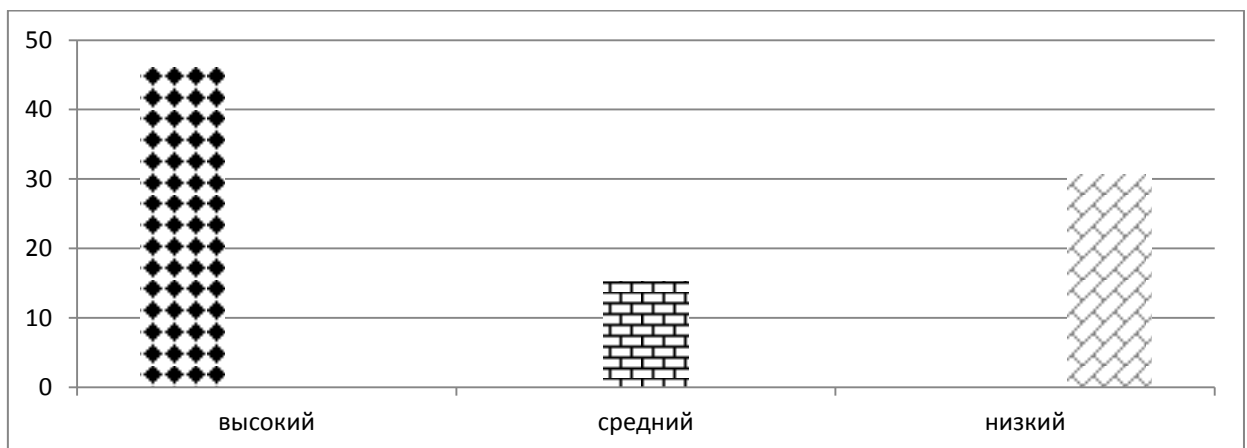


Рис. 2.2. Уровень сформированности навыков  
социально-коммуникативных вопросов  
(по результатам экспериментальной беседы)

Исходя из данных, представленных в Таблице 2.3. и на Рисунке 2.2., мы можем сделать вывод о том, что:

— 5 испытуемым, набравшим за задание 1 балл - (38,6 %) была необходима многочисленная помощь в виде образца высказывания; ими были допущены множественные лексические ошибки, грубые аграмматизмы; отмечалось отсутствие вопросительной интонации. Соответственно у них нарушен начальный уровень порождения вопросов.

— 2 детей, набравших 2 балла - (15,3 %), испытывали необходимость в незначительной помощи в виде подсказки темы высказывания; отмечались единичные лексические ошибки и аграмматизмы. В целом, дети смогли справиться с постановкой социально-коммуникативных вопросов только с помощью лексико-грамматического образца предложения, следовательно у них нарушенным является лексико-грамматический уровень порождения вопросов.

— 6 детей, набравших 3 балла - (46,1 %), продемонстрировали лексико-грамматически и синтаксически правильно оформленное вопросительное предложение; справились с заданием самостоятельно, однако была необходима помощь при определении темы вопросительного высказывания. Социально-коммуникативные вопросы детей определены нами как сформированные с точки зрения выполнения ими контактоустанавливающей функции.

Результаты исследования познавательных вопросительных высказываний у старших дошкольников с общим недоразвитием речи в ходе экспериментальной беседы представлены в Таблице 2.4. и на рисунке 2.3.

Таблица 2.4.

Уровень сформированности познавательных вопросительных высказываний у старших дошкольников с общим недоразвитием речи  
(в ходе экспериментальной беседы)

Уровень (балл)	Количественный показатель	%
Высокий (3 балла)	1	23
Средний (2 балла)	7	53,8
Низкий (1 балл)	5	38,2

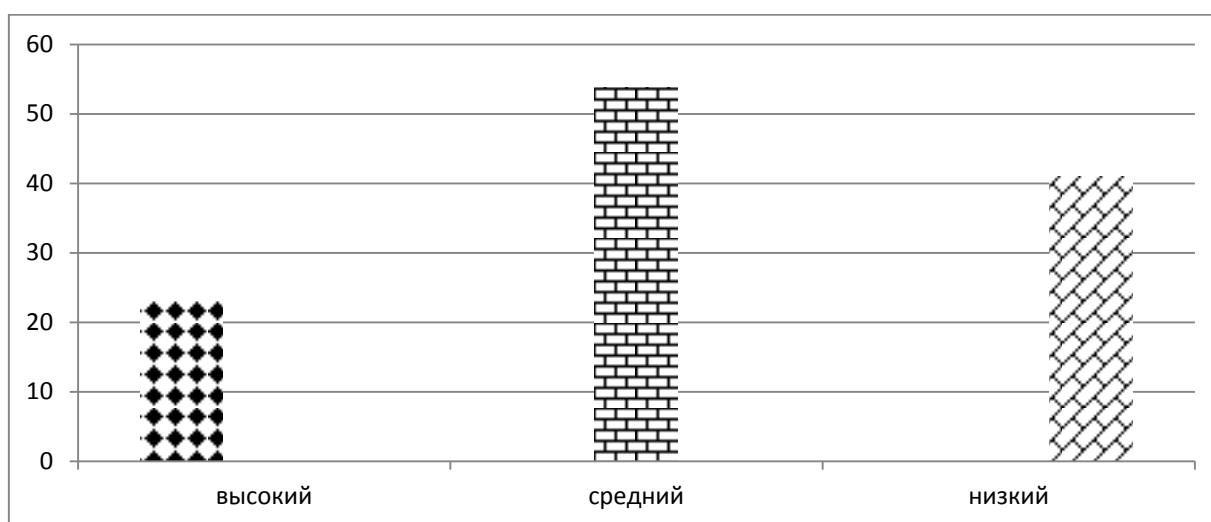


Рис. 2.3. Уровень сформированности познавательных вопросительных высказываний у старших дошкольников с общим недоразвитием речи  
(в ходе экспериментальной беседы)

Исходя из данных, представленных в Таблице 2.4. и на Рисунке 2.3., мы можем сделать вывод о том, что:

— самостоятельно с выполнением задания справился 1 ребенок, набравший 3 балла - (23%). Вопросы выполняли познавательную функцию, были адекватны смыслу изображенного на картине, раскрывали проблемную ситуацию, имели правильную лексико-грамматическую форму и синтаксическую структуру; использовалась вопросительная интонация и адекватные по смыслу невербальные средства общения. Для раскрытия проблемы использовал вопросительные слова «почему», «зачем», «откуда».

(Захар К.: «Наф-Наф, кто твоя мама? Почему растаял снеговик? Откуда выпал горох? Почему лопнул шарик?»).

— 7 детей, набравших 2 балла - (53,8%), нуждались в помощи в виде подсказки темы вопроса, их вопросы выполняли познавательную функцию, были адекватны по смыслу, но не раскрывали проблемы; допускались единичные лексико-грамматические ошибки; использовалась вопросительная интонация и невербальные средства общения; отмечалось стереотипное употребление одного вопросительного слова, что приводило к смысловым ошибкам; отмечались множественные лексико-грамматические ошибки. Все испытуемые этой группы строили свое вопросительное высказывание по образцу, данному экспериментатором (сохраняли структуру предложения), допуская лексико-грамматические ошибки: смешение по смыслу слов «почему» и «зачем»: «Почему зайчик пустил шарик?» - Витя Г.. А также допуская ошибки словоизменения : «В каком цвете шарик?» - Марина Ф.

