

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«Южно-Уральский государственный
гуманитарно-педагогический университет»

С.Г. Щербак

**ФОРМИРОВАНИЕ
УСТНОЙ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ
С МИНИМАЛЬНЫМИ
ДИЗАРТРИЧЕСКИМИ РАССТРОЙСТВАМИ:
ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ**

Монография

Челябинск, 2020

УДК 376.3
ББК 74.579.1
Щ61

Щербак, С.Г. Формирование устной монологической речи детей с минимальными дизартрическими расстройствами: проблемы и перспективы/ С.Г. Щербак; Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет. – Челябинск : Южно-Уральский научный центр РАО, 2020. –180 с. – 1000 экз. – ISBN 978-5-907284-84-5. – Текст : непосредственный + изображение (неподвижное).

ISBN 978-5-907284-84-5

В монографии представлены результаты исследования по вопросу формирования коммуникативно значимого устного монологического высказывания у детей с дизартрическими расстройствами, проведенного под руководством профессора, доктора педагогических наук Галины Васильевны Чиркиной.

Рекомендуется логопедам, дефектологам, педагогам образовательных учреждений, студентам по направлению Специальное (дефектологическое) образование, преподавателям образовательных организаций высшего образования, научным работникам и всем интересующимся проблемой речевого развития детей.

Рецензенты:

Л.В. Горюнова, докт. пед. наук, профессор, заведующий кафедрой инклюзивного образования и социально-педагогической реабилитации Академии педагогики и психологии, ФГБОУ ВО «Южный федеральный университет»;

О.Г. Филиппова, докт. пед. наук, доцент, заведующий кафедрой «Педагогики и психологии детства», ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет»

ISBN 978-5-907284-84-5

© Щербак С.Г., 2020

Оглавление

Введение	5
ГЛАВА 1. Теоретические основы изучения устной монологической речи детей с минимальными дизартрическими расстройствами	9
1.1 Устная монологическая речь как вид речевой деятельности	9
1.2 Характеристика текста устного монологического высказывания	15
1.3 Закономерности становления устной монологической речи в онтогенезе	22
1.3 Современное состояние проблемы формирования устной монологической речи у детей с минимальными дизартрическими расстройствами	29
ГЛАВА 2 Экспериментальная работа по изучению устной монологической речи детей с минимальными дизартрическими расстройствами	38
2.1. Методологические основы изучения устной монологической речи детей с минимальными дизартрическими расстройствами	38
2.2 Результаты экспериментального изучения устной монологической речи детей с минимальными дизартрическими расстройствами	46

2.2.1. Результаты экспериментального изучения монологической речи детей в ситуации речевой коммуникации «ребёнок – взрослый»	46
2.2.2 Результаты экспериментального изучения монологической речи в ситуации речевой коммуникации «ребёнок – ребёнок»	61
2.2.3 Сравнительный анализ состояния монологической речи в условиях коммуникации «ребёнок – ребёнок» и «ребёнок – взрослый»	76
ГЛАВА 3 Формирование устной монологической речи детей с минимальными дизартрическими расстройствами	86
3.1 Методологические основы логопедической работы	86
3.2. Содержание коррекционно-педагогической работы по формированию монологической речи детей с минимальными дизартрическими расстройствами	97
3.3. Анализ результатов обучающего эксперимента	118
Заключение	138
Список использованной литературы	141
Словарь терминов	157
Приложение	162

**«ПОСВЯЩАЕТСЯ
СВЕТЛОЙ ПАМЯТИ
НАУЧНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ И УЧИТЕЛЯ
ГАЛИНЫ ВАСИЛЬЕВНЫ ЧИРКИНОЙ»**

ВВЕДЕНИЕ

Переход к школьному возрасту важный период в жизни ребёнка. Дети с нарушениями речи испытывают трудности школьной адаптации.

Признание права ребёнка на получение образования, и переход к инклюзивному образованию детей с ограниченными возможностями здоровья, их включение в систему общего образования обуславливают необходимость разработки инновационных подходов к обучению детей с нарушениями речи в условиях массового и специального образования.

Особое внимание в логопедии уделяется исследованию лёгких проявлений речедвигательных нарушений, которые выделены в категорию минимальных дизартрических расстройств (МДР). Данные нарушения проявляются, прежде всего, в специфических отклонениях произносительной стороны речи, которые обусловлены дисфункцией артикуляционного аппарата неврологического происхождения. Основными симптомами речевого расстройства при МДР принято считать паретичность или спастичность мышц периферического речевого аппарата, гиперкинезы, атаксии, девиации языка, гиперсаливацию.

Стёртые (лёгкие) нарушения произносительной стороны речи могут сопровождаться недоразвитием фонематических процессов и лексико-грамматической стороны речи, особенностями когнитивного и коммуникативного развития детей, и, как следствие, вызывать трудности становления устной монологической речи.