— 5 детей, набравших 1 балл - (38,2%) не справились с данным заданием: продолжали перечислять изображенные на картине живые и неживые объекты, использовали инициации-сообщения, отказывались от выполнения задания: Кирил К.: « Ворона и заяц живые, а снеговик, неверное не живой. Я не знаю!».

Таким образом, в ходе проведения констатирующего этапа экспериментальной работы, было установлено, что дети с общим недоразвитием речи могут устанавливать контакт, задавать вопросы: в целом лучше владеют навыком постановки социально-коммуникативных вопросов, нежели познавательных. Соотнесение результатов качественно-количественного анализа вопросительных высказываний дошкольников с общим недоразвитием речи позволило нам разделить детей на группы в зависимости от степени сформированности вопросительных высказываний обоих функциональных типов.



При определении уровня вопросительных высказываний у старших дошкольников с общим недоразвитием речи, были использованы следующие критерии:

- потребность в общении
- вступление в определенное количество микродиалогов
- умение задавать социально-коммуникативные вопросы
- умение задавать познавательные вопросы

Балльная система оценки:

3 балла (высокий уровень) – устойчивая активная позиция в ходе общения, оба функциональных типа вопросительных высказываний определены как сформированные.

2 балла (средний уровень) — ребенок проявляет речевую инициативу преимущественно для привлечения внимания. Социально- коммуникативные вопросы детей сформированы. С их продуцированием ребенок справляется самостоятельно или с помощью подсказки темы высказывания. Познавательные вопросы не сформированы.

1 балл ( низкий уровень) - трудности проявления речевой инициативы. Социально-коммуникативные и познавательные вопросы не сформированы (Таблица 2.5. и рис. 2.4.).

Таблица 2.5.

Уровень сформированности вопросительных высказываний  
у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи  
(по данным констатирующего этапа экспериментальной работы)

Уровень (баллы)	Количественный показатель	%
Высокий (3 балла)	3	23
Средний (2 балла)	5	38,5
Низкий (1 балл)	5	38,5

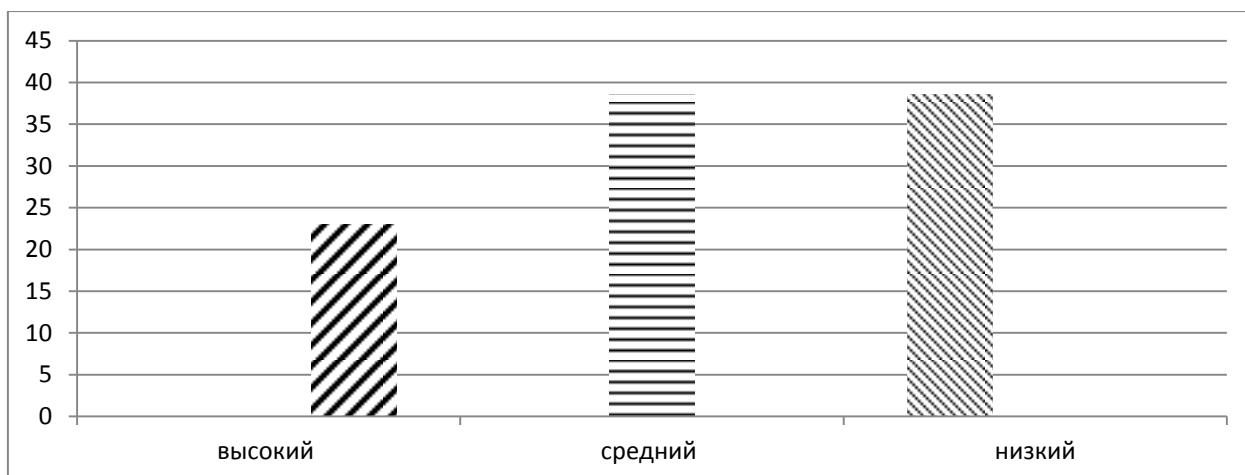


Рис. 2.4. Уровень сформированности вопросительных высказываний у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (по данным констатирующего этапа экспериментальной работы)

Первую группу составили 5 детей (38,5%) — набравших 1 балл (низкий уровень). В ходе наблюдения за деятельностью детей отмечены трудности проявления речевой инициативы с целью целенаправленного сотрудничества.

Социально-коммуникативные и познавательные вопросы детей данной группы определены нами как несформированные. При порождении вопросительных высказываний трудности возникали уже на этапе мотивации и смыслового оформления высказывания. При воспроизведении вопроса экспериментатора отмечались трудности актуализации вопросительных слов, лексико-грамматические ошибки, ошибки словоизменения. Дети данной группы затруднялись в понимании инструкции «спроси, задай вопрос». Вопросительная интонация испытуемых характеризовалась слабой выраженностью, зрительный контакт у части детей был непостоянным.

В ходе свободного общения преимущественно использовались грамматические структуры общих вопросов, по функции это были вопросы - переспросы. Наблюдение за свободным общением показало, что детям доступна постановка контактоустанавливающих вопросов, но они не осознают их как отдельный тип высказываний и не используют их в

ситуации обучения. Преобладали вопросительные слова «кто, что, что делает?». По степени речевой активности группа была неоднородна: часть детей характеризовалась низкой речевой активностью, вторая часть использовала активные формы речи, но их высказывания квалифицировались как неадекватные по смыслу и лексико-грамматическому оформлению.

Вторую группу составили 5 детей (38,5%) — набравших 2 балла (средний уровень). Динамическое наблюдение за свободным общением выявило речевую инициативу детей с целью установления речевого контакта. В ходе учебного диалога дети проявляли речевую инициативу преимущественно для привлечения внимания.

Анализ вопросительных высказываний показал, что социально - коммуникативные вопросы детей второй группы можно охарактеризовать как сформированные. С их продуцированием дети справлялись самостоятельно или с помощью подсказки темы высказывания, но отмечались лексические замены, грамматические ошибки при употреблении предложно-падежных форм, ошибки словоизменения и словообразования, неправильный порядок слов в предложении. Диалогические единства, в основном, не образовывались, дети не владели этикетным навыком знакомства. Познавательные вопросы у детей были не сформированы. Затруднения в порождении данной категории вопросов выявлялись на этапе лексико-грамматического оформления высказывания, на этапах замысла и мотивации. В ходе нерегламентированного общения дети проявляли речевую активность, используя контактоустанавливающие вопросы, вопросы - переспросы, познавательные вопросы использовались редко (в основном, это были вопросы «что делает?», «кто это?», «что это?»).

Третья группа состояла из 3 детей (23%) – набравших 3 балла (высокий уровень). Данной группе была характерна устойчивая активная позиция в ходе общения.

Оба функциональных типа вопросительных высказываний определены нами как сформированные (выполняющие контактоустанавливающую и познавательную функции), но характеризующиеся некоторыми трудностями лексико-грамматического оформления (ошибки употребления предложно - падежных форм, неправильный порядок слов). Детям было доступно самостоятельное продуцирование социально-коммуникативных и познавательных вопросов, лишь некоторым требовалась помощь в виде определения темы вопроса. Познавательные вопросы детей характеризовались смысловой адекватностью, но преимущественно носили стереотипный характер, отмечалось сужение тематики вопросов. Наблюдение за свободным общением подтвердило наличие у испытуемых активной позиции в процессе общения.

Подводя итоги констатирующего исследования, необходимо отметить, что у детей с общим недоразвитием речи:

1. дети с общим недоразвитием речи могут устанавливать контакт, задавать вопросы: преобладают вопросительные слова «кто», «что», «что делает».
2. детям доступна постановка вопросов: в целом, лучше владеют навыком постановки и социально-коммуникативных вопросительных высказываний, нежели познавательных.
3. при продуцировании социально-коммуникативных вопросительных высказываний, затруднения возникают уже на этапе мотивации, создании смысловой программы высказывания и интонационного оформления.
4. детям свойственна стереотипия использования вопросов о предметах и явлениях, месте и причине при продуцировании познавательных вопросительных высказываний – вопросы, относящиеся к количественной и качественной характеристике предметов и явлений (какой?, сколько?, чей?), наиболее редко используются и вызывают наибольшее количество затруднений.

## **2.2. Организационно - методический аспект работы учителя-логопеда по формированию вопросительных высказываний у старших дошкольников с общим недоразвитием речи**

Анализ психолого-педагогической и специальной литературы по проблеме исследования, а также результаты констатирующего этапа экспериментальной работы позволили нам сделать вывод о необходимости совершенствования коррекционно - педагогической работы по формированию вопросительных высказываний у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

Целью нашей работы является разработка основных направлений и содержания работы учителя-логопеда по формированию вопросительных высказываний у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

В соответствии с поставленной целью были определены основные задачи:

- 1) определить этапы, направления и содержание коррекционно-педагогической работы по формированию вопросительных высказываний у старших дошкольников с общим недоразвитием речи;
- 2) подобрать и систематизировать речевой и дидактический материал для формирования вопросительных высказываний у старших дошкольников с общим недоразвитием речи;

В основу работы по формированию вопросительных высказываний были положены следующие общедидактические и специальные принципы:

- принцип коммуникативно - деятельностного подхода. Предполагает создание речевых ситуаций, в которых ребенок демонстрирует умение вступать в диалог, задавать вопросы, отвечать.
- принцип системного подхода. Реализация данного принципа предполагает воздействие на все компоненты речевой системы как целостное образование;

- принцип комплексности предполагает совместную работу учителя-логопеда, педагога-психолога, воспитателей, родителей (законных представителей).
- принцип дифференцированного подхода: подбор заданий, определение объёма и вида помощи каждому ребёнку, осуществляется с учетом его возрастных, индивидуальных особенностей и уровня развития вопросительных высказываний).
- онтогенетический принцип: последовательности появления вопросов в речи детей дошкольного возраста при определении направлений и содержания работы (44).

При разработке последовательности введения в речь детей различных типов вопросов учитываются не только тип и структура вопросов, но и их социально - коммуникативную значимость, степень их шаблонности.

Основными направлениями работы по формированию вопросительных высказываний являются:

- формирование умения воспринимать и понимать вопросительные высказывания;
- формирование умения задавать вопросы.

Формы работы:

- Индивидуальные, подгрупповые и фронтальные занятия с воспитанниками;
- Родительские собрания, индивидуальные и групповые консультации, мастер-классы, для педагогов и родителей (законных представителей).

В обучении использовались различные методы:

- репродуктивные (наблюдение, рассматривание картинного материала, восприятие художественных произведений, отраженные и

сопряженные высказывания, речевые игры, тренинги); применялись на этапе формирования и автоматизации умений и навыков;

— продуктивные (беседа с незнакомым и знакомым взрослым, и сверстником, коллективная беседа на заданную тему, сюжетно-ролевые игры, моделирование предметных и социальных ситуаций, дидактические и речевые игры творческого характера).

Реализация дифференцированного подхода к организации и содержанию работы состояла в разработке разноуровневых по сложности комплексов речевых упражнений, игровых заданий. Обеспечение последовательного освоения каждого уровня предполагало использование различных методов и приемов, учет характера нарушений речевой и неречевой функций.

Выделение групп детей в ходе экспериментального изучения позволило разработать адекватные для каждой из них способы предъявления инструкций, приемы, виды и меры оказания помощи:

— Детям 1 группы (низкий уровень) требуется предъявление одноступенчатых инструкций в форме простых предложений, совместные действия при выполнении заданий, оказание наглядно-действенной помощи на каждом этапе работы.

— Для детей 2 группы (средний уровень) адекватным является использование сопровождающей речевой двухступенчатой инструкции; требуется контроль за деятельностью детей в виде организующей, стимулирующей помощи, иногда рекомендуется оказание наглядно-действенной помощи.

— Детям 3 группы (высокий уровень) доступно понимание многоступенчатых речевых инструкций; оказание ориентировочной помощи позволит им осуществлять целенаправленную деятельность в виде проб, перебора вариантов; необходимо применение стимулирующей помощи на этапе планирования деятельности.

Работа по формированию вопросительных высказываний у дошкольников с общим недоразвитием речи начинается с отработки вопросов, выполняющих социально - коммуникативную функцию. Затем – работа над познавательными вопросами. Этот раздел более продолжительный по времени.

Работа по усвоению вопросительных слов как опорно-смысловых семантических единиц предполагает сначала уточнение понимания вопроса, а затем он вводится в активную речь путем постепенного перехода от умения продуцировать вопросительные высказывания с опорой и без опоры на наглядность. Усвоение и актуализация вопросительных слов осуществляется в конкретных социальных коммуникативных ситуациях. Коррекционная работа по формированию вопросительных высказываний ведется в три этапа и включается в план работы по развитию речи детей.

1 этап – подготовительный.

Задачи:

1. стимулировать речевую активность, партнерскую позицию;
2. формировать зрительный контакт;
3. формировать вопросительную интонацию;
4. развивать невербальные средства общения;
5. развивать познавательные процессы.

Примерное календарно-тематическое планирование логопедической работы, проводимое на 1 этапе работы отражено в Таблице 2.6.

Таблица 2.6.