Значительная часть детей с МДР получает логопедическую помощь в дошкольных образовательных учреждениях разного типа. К школьному возрасту у детей отмечается минимизация явных проявлений речевого дефекта в экспрессивной речи. Но затруднения, которые дети испытывают в школе при использовании более сложных форм речи – монологической и учебной диалогической указывают на недостаточное развитие речевой коммуникации. Поэтому при формировании устной монологической речи у детей с МДР необходимо не только как развить речевые средства, но и умения использовать их в речевой коммуникации для обеспечения полноценного общения.

Актуальность теоретического обоснования исследования определяется существующим противоречием между необходимостью решения одной из основных задач развития системы специального образования на современном этапе: интеграции детей с нарушением речи в общеобразовательную школу, и отсутствием теоретических положений и современного методического обеспечения системы обучения монологической речи детей с минимальными дизартрическими расстройствами (МДР) в дошкольном возрасте.

Результатами исследования является выделение параметров недостаточности монологической речи детей с МДР, значимых для коммуникации; разработка содержания и методов формирования устной монологической речи детей с МДР, улуч-

шающих их коммуникативные способности. Представленный новый исследовательский подход к анализу речевых нарушений позволил рассмотреть в совокупности клинические причины речевых нарушений, их симптоматику и речевой патогенез оценить их как системную совокупность средств общения, разработать методику логопедической работы и применить её для решения когнитивных и коммуникативных задач.

Результаты исследования могут быть включены в содержание логопедической работы с детьми с МДР дошкольных и средних образовательных учреждений. Предложенный инструментарий можно использовать для изучения устного монологического высказывания при других формах речевых нарушений.

В первом разделе рассмотрены теоретические подходы к пониманию устной монологической речи как сложного феномена в психологическом, психолингвистическом и лингвистическом аспектах. В современных теориях языка и речи высказывание изучается с позиций теории дискурса. Становление монологического высказывания в онтогенезе описывается с учетом психофизического, лингвистического, когнитивного и коммуникативного развития ребёнка. Освещены вопросы изучения связной речи у детей с МДР и проанализированы методики коррекции связной речи детей с различными формами речевой патологии.

Во втором разделе представлены содержание и результаты экспериментального изучения устной монологической речи в ситуации речевой коммуникации, основные положения коррекционно-педагогической работы.

Наряду с комплексом традиционных методов диагностики нами был использован метод дискурсивного анализа устной монологической речи, позволяющий изучить её в коммуника-

тивном аспекте, параметры информативности и коммуникативно-прагматической направленности. Также описаны базовые компоненты устной монологической речи и уточнены показатели её описания в лингвистическом, когнитивном и коммуникативном аспектах.

В третьем разделе рассматривается методика формирования устной монологической речи детей с минимальными дизартрическими расстройствами. Определены теоретико-методологические положения и практические требования к формированию коммуникативно значимого устного высказывания. Описано содержание поэтапной логопедической работы. Представленные типы занятий и их возможность включения в коррекционный процесс в зависимости от уровня речевого развития ребёнка с МДР.

Представлены результаты экспериментальной работы, которая была проведена на базе образовательных учреждений г. Челябинска: МБДОУ №426; МБДОУ №366; МОУ СОШ № 12; М(С)КОУ школа-интернат № 11 г. Челябинска

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ УСТНОЙ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ С МИНИМАЛЬНЫМИ ДИЗАРТРИЧЕСКИМИ РАССТРОЙСТВАМИ

1.1 Устная монологическая речь как вид речевой деятельности

Устная монологическая речь представляет собой особый вид речевой деятельности и рассматривается с позиций различных научных дисциплин.

В психологии природу устной речи описывают в сравнении диалогической и монологической речи. Для устной речи более естественной является диалогическая речь, а монологическая речь в значительной степени искусственна. Однако, представляя собой высшую, более сложную форму речи, монологическая речь, как и диалогическая речь, является актом коммуникации, имеет адресную направленность, но при этом отличается односторонним характером высказывания, не рассчитанным на немедленную реплику, и особой структурной организацией (Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, Л.П. Якубинский).

Л.С. Выготский рассматривает монологическую речь как результат речемыслительной деятельности человека и как собственно психический процесс, который характеризуется предметным мотивом и целенаправленностью. Она состоит из

нескольких последовательных фаз: ориентировки, планирования, реализации речевого плана, контроля [32].

Понятность и адекватность как основные характеристики монологической речи определяет С.Л. Рубинштейн. Он отмечает, что монологическая речь «отражает в речевом плане все существенные связи своего предметного содержания», в ней всё должно быть понятно из самого контекста [121].