Примерное календарно-тематическое планирование логопедической работы  
(на 1 этапе работы)

Период	Тема	Задачи	Ответственные	Формы работы	Упражнения, игры
1 неделя ноября	Перелётные птицы	Стимулировать речевую активность,	Учитель-логопед	Индивидуальные подгрупповые, фронтальные занятия	-Разыгрывать стимулирующие к речевому общению, ситуации,



		партнерскую позицию	Воспитатель	Отработка в ходе режимных моментов	-Дидактические, настольные игры со стимуляцией к задаванию вопросов. -Знакомство детей со словом «вопрос», с заданиями «задай вопрос», «спроси», «узнай».
2 неделя ноября	Дикие животные и их детеныши	Формировать зрительный контакт	Учитель-логопед	Индивидуальные, подгрупповые, фронтальные занятия	- Договаривать предложения по картинкам - Составлять короткий рассказ по сюжетной картинке с помощью вопросов.
3 неделя ноября	Домашние животные и птицы	Формировать вопросительную интонацию;  Развивать невербальные средства общения;	Учитель-логопед	Подгрупповые, фронтальные занятия, консультация	-Отгадывать загадки с использованием вопросов, -Игра «Я спросил или ответил»
4 неделя ноября			Учитель-логопед	Подгрупповые, фронтальные занятия,	- Составлять рассказ об осени с опорой на помощь в виде вопросов - Игра «Угадай и собери», «Лисенок боится».
			Воспитатель	Отрабатывать в ходе режимных моментов, консультация	
			Родители	Повторять дома	
			Музыкальный работник	Отрабатывать на занятиях по музыке	
Психолог	Проводить мастер-классы, занятия, консультации				

На 1 этапе ведется работа по формированию у ребенка активной партнерской позиции при ведении диалога, повышению речевой инициативы:

1. Работа по формированию зрительного контакта. Каждое занятие начинается с установления зрительного контакта с детьми. Затем ребенку-

ведущему предлагается установить зрительный контакт со всеми детьми группы, используя дидактические игры «Подмигни другу», «Снайпер».

2. Детям, у которых отмечаются такие личностные особенности, как замкнутость, робость, требуется предварительная работа с психологом, направленная на умение устанавливать тактильный, зрительный, эмоциональный контакт с собеседником.

3. Совместная работа логопеда, воспитателя и психолога. Разработка консультации для родителей на тему «Зрительный контакт как средство успешного речевого взаимодействия», подбор занимательного информационного материала для детей о различных средствах установления контакта с собеседником у разных народов.

4. Знакомство детей со словом «вопрос», с заданиями «задай вопрос», «спроси», «узнай». Умение отличать вопрос от повествования, побуждения, использование жестового обозначения вопроса. Родителям и воспитателю рекомендуется чаще использовать данный вид инструкции в своей речи («Я хочу спросить тебя о...», «Ответь на мой вопрос», «Какой интересный вопрос ты задал!» и т.д.)

5. Работа по формированию вопросительной интонации ведется по схеме: узнавание вопросительной интонации на слух, репродукция вопросительной интонации, продукция. На данном этапе дети учатся трансформировать повествовательные предложения в вопросительные путем изменения интонационной окраски. Это позволяет упражняться в постановке общих вопросов, не содержащих вопросительных слов. Используются дидактические игры «Я спросил или ответил», «Звонок другу».

6. работа по развитию эмоций, мимики, жестов проводится совместно с другими специалистами. При обучении распознаванию и передаче эмоций средствами мимики - используются дидактические игры «Угадай и собери», «Зеркало», этюды «Круглые глаза», «Вкусная конфета», «Ласка», «Ой, живот болит», «Лисенок боится» и другие. Формирование выразительных движений, жестов проходит с использованием этюдов и

упражнений психогимнастики («Маленький скульптор», «Кто я?», «Заколдованный ребенок», «Кто лучше пойдет»).

7. Воспитатель закрепляет полученные навыки в процессе повседневного общения: во время прогулок организовываются подвижные игры, направленные на развитие слухового и зрительного внимания. Психолог проводит занятия по психогимнастике, направленные на развитие у детей чувства эмпатии, отношений партнерства, формирование зрительного контакта.

2 этап - основной. Работа по формированию социально-коммуникативных и познавательных вопросов в речи детей решала следующие задачи:

1. Ввести в речь социально-коммуникативные вопросительные высказывания;
2. Научить использовать социально-коммуникативные вопросы в ситуации знакомства, вступления в речевой контакт;
3. Формировать умения задавать познавательные вопросы.

Примерное календарно-тематическое планирование логопедической работы, проводимое на 2 этапе работы отражено в Таблице 2.7.

Таблица 2.7.

Примерное календарно-тематическое планирование логопедической работы  
(на 2 этапе работы)

Период	Тема	Задачи	Ответственные	Формы работы	Упражнения, игры
1,2 недели декабря	Зимующие птицы. Зимние забавы.	Ввести в речь социально-коммуникативные вопросительные высказывания	Учитель-логопед	Подгрупповые	Ситуации знакомства, с контактоустанавливающими вопросами. Задания, связанные с повторением вопросов (отраженно, сопряженно).

			Воспитатель	Чтение художественной литературы, беседа	Стихотворение С. Капутиуйн «Вам не догадаться» стихотворения В. Степанова «Зорька».
3,4 недели декабря			Учитель-логопед	Фронтальные занятия	«Кто это?», «Что это?» «Запомни и ответь» -составление письма «задай вопрос деду морозу»
1,2 недели января	Моя семья	Научить использовать социально-коммуникативные вопросы в ситуации знакомства, вступления в речевой контакт	Учитель-логопед	Фронтальные занятия	-Игры «Детский сад зимой», «Зимние гости», «Познакомимся?». -метод интервьюирования
3,4 недели января		Формировать умения задавать познавательные вопросы	Учитель-логопед	Подгрупповые Фронтальные занятия	- Игры «Угадайка», «Запомни и ответь», «Почемучка», «Любопытная Варвара»
			Воспитатель	Чтение художественной литературы, беседа	Рассказ Б. Житкова «Железная дорога», стихотворение Б. Заходера «Почему?»

Приведем пример отработки у детей модели вопросительных высказываний на 2 этапе:

1.) Воспитатель читает детям художественные произведения, содержащие ситуации знакомства. После чтения организовывается беседа воспитателя с детьми о том, с кем познакомился герой, как он это делал, что говорил и т.д. (стихотворение С. Капутиуйн «Вам не догадаться» стихотворения В. Степанова «Зорька», Г. Сапгира «Пчела», 3. Александровой «Прятки», сказкой И. Бурсова «Откуда у ежа иголки?»).

2.) На подгрупповых занятиях дети наблюдают, как логопед разыгрывает разнообразные ситуации знакомства, используя контактоустанавливающие вопросы.

3.) Логопед на подгрупповых занятиях предлагает детям задания, связанные с повторением вопросов (отраженно, сопряженно). (Детям предлагается соотнести вопросы о предметах и явлениях («кто», «что») с ключом определенной формы и цвета, который будет «открывать» двери задач, проблем, загадок и тайн. В дальнейшем каждому вопросительному слову присваивался ключ новой формы и цвета.)

4.) Работа по продуцированию контактоустанавливающих вопросов в ходе фронтальных занятий проводится на основе определенной темы. Первым это задание предъявляется детям группы набравшим по результатам обследования наибольшее количество баллов, что позволило детям других групп наблюдать и анализировать успешное речевое поведение сверстников. (Логопед предлагает детям задать вопрос к предметной картинке (одновременно проводилась дифференцировка понятий «живое - неживое»): «Кто это?», «Что это?». Логопед на фронтальных занятиях отрабатывает навык постановки вопросов о месте сначала на примере наглядного выполнения действий. Работа над вопросами «Где?», «Куда» совмещается с работой по закреплению в речи предлогов НА, В, ЗА, ПОД, НАД. Затем детям предлагается поставить вопросы к сюжетным картинкам: например, «Где сидит белка?» - «Белка сидит на дереве». Параллельно закрепляется навык практического употребления конструкций «предлог + существительное в П.п.», «предлог + существительное в Тв.п.» в ходе ответов детей на вопросы. Применяется составление структурных схем предложений, а также наглядное компьютерное модулирование. Работа над вопросом «Откуда?» предполагает использование предлогов С/СО, ИЗ, ИЗ-ЗА, ИЗ-ПОД, закрепление предложно-падежных конструкций «предлог + существительное в Р.п.». В дальнейшем проводится игра «Запомни и ответь» (работа с закрытой картиной), в ходе которой дети, работая в паре, командами задавали вопросы друг другу. Вопросительные слова о месте также ассоциируются с ключами определенной формы и цвета.

5.) Видеозапись высказываний детей в ходе занятий и ее просмотр в вечерние часы позволяет детям проводить самоанализ высказываний, речевого поведения, а также вырабатывать навык самоконтроля за собственной речью.

6.) Разыгрывание ситуаций знакомства (в различных ситуациях общения) в ролевом взаимодействии: сначала используя модель «взрослый — ребенок», затем «ребенок - ребенок». Использование сюжетно-ролевых игр «Детский сад зимой», «Зимние гости», «Познакомимся?». Знакомство с незнакомыми взрослыми и сверстниками позволят поддерживать естественную мотивацию вступления в диалог. Ведение работы по формированию у детей умения образовывать шаблонные диалогические единства, характерные для ситуаций знакомства.

7.) Отработка вопроса о причине («Почему?»). Воспитателю рекомендуется познакомить детей с рассказом Б. Житкова «Железная дорога», стихотворений Б. Заход ера «Почему?», И. Мазнина «Почему киты молчат?», используя ряд вопросов, позволяющих детям придумать свои аналогичные проблемные вопросы, а также потренироваться в составлении сложноподчиненных предложений (ответ на вопрос товарища): «Почему Буратино не тонет? Почему зебра полосатая? Почему волк зимой не мерзнет? Почему дети любят Новый год?» и т.д.

8.) Задания на дифференциацию вопросов «Почему?/ Зачем?».

9.) Заключительные занятия, на которых организовываются речевые игры «Угадайка», «Запомни и ответь», «Почемучка», (постановка вопросов к каждому слову в предложении), «Угадай вопрос» (зная ответ, предположить, какой задуман вопрос), «Цепочка» (постановка вопроса к каждому последующему ответу, таким образом образуется непрерывная цепочка вопросов и ответов - диалогическое единство).

3 этап - заключительный.

Задачи:

1. Упражнять в постановке социально-коммуникативных и познавательных вопросов в различных коммуникативных ситуациях;
2. Развивать умения исследовать проблемную ситуацию с помощью познавательных высказываний.

Примерное календарно-тематическое планирование логопедической работы, проводимое на 3 этапе работы, отражено в Таблице 2.8.

Таблица 2.8.

Примерное календарно-тематическое планирование логопедической работы  
( на 3 этапе работы)

Период	Тема	Задачи	Ответственные	Формы работы	Упражнения, игры
1, 2 недели февраля	Профессии	Упражнять в постановке социально-коммуникативных и познавательных вопросов в различных коммуникативных ситуациях	Учитель-логопед	В ходе досуговой деятельности	Логопед наблюдает за организованной игрой-драматизацией и сюжетно-ролевой игрой «Ресторан», «Киностудия», «Ателье», «Путешествие в Изумрудный город», «Необитаемый остров», «Страна загадок».
3, 4 недели февраля					
1, 2 недели марта	Части тела. Вопрос-наш друг	Развивать умения исследовать проблемную ситуацию с помощью познавательных высказываний	Учитель-логопед	Индивидуальные Подгрупповые Фронтальные занятия	Стимулирующая помощь: «А как еще можно спросить?», «Кто может спросить по-другому?».
3, 4 недели марта					

На данном этапе отрабатывают полученные умения в различных ситуациях общения:

1.) Игра-драматизация и сюжетно-ролевая игра («Ресторан», «Киностудия», «Ателье», «Путешествие в Изумрудный город», «Необитаемый остров», «Страна загадок») организовываются в ходе досуговой деятельности. Логопед принимает минимальное участие в диалоге, преимущественно создавая условия для проявления речевой

активности. Детям предлагаются ситуации, проявляя в ходе которых познавательную, творческую и речевую активность, взаимодействуя друг с другом, они приходят к совместному решению проблемы, к созданию общего продукта деятельности.

2.) Обучение детей спрашивать об одном и том же по-разному. Предлагалась стимулирующая помощь: «А как еще можно спросить?», «Кто может спросить по-другому?».

Разница в работе с группами, набравшими при обследовании различное количество баллов, заключалась в количестве занятий по каждой теме, дозировке нагрузки (количество заданий, объем материала, вариативность инструкций, поэтапное предъявление задания и его выполнение).

### Выводы по второй главе

Таким образом, обобщив результаты исследования, мы можем сделать следующие выводы:

— установлена неоднородность группы детей с общим недоразвитием речи в зависимости от уровня сформированности в их речи вопросительных высказываний:

1 группа - 5 детей (38,5%) - коммуникативные и познавательные вопросы детей группы квалифицированы как несформированные.

2 группа - 5 детей (38,5%) - у данной группы коммуникативные вопросы определены как сформированные, но характеризующиеся трудностями лексико-грамматического и синтаксического оформления; познавательные высказывания детей оказались несформированными.

3 группа – 3 детей (23%) - оба функциональных типа вопросов квалифицированы как сформированные с точки зрения выполняемых ими функций, но недостаточно сформированные с точки зрения их лексико-грамматического оформления.



— у детей имеют место трудности диалогического взаимодействия и установления невербального контакта.

— в ходе свободного общения, дети преимущественно используют грамматические структуры общих вопросов

— детям доступна постановка контактоустанавливающих вопросов, но они не осознают их как отдельный тип высказываний и не используют их в ситуации обучения. Преобладают вопросительные слова «кто», «что», «что делает».

— при продуцировании вопросительных высказываний, затруднения возникали уже на этапе мотивации и создании смысловой программы высказывания, что, на наш взгляд, связано с недостаточным опытом использования данной формы речи в процессе общения, отсутствием внешних мотивов для продуцирования.

— у небольшой группы детей были выявлены затруднения интонационного оформления вопросительных высказываний, являющиеся одним из проявлений нарушения просодической стороны речи при общем недоразвитии речи, а также следствием недостаточной речевой практики использования вопросов в ходе общения.

— детям свойственна стереотипия использования вопросов о предметах и явлениях, месте и причине.

— вопросы, относящиеся к количественной и качественной характеристике предметов и явлений (какой?, сколько?, чей?), наиболее редко используются и вызывают наибольшее количество затруднений.