Монологическая речь как специфическая, произвольная, целенаправленная, иерархически организованная речевая деятельность, опосредованная языковой системой и обусловленная ситуацией общения рассматривается в психолингвистических исследованиях (Т.В. Ахутина, 2002; И.А. Зимняя, 2001; А.А. Леонтьев, 1985; А.Р. Лурия, 1979; Т.Н. Ушакова, 1989; Л.В. Щерба, 1974). В исследованиях авторов указывается, что программирование монологического высказывания, определение его содержания, формы, средств реализации зависят от мотива в решении задач в конкретном виде деятельности. Рассматривая общность монологической и диалогической речи, А.Р. Лурия указывает на их коммуникативную направленность, которая проявляется в выражении смысла высказывания, перемещении смысловой организации от семантических к симпрактическим компонентам с помощью неязыковых средств [89].

В.В. Виноградов (1963), Т.Г. Винокур (1997) и др. рассматривают монологическую речь как связное высказывание, т.е. значительный по размеру отрезок речи, состоящий из содержательно и структурно связанных между собой высказываний, имеющих смысловую завершённость и определённую композиционную форму.

В лингвистике определяются свойства устной монологической речи: регулярность, клишированность, инновативность,

фрагментация, высокая скорость протекания, контактность – возможность оперативной обратной связи; включение эмпирических деталей, вовлеченность. Е.А. Земская, А.А. Кибрик, О.Б. Сиротина рассматривают параметры, указывающие на её близость с разговорной речью [55,65,125].

Прагматическую направленность монологической речи в аспекте теории речевых актов рассматривают в функциональной лингвистике М.М. Бахтин, 1979; Р.О. Якобсон, 1985 и другие.

Р.О. Якобсон представляет модель монолога как коммуникативного акта. Содержание работы каждого компонента модели зависит от его коммуникативной цели: экспрессивной (адресант), референциальной (контекст), поэтической (сообщение), конативной (адресат), фатической (контакт), метаязыковой (код) [169].

На современном этапе с позиций коммуникативной лингвистики монологическое высказывание рассматривается в теории дискурса.

Под «дискурсом» понимают речевую деятельность, которая является с одной стороны «языковым материалом» (Л.В. Щерба), с другой стороны деятельностью, «погруженной в жизнь» (Н.Д. Арутюнова).

Понятие «дискурс» рассматривается наряду с понятиями «речь» и «текст» и является родовым понятием для этих терминов. Дискурс как актуализованный текст; дискурс как текст, сконструированный говорящим для слушателя; дискурс как связная последовательность речевых актов; дискурс как текст, включённый в коммуникативно-прагматический контекст.

Возвращаясь к определению монологической речи, отметим, что монологическая речь рассматривается как дискурс, на протяжении которого роль говорящего закреплена за одним и

тем же лицом (М.М. Бахтин, Т.А. van Dijk, А.А. Кибрик и др.), как динамический процесс языковой деятельности, вписанный в социальный контекст. Результатом языковой деятельности и является текст.

Текст как продукт монологической речи изучается с позиций структурной лингвистики и с позиций теории дискурса.

В современных исследованиях в области функциональной лингвистики текст определяют как единицу дискурса с учётом его динамической стороны – деятельностного и коммуникативного характера [75].

Данное положение имеет важное методическое значение для изучения монологической речи, так как позволяет рассмотреть не только структурную организацию дискурса, не только само произведение (текст), но и деятельность (совокупность процесса и итога), в результате которой порождается речемыслительный продукт.

Кроме того, необходимо учитывать коммуникативную общность диалогической и монологической речи и рассматривать монологическую речь как особую речевую деятельность, в процессе которой реализуется взаимодействие «говорящий – слушающий» (рис. 1). Авторами (М.М. Бахтин, D.Shiffrin) отмечено, что диалогические отношения лежат в основе любого высказывания, которое обладает адресованностью (так как без слушающего нет и говорящего, без адресата нет и адресанта), хромотопностью (поскольку высказывание имеет смысл только в определённой коммуникативной ситуации) [13,180].

В соответствии с данным утверждением структуру монологической речи с позиции теории дискурса можно рассматривать в двух аспектах: лингвистическом и экстралингвистическом.

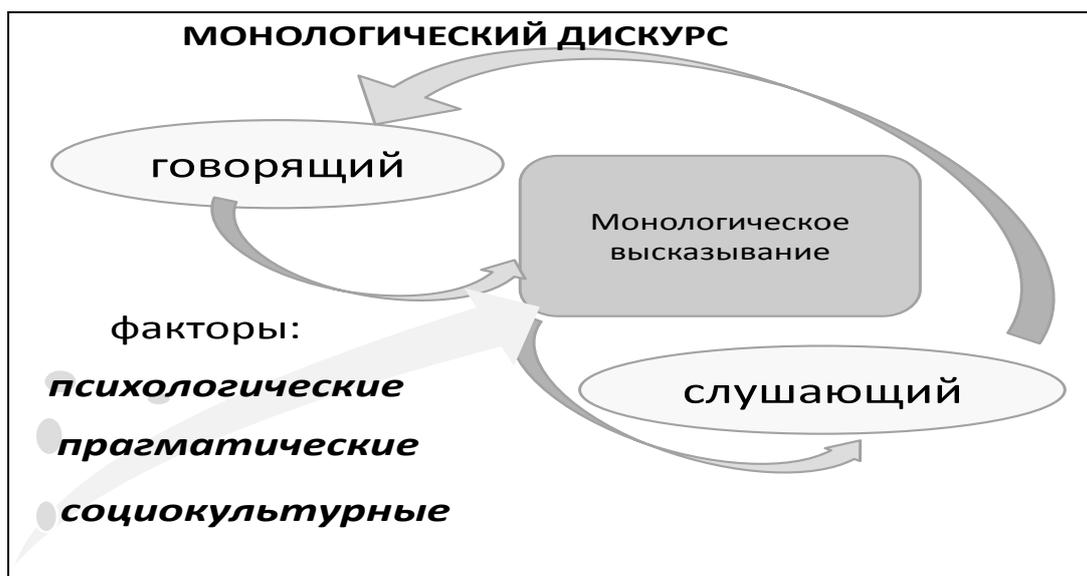


Рисунок 1 – Схема реализации монологического дискурса

В.В. Красных выделяет два плана высказывания: собственно-лингвистический (языковые средства) и лингво-когнитивный (семантику и прагматику высказывания), определяющих лингвистический аспект в структуре монологической речи. Коммуникативные условия определяют коммуникативно-когнитивный план высказывания. Экстралингвистический аспект дискурса связан с оперированием знаниями, информацией, распределением информации по дискурсу в ходе её кодирования и декодирования [74].

Итак, монологическая речь, как средство коммуникации обеспечивает успешность протекания коммуникативного акта, и, следовательно, доступна и понятна адресату.

Взаимоотношению между продуцированием речи и её пониманием в современных лингвистических исследованиях уделяют большое внимание (Н.С. Валгина, В. Демьянков, Т.А. vanDijk и др.). Доступность и понятность монологической речи является основным условием успешности речевого общения.

Наличие обратной связи между автором речи и слушающим организует и регулирует процесс общения.

Существуют различные подходы к изучению устной монологической речи. Специфическими признаками монологической речи, как дискурса являются представления о ней как о речевом поведении, т.е. о процессе осуществления речевых намерений говорящего с помощью языковых и неязыковых средств и интерпретации их слушающими в конкретной ситуации. Являясь средством общения, монологическая речь обеспечивает взаимодействие говорящего и слушающего в процессе речевой деятельности [8,44,67,133,181].

Структура и содержание монологического высказывания зависят от коммуникативной компетенции адресата и адресанта, т.е. от их способности передавать смысл высказывания в различных ситуациях общения посредством правильного использования системы языковых и речевых норм и выбора адекватного ситуации общения коммуникативного поведения.

Таким образом, в коммуникативно-прагматическом аспекте текст рассматривается как образование, формирующееся в процессе речевой деятельности, посредством отбора языковых средств и в соответствии с требованиями характера передаваемой информации, способа её передачи, учёта статусных ролей коммуникантов и т.д. (И.П. Сусов, Н.Д. Арутюнова, Т.А. van Dijk и т.д.).

В современных когнитивно-коммуникативных исследованиях текст рассматривается как единица монологического дискурса [В.В. Красных, 2003].

1.2 Характеристика текста устного монологического высказывания

С позиций структурной лингвистики текст рассматривается как речевое явление, как ряд высказываний, и создаётся с использованием языковых средств и по законам языковой системы (Т.М. Дридзе, 1980; И.Р. Гальперин, 1981; Е.А. Реферовская, 1989; М.К. Бисималиева, 1999). Кроме того, текст рассматривается как языковое явление, уровень выше предложения или словосочетания (В.А. Звегинцев, 1982), как речевое произведение, имеющее двойную природу: речевую и языковую (Н.С. Болотнова, 2007).

В лингвистике текст монологической речи рассматривают как статичную, завершённую, формальную структуру.

Лингвистический и психолингвистический подходы к анализу и описанию текста ориентированы на выявление категориальных признаков текста и внутритекстовых характеристик как способов внутренней организации структуры текста (В.Г. Адмони, 1994; И.Р. Гальперин, 1981; Н.И. Жинкин, 1956; А.А. Леонтьев, 1985; Т.Н. Ушакова, 1989).