Исходя из результатов констатирующего эксперимента, нами была разработана система примерного календарно-тематического планирования работы учителя-логопеда по формированию вопросительных высказываний у старших дошкольников с общим недоразвитием речи. Задания были подобраны с учётом уровня сформированности вопросительных высказываний, возможностей и особенностей детей. Работа строилась с

учетом этапа и задач, поставленных нами на каждом этапе примерного календарно-тематического планирования работы учителя-логопеда и расписана нами на период с ноября по март.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Цель настоящего исследования заключалась в теоретическом обосновании и разработке организационно-методического аспекта работы учителя-логопеда по формированию вопросительных высказываний у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Теоретически обосновав проблему формирования вопросительных высказываний у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи, мы выявили, что проблема изучения вопросительных высказываний указана в трудах многих исследователей из различных областей научного знания и является междисциплинарной проблемой.

Доказано, что вопрос, как средство повышения речевой и познавательной активности ребенка в процессе обучения, является значимым звеном. В связи с этим, имеет место необходимость обучения умению вести диалог (задавать вопросы и отвечать на них) в возрасте от 4 до 7 лет.

Исходя из анализа научной литературы по теме исследования, нами были выявлены особенности вопросительных высказываний у детей с общим недоразвитием речи:

- слабая мотивация появления вопросительных высказываний, вопросительной интонации, отсутствие зрительного контакта;
- сложности с пониманием и выполнением инструкций «спроси, задай вопрос»
- не достаточная сформированность синтаксических и лексико-грамматических средства оформления вопросительных высказываний;
- более поздние сроки овладения основными функциями вопросов – познавательной и коммуникативной

Для выявления особенностей формирования вопросительных высказываний у старших дошкольников с общим недоразвитием речи нами были подобраны такие методики как наблюдение за детьми в различных ситуациях общения, в ходе организованной образовательной деятельности, в

свободном общении и в ходе режимных моментов; а также экспериментальная беседа.

Анализ результатов констатирующего эксперимента позволил нам выявить ряд особенностей вопросительных высказываний у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

При продуцировании вопросительных высказываний детьми, затруднения возникали уже на этапе мотивации и создании смысловой программы. Трудности при определении темы вопроса также были выявлены у испытуемых с общим недоразвитием речи.

На этапе лексико-грамматического развертывания вопросов затруднения или ошибки были отмечены нами у 38,5% дошкольников с общим недоразвитием речи.

В ходе исследования, нами было установлено, что дети с недоразвитием речи в целом лучше владеют навыком постановки социально-коммуникативных вопросов, чем познавательных. Мы смогли охарактеризовать, как сформированный, навык постановки контактоустанавливающих вопросов только у 38,5 % детей с общим недоразвитием речи.

Познавательные вопросы 23% детей с общим недоразвитием речи признаны нами сформированными. Однако имеют место сведения о том, что процесс формирования познавательной функции вопросов не заканчивается в дошкольном возрасте, а продолжается при переходе к школьному обучению.

Выявлено, что дети с недоразвитием речи используют стереотипию вопросительных высказываний. Также им свойственна стереотипия использования вопросов о предметах и явлениях, месте и причине. Вопросы, относящиеся к количественной и качественной характеристике предметов и явлений (какой?, сколько?, чей?) наиболее редко используются детьми с общим недоразвитием речи и вызывают наибольшее количество затруднений.

Наше исследование позволило установить неоднородность группы детей с общим недоразвитием речи в зависимости от уровня сформированности вопросительных высказываний.

На основании этих данных, нами были разработаны основные направления работы по формированию вопросительных высказываний, в основе которых положены принципы коммуникативно - деятельностного подхода, системного подхода, комплексности, дифференцированного подхода и онтогенетический. Направления работы, нами были выделены такие:

- формирование умения воспринимать и понимать вопросительные высказывания;
- формирование умения задавать вопросы.

Нами была разработана система примерного календарно-тематического планирования работы учителя-логопеда по формированию вопросительных высказываний у старших дошкольников с общим недоразвитием речи. Работа строилась с учётом задач, поставленных нами на каждом этапе примерного календарно-тематического планирования работы учителя-логопеда и расписана нами на период с ноября по март. Задания были подобраны исходя из уровня сформированности вопросительных высказываний, возможностей и особенностей детей.

**СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Арушанова, А.Г. Речь и речевое общение детей: Книга для воспитателей детского сада [Текст] / А.Г. Арушанова. – М.: Мозаика-Синтез, 2010.-272с.
2. Алексеева, М.М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников [Текст] : Учеб.пособие для студ.сред.пед.учеб.заведений / М.М. Алексеева, В.И. Яшина. – М.: Издательский центр «Академия», 1997.-400с.
3. Ахманова, О.С. Словарь лингвистических терминов [Текст] / О.С. Ахманова. - Изд-е 3-е. - М.: КОМКНИА, 2005.-576с.
4. Бахтин, М.М. Эстетика словесного творчества [Текст] / М.М. Бахтин. - М.: Просвещение, 1979.-356с.
5. Бережнова, Е.В. Прикладное исследование в педагогике[Текст]: Монография / Е.В. Бережнова. - М.-Волгоград: Перемена, 2003.-164с.
6. Бодалев, А.А. Психология общения [Текст] / А.А. Бодалев // Избранные психологические труды. - Москва: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996.-256с.
7. Борисова, И.Н. Русский разговорный диалог [Текст]: структура и динамика / И.Н. Борисова. - М.:URSS: КомКнига, 2005.-318с.
8. Визель, Т.Г. Основы нейропсихологии [Текст] : Учебник для студентов вузов / Т.Г. Визель. - М.: Аст.Астрель, 2005.-383с.
9. Виноградов, И.А. Диалог о диалоге [Текст] / И.А. Виноградов, Н.М. Чалов. - М., Объединение «Книжник», 1994.-72с.
10. Винокурова, Н.К. Развиваем способности детей: 1 класс[Текст] : Рабочая тетрадь [Текст] / Н.К.Винокурова, Т.Б.Лифанова. – М.: “РОСМЭН-Пресс”, 2002. -56с.
11. Волкова, Г.А. Методика психолого-логопедического обследования детей с нарушениями речи. Вопросы дифференциальной диагностики [Текст]: Учебно-методическое пособие / Г.А.Волкова. - СПб.: Детство-Пресс, 1973. -144с.

12. Волосовец, Т.В., Сазонова, С.Н. Организация педагогического процесса в дошкольном образовательном учреждении компенсирующего вида [Текст]: Практическое пособие для педагогов и воспитателей / Т.В. Волосовец, С.Н. Сазонова. -М.: Владос-пресс, 2004.-232с.
13. Возрастные особенности психологии детей [Текст] /под ред. Дубровина – Москва:2000. – 182 с.
14. Воробьева, В.К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи [Текст]: Учебное пособие/ В.К. Воробьева. - М.: АСТ: Астрель: Хранитель, 2007.-158с
15. Воробьева, В.К. О некоторых особенностях построения фразы и устной речи детей-алаликов [Текст] : Очерки по патологии речи и голоса / В.К. Воробьева – М.: Учпедгиз, 2011. - С.66-67.
16. Ворошилова, И.Н. Развитие вопросительных высказываний у старших дошкольников с общим недоразвитием речи [Текст] : Наука и образование: новое время / И.Н.Ворошилова – М.: 2016–№3–с.14-21 с.
17. Выготский, Л.С. Мышление и речь [Текст] / Л.С. Выготский — М.: Лабиринт, 1999. - 504 с.
18. Галкина-Федорук, Е.М. Об экспрессивности и эмоциональности в языке [Текст] : Сборник статей по языкознанию / Е.М. Галкина-Федорук — М.: Наука, 1958. — С. 103-124 с.
19. Глухов, В.П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием [Текст] / В.П. Глухов. — М.: АРКТИ, 2002.- 144с.
20. Горелов, И.Н. Безмолвный мысли знак [Текст]: Рассказы о невербальной коммуникации / И.Н. Горелов. - М.: Молодая гвардия, 1991.- 240с.
21. Грибова, О.Е. Психоллингвистика и логопедия: вопросы, предположения [Текст] : Дефектология / О.Е. Грибова - М., 1999. №3.-С.3-11