Ю.А. Левицкий указывает, что на современном этапе необходимо изучать текст как результат динамического процесса, который дискурсивно реализуется в рамках коммуникативного акта. В качестве параметров текстообразования автор выделяет когнитивную составляющую, условия коммуникации, а также рассматривает текст как результат дискурсивного процесса. Представленная информация и определённым образом

организованная структура дискурса, содержащая единицы, средства, сигналы и т.п. позволяют адресату правильно интерпретировать монолог [79].

Анализ дискурса на когнитивном уровне предполагает изучение семантических и синтаксических категорий в связи с распределением в тексте коммуникативно значимой информации (М.Л. Макаров, 2003; J. Engelkamp, 1983; H.D. Zimmer, 1983).

Аналізу подвергается текст, посредством которого развертывается дискурс (Н.И. Формановская). Текст характеризуется информационной насыщенностью, цельностью и связностью, относительно независимых друг от друга и одновременно предполагающих друг друга

Достижение в дискурсе определенной цели осуществляется при передаче информации (информация о фактах, событиях, явлениях, последовательности событий, их участниках, времени и месте действия и т.д). Информативность выражает сообщение новой информации, полезной, т.е. прагматической, и определяет степень смысло-содержательной новизны для слушающего). С точки зрения говорящего она всегда существенна, предполагает изменение поведения слушающего и рассчитана на определенный эффект и воздействие на адресата, отражает реализованность/нереализованность интенциональных намерений говорящего (В.С. Григорьева, 2007).

Информативность монологической речи и текста обеспечивается цельностью (целостностью) высказывания, характеризует полноту передачи смысловой программы монологического высказывания или текста, и выражена языковыми и неязыковыми средствами [67].

Различают цельность монологического высказывания и цельность как категориальную характеристику текста. Цель-

ность, как содержательная категория высказывания, в процессе дискурсивной деятельности приобретает качества упорядоченности и организованности и обеспечивается спектром нетекстовых параметров и факторов, которые влияют на развертывание монологического высказывания в коммуникативной деятельности в конкретной сфере.

Цельность как психологическая категория, соотносится с внутренним, смысловым планом текста, его структурным оформлением, смысловым и синтаксическим членением текста. Цельность определяется логической последовательностью; передачей смысловой программы высказывания; наличием семантических указателей начала, продолжения, конца рассказа; правильным употреблением видовременных форм глаголов; смысловым соответствием исходному материалу: тексту, наглядному сюжету (И.Н. Горелов, Н.И. Жинкин, И.А. Зимняя, А.А. Леонтьев, К.Ф. Седов, Ю.А. Сорокин, К.А. Филиппов, Р.М. Фрумкина); ритмической организацией текста посредством интонации (Л.К. Цеплитис, 1974; Ю.А. Дубовский, 1978; Т.М. Николаева, 1978; И.Г. Торсуева, 1979, Л.В. Щерба).

Связность дискурса проявляется в дискурсивной непрерывности и обуславливается специфическими закономерностями, правилами, которые лежат в основе формирования комплексных коммуникативных единиц языка.

Связность определяется интонационно-ритмическим, логическим, семантическим, формально-грамматическим оформлением высказывания и обнаруживается по специальным маркерам (В.С. Григорьева и др.). *Связность текста* определяет внешний языковой план высказывания, который проявляется в семантической и грамматической зависимости предложений, порядке слов в предложениях, интонационном оформлении,

особой системе паузирования, соотнесённости предложений по длительности звучания (Н.С. Валгина, И.Р. Гальперин, Л.М. Лосева, Е.А. Реферовская, К.Ф. Седов, Г.Я. Солганик) и обеспечивается следующими языковыми средствами: лексико-морфологическими единицами, синтаксическими конструкциями, интонационной взаимосвязью фраз (Ю.А. Дубовский, 1978; Л.Р. Зиндер, 1979; Т.М. Николаева, 1978; И.Г. Торсуева, 1979; Л.К. Цеплитис, 1974).

Речевая интенция говорящего, вербальные и невербальные средства общения обеспечивают цельность и связность монологического дискурса. Они лежат в основе выбора адекватных контексту способов связи между синтагмами и являются значимыми для коммуникативной направленности монологической речи является[142,147].

Невербальный компонент общения несёт информационную и коммуникативную нагрузку и представлен паралингвистическими средствами[6,70]:

– оптико-кинетическими средствами: выражение лица, мимика, поза, жестикауляция, визуальная коммуникация (частота, «длительность», динамичность обмена взглядами);

– экстралингвистическими средствами: покашливание, плач, смех и т.п.;

– проксеимическими средствами: пространственная и временная организация: расстояние между коммуникантами при различных видах общения, их векторные направления; тактильная коммуникация – прикосновения, похлопывания адресата по плечу и т. д.