22. Диагностика умственного развития дошкольников [Текст] / Под ред. Л.А.Венгера, В.В.Холмовской. – М.: Академия, 2002.- 273с.
23. Диагностика нарушений речи у детей и организация логопедической работы в условиях дошкольного образовательного учреждения [Текст]: Сб. методических рекомендаций. - СПб.: Детство-пресс, 2001.-240с.
24. Дроздова, Н.В. К проблеме формирования вопросительных высказываний у старших дошкольников с общим недоразвитием речи [Текст]: Коррекционная и социальная педагогика и психология./ Н.В. Дроздова, А.В. Вепрева –М.:2013.-204-209 с.
25. Дьяченко, О.М. Что на свете не бывает? [Текст] / О.М.Дьяченко, Н.Е.Веракса - М.: Знание, 2004. - 90 с.
26. Жинкин, Н.И. Механизмы речи [Текст] / Н.И. Жинкин. - М.: АПН, 1995.- 370 с.
27. Игры и упражнения по развитию умственных способностей у детей дошкольного возраста: Книга для воспитателя детского сада [Текст] / Л. А. Венгер и др. – М.: Просвещение, 2006. – 124 с.
28. Капитовская, О.А., Плохотнюк М.Г. Развитие диалогической речи у детей с речевыми нарушениями [Текст]: Пособие для логопедов и воспитателей / О.А. Капитонская, М.Г. Плохотнюк. - СПб.: Каро,2005.- 64с.
29. Колшанский, Г.В. Коммуникативная функция и структура языка [Текст] / Г.В. Колшанский; отв. редактор Т.В. Булыгина.-2-е изд. - М.:КомКнига, 2005.-175с.
30. Кравцов, Г.Г. Шестилетний ребенок. Психологическая готовность к школе [Текст] / Г.Г.Кравцов, Е.Е.Кравцова. – М.: Просвещение, 2001. – 178с.
31. Лалаева, Р.И. Формирование лексики и грамматического строя у дошкольников с общим недоразвитием речи [Текст] / Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова. - СПб.: Союз, 2001. - 224с.
32. Лаптева, Н. В. Формирование вопросительных предложений у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи [Текст] : / Н. В. Лаптева, Е. Н. Ильина // Научно-методический электронный журнал



«Концепт». – 2016. – Т. 8. – С. 100–103с. Режим доступа: <http://e-concept.ru/201656128.html> (дата обращения : 03.04.2018).

33. Левина, Р.Е. Педагогические вопросы патологии речи у детей [Текст] // Специальная школа, 1967.-236 с.

34. Лисина, М.И. Общение, личность и психика ребенка [Текст]: Институт Практической Психологии / М.И.Лисина, А.Г. Ружская – М.:, 1997. – 384 с.

35. Лопатина, Л.В. Логопедическая работа с детьми с минимальными дизартрическими расстройствами [Текст] / Л.В.Лопатина. – СПб., 2004.

36. Лубовский, В.И. Специальная психология. [Текст] / В.И. Лубовский. — М.: «Academia», 2006.-118 с.

37. Матюшкин, А.М. Психология мышления. Мышление как разрешение проблемных ситуаций [Текст] : учебное пособие / А. М. Матюшкин; под ред. канд. психол. наук А. А. Матюшкиной. — М.: КДУ, 2009. — 190 с.

38. Немов, Р.С. Психология: В 3 кн.: Учеб., Кн. 3: Экспериментальная педагогическая психология и психодиагностика [Текст] / Р.С. Немов. - М.: Просвещение: Владос,2005. - 508 с.

39. Нищева, Н.В. Примерная адаптированная программа. С 3 до 7 лет. ФГОС [Текст] / Н.В. Нищева, Н.В. Кондратовская. - СПб., «Детство – Пресс, 2007.-39 с.

40. Осипова, А.А. Общая психокоррекция [Текст] / А.А.Осипова. – М.: ТЦ «Сфера», 2005. –512 с.

41. Пиаже, Ж. Речь и мышление ребенка [Текст] / Ж. Пиаже. — М.: Педагогика-пресс, 1994.-527с.

42. Подласый, И.П. Педагогика начальной школы: Уч. Пос. [Текст] / И.П. Подласый. - М.: ВЛАДОС, 2000. - 399 с.

43. Почепцов, О.Г. Семантика и прагматика вопросительного предложения [Текст]: Автореф. дис. канд. филолог. наук. / Киевский гос. ун-т им. Т.Г. Шевченко - Киев, 1979. - 24с.

44. Путкова, Н.М. Формирование вопросительных высказываний у старших дошкольников с общим недоразвитием речи [Текст]: Автореф. дис. канд.

- педагогич. наук. / Московский гос. гуманит. ун-т. М.А. Шолохова-Москва, 2008.-150с.
45. Психология личности и деятельности дошкольника [Текст] / Под ред. А.В.Запорожца и Д.В. Эльконица. - М., 2004. – 374 с.
46. Развитие творческой активности школьников [Текст] / А. М. Матюшкин, И.С. Аверина, Г.Д. Чистяков и др.; под ред. А.М. Матюшкина; НИИ общ. и пед. психологии АПН СССР. - М: Педагогика, 1991.-155 с.
47. Розенталь, Д.Э., Теленкова М.А. Словарь-справочник лингвистических терминов [Текст] / Д.Э. Розенталь, М.А. Теленкова. -Изд. 2-е. - М.: Просвещение, 1976. -543с.
48. Рузская, А.Г. Возраст «Почемучки»: О становлении умственной и духовной жизни детей от 3 до 5 лет [Текст] / А.Г. Рузская // Материнство. - 1998. № 2(17)- С.32-35 с.
49. Семаго, Н.Я., Семаго М.М. Проблемные дети: Основы диагностической и коррекционной работы психолога [Текст] / Н.Я. Семаго, М.М. Семаго. – М., 2000.-36-48 с.
50. Селиверстов, В.И. Речевые игры с детьми [Текст]: Учеб. пособие / Селиверстов В.И. -М.: Владос: Моск.пед.гос.ун-т, 1994.-343с.
51. Сеченов, И.М. Психология поведения [Текст]: избранные психологические труды./ И.М. Сеченов – М., 2006.-275 с.
52. Сиротинина, О.Б. Русская разговорная речь [Текст] / О.Б. Сиротинина.- М.: Логос, 1993.-374с.
53. Соботович, Е.Ф. Проявление стертых форм дизартрии и методы диагностики [Текст] :Дефектология Е.Ф.Соботович, А.Ф. Черопольская. М.: – 2004. - № 4.-18 с.
54. Сохин, Ф.А. Психолого-педагогические основы развития речи дошкольников [Текст] / Ф.А.Сохин. - М. - Воронеж: НПО «МОДЭК», 2002. - 224с.
55. Туманова, Т.В. Особенности словообразования у дошкольников с общим недоразвитием речи [Текст] / Т.В.Туманова. - М.: Альфа, 2002.- 114с.

56. Филичева, Т.Б. Психолого-педагогическая характеристика детей с общим недоразвитием речи [Текст] / Т.Б.Филичева, Т.В. Туманова Логопедия. -2006. - №2 (12). -57-69 с.
57. Флерина, Е.А. Эстетическое воспитание дошкольника [Текст] / Е.А. Флерина; под ред. В.Н. Шацкой. - М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961.-334с.
58. Фотекова, Т.А. Состояние и динамика высших психических функций у школьников с общим недоразвитием речи и задержкой психического развития [Текст] : Дефектология / Т.А. Фотекова - М., 2003. №1.- 23-33 с.
59. Чиркина Г.В. Воспитание и обучение детей дошкольного возраста с нарушениями речи [Текст] : Специальная дошкольная педагогика / Г.В. Чиркина. - М.: «Академия», 2001.-112 с.
60. Якубинский Л.П. Язык и его функционирование [Текст]: избранные работы/ Л.П. Якубинский; отв.ред. А.А. Леонтьев. - М.: Наука, 1986.- 17-59с.

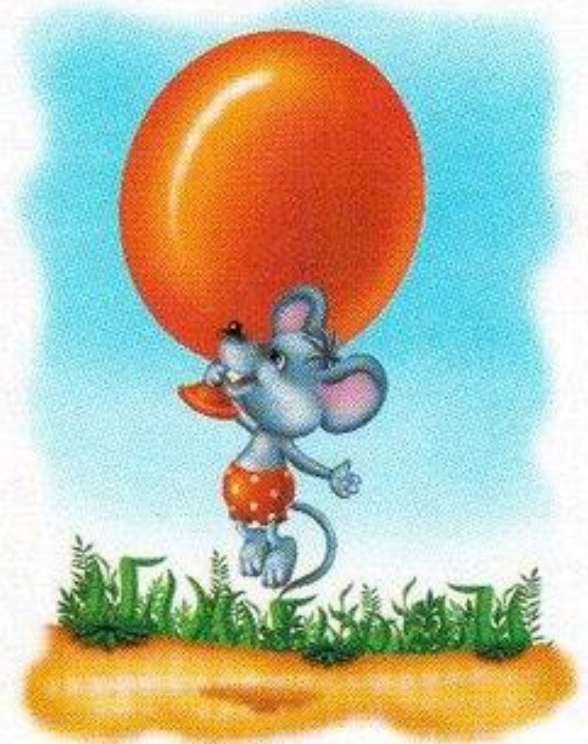
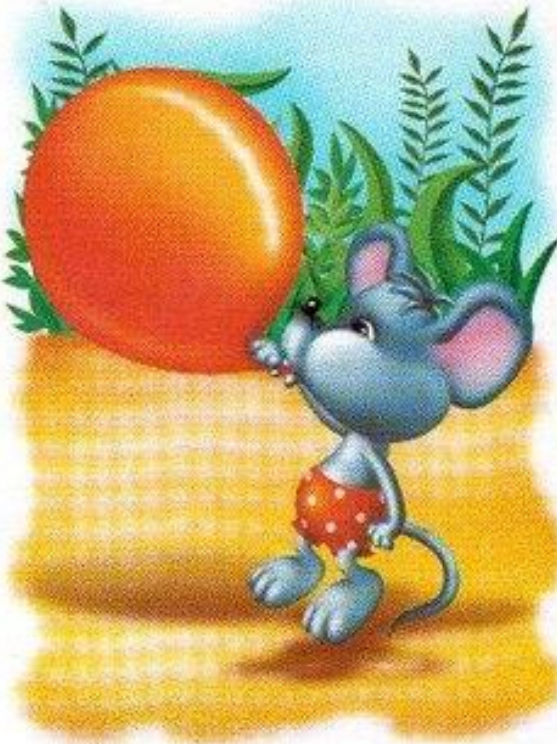
## ПРИЛОЖЕНИЯ

### Приложение 1.

#### Список детей-участников обследования

Имя ребенка	Дата рождения	Диагноз	Заключение ПМПК, № путевки	Конкретная адресная помощь
1.Марк В.	30.12.2011	ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ, III ур.р.р.	№162/1 13.04.2017	Группа компенсирующей направленности для детей с нарушениями речи
2.Витя Г.	08.02.2012	ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ, III ур.р.р.	№173/1 14.04.2017	Группа компенсирующей направленности для детей с нарушениями речи
3.Кирилл К.	22.02.2012	ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ, III ур.р.р.	№174/1 13.04.2017	Группа компенсирующей направленности для детей с нарушениями речи
4.Маша Л.	03.10.2012	ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ, II ур.р.р.	№164/1 13.04.2017	Группа компенсирующей направленности для детей с нарушениями речи
5.Юля Д.	15.07.2012	ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ, III ур.р.р.	№175/1 14.04.2017	Группа компенсирующей направленности для детей с нарушениями речи
6.Никита К.	27.08.2012	ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ, I ур.р.р.,	№154 14.04.2015 №160/1 13.04.2017	Группа компенсирующей направленности для детей с нарушениями речи
7.Марина Ф.	09.08.2011	ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ, III ур.р.р.	№176/1 14.04.2017	Группа компенсирующей направленности для детей с нарушениями речи
8.Вика Б.	04.08.2011	ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ, III ур.р.р.	№172/1 14.04.2017	Группа компенсирующей направленности для детей с нарушениями речи
9.Настя И.	25.10.2012	ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ, III ур.р.р.	№212 18.04.2016	Группа компенсирующей направленности для детей с нарушениями речи
10.Захар К.	22.09.2012	ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ, III ур.р.р.	№345/1 03.05.2017	Группа компенсирующей направленности для детей с нарушениями речи

11.Иван П.	16.07.2011	ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТ ИЕМ РЕЧИ, Ш ур.р.р.	№1127/1 05.12.2017	Группа компенсирующей направленности для детей с нарушениями речи
12.Натasha М.	25.01.2012	ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТ ИЕМ РЕЧИ, Ш ур.р.р	№171/1 14.04.2017	Группа компенсирующей направленности для детей с нарушениями речи
13. Егор В.	29.12.2011	ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТ ИЕМ РЕЧИ, Ш ур.р.р	№348/1 03.08.2017	Группа компенсирующей направленности для детей с нарушениями речи













***Вам не догадаться!***

(С. Капутикян)

Кто материю купил?

Вам не догадаться.

Папа.

Кто сегодня платье сшил?

Вам не догадаться.

Мама.

Кто пришил карман с цветком?

Вам не догадаться.

Бабушка.

Платье кто надел потом?

Вам не догадаться.

Конечно, Седа!