Просодические параметры, по мнению А. Cutler, D.R. Ladd, представляют собой самостоятельный канал передачи информации в монологическом высказывании. К ним от-

носят речевую мелодию, паузы, темп речи, характер голоса, высоту основного тона.

Роль интонации в организации устного текста определяется её тремя функциями: членения, оформления, выделения [51].

Ритмико-мелодическая организация интонации объединяет предложения в тексте и определяется рядом лингвистических факторов (Е.Н. Винарская, 2005; Н.В. Черемисина, 1999).:

- лексикой текста и его грамматикой (синтаксисом),
- порядком слов и актуальным членением,
- стилистикой,
- экспрессивной окрашенностью, модальностью и другими семантическими категориями, которые содержатся в тексте

Г.Н. Иванова-Лукьянова (1998) рассматривает формулы интонационных моделей текстов различных стилей. Закономерности их построения определяются единством синтаксического строя (для каждого стиля и жанра), которое отражается:

- в единообразии построения простых и сложных предложений;
- однотипности строения сложных синтаксических целых: наиболее характерные для него интонационные конструкции начальных, срединных и конечных фраз;
- интонационной завершенности устного связного высказывания, которая характеризуется понижением основного тона и замедлением темпа в конце высказывания.

Интонация отдельного предложения в контексте устного монологического высказывания только относительно закончена и зависит от контекстного окружения [52,76,166]. Завершение монологического высказывания определяется фонетическими и

другими языковыми средствами, указывающими на его смысловую завершенность.

С.В. Кодзасов (2001), А.А. Кибрик (2003), В.И. Подлеская (2003) отмечают важную роль интонации (дискурсивной просодии) в передаче смысла монологического высказывания. Выделяют следующие слои дискурсивной просодии: размещение акцента, направление тона в акценте, интервал тона в акценте, артикуляционная поза, интегральная выделенность, долгота / краткость в акценте, маркированная фонация.

Каждый слой просодии, передает некоторый тип дискурсивной семантики:

- размещение акцента, которое зависит от категории данного/нового;
- тон, с помощью которого иконически кодируется ожидание продолжения, незавершенность, завершенность высказывания;
- долгота, которая кодирует большое расстояние (физическое, временное или ментальное) и т.д.

С.В. Кодзасов описывает функции и средства фразовой просодии и выделяет два типа интонационных средств: локальные акценты и интегральные просодии. Их обозначение осуществляется *фразовым ударением* – наиболее сильным словесным ударением во фразе или в синтагме (И.И. Ковтунова) и выделительным *акцентом* – громкостным толчком (Т.М. Николаева).

В процессе реализации текста устного высказывания проявляются следующие параметры.

Плавность, определяемая наличием пауз. Паузы возникают обычно на границах достаточно протяженных речевых отрезков – между отдельными предложениями или их распро-

страненными смысловыми фрагментами. Они характеризуется акустически как отсутствие звука или перерыв в речи (заполненная, изменение интонации) и физиологически как остановка в работе речевых органов. Грамматические пауза, незапланированные паузы, могут быть превентивными, направленные на предупреждение ошибок в речи (повторы и продления слогов) и корригирующими, обеспечивающие исправление уже допущенных ошибок и неточностей («ложные начала» и связующие повторы) паузы хезитаций [69,122,158].

Логическое ударение используется для выделения слова или группы слов (изменение, удлинение громкости голоса, длительное произнесение ударного гласного, растягивание слова, использование психологической паузы), имеющих семантическую или эмоциональную значимость с помощью средств суперсегментной фонетики.

Темп речи в лингвистике рассматривают как компонент интонации: степень быстроты чередования звучащих элементов речевого потока; и как «скорость артикуляции», индивидуальный, привычный для человека темп артикулирования [51,56,69,156].

В качестве единицы измерения темпа используют звуковой сегмент, слог, морфему, слово.

На темп звучащего текста влияет скорость произношения слов, характер синтагматического членения и паузирования, ритмика текста, логическое ударение[59,122].

Скорость артикулирования слога составляет 1,15–0,2 сек (Н.И. Жинкин), для разговорной речи характерен темп до 80 слов в минуту (Г.Н. Иванова-Лукьянова), 150 слов в минуту; в среднем одно слово содержит до 2,5 слогов(Н.Д. Светозарова).

Таким образом, для обеспечения информативности и коммуникативно-прагматической направленности монологической речи необходимо определённое вербальное и невербальное оформление. Построение текста происходит по определённым законам. Он может содержать как единицы кодифицированного литературного языка, так и отступления от него, характерные для разговорной речи.

1.3 Закономерности становления устной монологической речи в онтогенезе

Становление монологической речи детей можно рассмотреть в аспекте двух направлений: самонаучение и системное обучение в дошкольном возрасте.

К старшему дошкольному возрасту у детей формируется глобальная ориентировка на семантику высказывания и интуитивный контроль за языковыми средствами (А.К. Маркова), складывается так называемое «чувство языка». «Чувство языка» рассматривается как метаязыковая рефлексия на саму речь, требующая абстрагирующих операций отождествления и различения, заканчивается период саморазвития речи ребёнка (Н.И. Жинкин, К.Ф. Седов).

Навыками произвольного и осознанного построения монологического высказывания дети овладевают в условиях специального обучения (А.М. Бородич, 1981; А.К. Маркова, 1983; В.И. Яшина, 1999; О.С. Ушакова, 2001; К.Ф. Седов, 2004).

К старшему дошкольному возрасту у детей развивается способность к освоению закономерностей построения монологического высказывания.

В процессе онтогенеза у ребёнка формируется *речевая способность*. Формирование речевой способности происходит на основе врожденных психофизиологических особенностей человека и под влиянием речевого общения [32,80].

Врожденные психофизиологические особенности ребёнка лежат в основе формирования функциональной системы языка и речи. Речевые единицы, правила их комбинирования для построения высказывания, психофизиологические механизмы реализации высказываний в речевой форме обеспечивают коммуникативно-речевую деятельность (П.К. Анохин, Н.В. Дубровинская, А.А. Залевская).

В дошкольном возрасте начинается *металингвистическое развитие* ребёнка. У него формируется самостоятельная лингвистическая (языковая) способность. Объектом исследовательской деятельности ребёнка становится доступная система знаний (W. E. Tunmer, CPratt, 1983).

Способность воспринимать, интерпретировать и продуцировать монологические сообщения являются проявлением *когнитивной способности*. С развитием познавательных процессов у ребёнка формируются универсальные категории, позволяющие распознавать, оформлять монологическое высказывание и контролировать процесс его производства, а также осознавать значимость состояний и событий вокруг себя и действовать соответственно ситуации общения [39,51, др.]. Когнитивное развитие детей является важным условием саморазвития их речи. В формировании способности к элементарному осознанию явлений языка и речи, навыков построения текста, способности ориентироваться в языковых явлениях большую роль играют мышление (Н.Н. Поддьяков, 1985; А.В.Запорожец,

1986), дискурсивное мышление (К.Ф. Седов, 2004) долговременная и оперативная память (Н.И. Жинкин, 1956).

Когнитивное развитие ребёнка не только первично по отношению к языковому, но и направляет его и зависит как от психофизиологических особенностей ребёнка, так и от его взаимоотношений с социумом[32,126].

При восприятии и создании монологического высказывания ребёнку приходится применять особую систему умственных действий для анализа, синтеза, абстракции, обобщения и т.п. Ребёнок вначале отражает мир посредством действий, а затем интерпретирует и реконструирует их. Это приводит к становлению у него первых когнитивных структур (Th.V. Seiler, 1983; W. Wannenmacher, 1983). Ребёнок усваивает способы и формы хранения информации в виде определённых когнитивных структур: тематических (сценарии), стереотипных (фрейм), текстовых (фигура), что облегчает восприятие и продуцирование им монологической речи (В.З. Демьянков, Д.И. Изаренков).

К шестилетнему возрасту ребёнок овладевает родным языком в его основных структурных особенностях. В дальнейшем ребёнок овладевает законами построения связных высказываний, дискурсивным мышлением.

Овладение структурой дискурса монологического высказывания непосредственно связано с развитием мышления и расширением социального кругозора ребёнка.

В дошкольном возрасте преобладают репрезентативные (изобразительные) способы моделирования действительности, а в школьном возрасте уже формируются нарративные (аналитические) стратегии дискурсивного поведения. Формирование умений построения текста происходит в следующей последовательности: моделирование высказывания с помощью икони-

ческих коммуникативных элементов; моделирование высказывания с помощью языковых средств, в частности, создание лингвистическими способами пространственно-временной модели мира (К.Ф. Седов).

Необходимо отметить, что к числу важнейших когнитивных феноменов относится коммуникативная деятельность, которая представляет собой часть познавательных процессов и служит накоплением лингвистических и экстралингвистических процедур, актуализируясь в порождении, восприятии и воспроизведении смысловой информации [84].

Коммуникативная способность ребёнка проявляется в его общении со взрослыми и со сверстниками. Потребность во взаимодействии со взрослыми и со сверстниками стимулирует развитие речевых средств, мотивации произвольного инициативного использования речевых средств общения, стремления к достижению цели общения – к совершенствованию речевых средств.

Социальная среда способствует формированию речи как средства общения, удовлетворяет потребность в получении информации, расширении представлений об окружающем мире. Для развития монологической речи значение имеет речь окружающих, языковой уровень общающихся с ними взрослых, художественные произведения, обеспечивающие естественный процесс «впитывания» языковых норм (Л.С. Выготский, Р.Е. Левина).

Развитие монологической речи идёт по пути перехода от усвоения элементарных форм, носящих ситуативный характер к фразовой контекстной речи – нового уровня общения по поводу предметов, на которые нельзя указать в момент разговора, а можно лишь представить их более обобщенно: о прошедших

событиях, о намерениях, выводах, переживаниях, соображениях (А.М. Леушина). Данный переход обеспечивается изменением «речевой ситуации» (Р.Е. Левина). Изменение речевой ситуации, её усложнение стимулирует:

- появление мотива построения связного высказывания и усложнение его замысла,
- выбор предмета, содержания и смысла, средств для передачи информации;
- определение характера умственной операции: аффективная напряжённость, соотношение между речевым замыслом и его реализацией, сопоставление и взаимокоррекция, степень произвольности;
- возрастание роли регуляторных процессов, протекающих с большим индивидуальным своеобразием в зависимости от типа нервной деятельности, от особенностей личности и психической активности.

В дошкольном возрасте у детей постепенно развивается способность строить монологические высказывания различной степени самостоятельности по содержанию и по форме.

Р.Е. Левина указывает, что на основе подражания речевому образцу у детей осуществляется накопление опыта речевого общения.

Возникающая у ребёнка потребность в общении со взрослым в раннем возрасте проявляется в развитии понимания речи и в овладении ею: от появления первых слов – к фразовой речи (3-м года) (А.Н. Гвоздев, Н.И. Лепская, С.Н. Цейтлин и др.).

До 5-ти лет общение со взрослым способствует развитию познавательной сферы ребёнка. Подражательное речевое общение обусловлено чёткими мотивами и служит достижению

определённой цели: подготавливает к произвольной самостоятельной речи в плане развития мотивации и накопления речевых средств.

В зависимости от задач и условий общения в дошкольном возрасте появляются ситуативные и контекстные формы речи, развивается диалогическая речь, возникает речь-сообщение. С возникновением игровой деятельности речевое общение направлено на установление взаимопонимания, на согласование действий, на обмен опытом. Общение со сверстниками стимулирует развитие определённого уровня речи – способность понимать словесные инструкции и использовать фразовую речь в среднем дошкольном возрасте.

На рубеже 4 – 5 лет у детей появляются своеобразные варианты рассказа. К 5-ти годам завершается процесс усвоения произносительной стороны речи, усвоение повествовательной и вопросительной интонации, совершенствуются лексико-грамматические средства [36,60,112]. В этом возрасте ребёнок овладевает разговорно-бытовым стилем речи, который содержит в себе достаточно возможностей для формирования связной речи, состоящей не из отдельных, а связанных друг с другом предложений и представляющих собой рассказ, сообщение и т.п. [36,168]. В пределах разговорно-бытового стиля происходит уменьшение ситуативных моментов в речи и переход к пониманию монологического высказывания на основе собственно языковых средств. У детей развиваются умения пересказывать знакомую сказку и короткие тексты, декламировать стихотворения, составлять рассказы по картинке, из личного опыта.

Развитие внеситуативных форм общения, необходимость установления контактов, согласования действий, применения

правил и норм поведения, включения в ситуативную речь небольших монологов способствует становлению у детей контекстной речи [117,139,153].

При диалогическом взаимодействии у детей шестого года жизни возникает монологизированный инструктивный диалог по инициативе ребёнка (Л.Г. Соловьёва, 2006).

К шести годам у ребёнка формируются основные навыки построения связного высказывания, его фонетическое, лексико-грамматическое и структурное оформление. На основе развития интуитивной способности произносить ударные и безударные слоги у детей развивается способность использовать в высказываниях логическое ударение [148].

Включение ребёнка в ситуацию общения, требующую последовательного объяснения и изложения и обеспечивающую понимание собеседником ситуации, приводит к появлению объяснительной речи [113].

В самостоятельной объяснительной речи ребёнка ещё проявляются признаки ситуативности. Данный факт отмечает А.Н. Корнев (2006), рассматривая повествовательную речь детей в естественных ситуациях. Предметом внимания становится сам процесс построения речевого высказывания. У детей появляется критическое отношение к употребляемому слову и связанное с ним поисковое поведение: сличение данного слова с эталоном в пассивной речи (лексических и грамматических значений), самоисправление слов, возникновение пауз неуверенности в себе при невозможности сличения, вызывающее понижение целеустремлённости.

Специальные условия, созданные взрослым, помогают детям преодолеть ситуативность речи и выработать у них умения в построении высказывания, понятного для окружающих.

Большое значение в процессе порождения монологического высказывания играет речевая интенция (Т.Н.Ушакова, 1989). Речевая интенция в субъективном плане представляет активность, направленную на «оречевление» некоторого содержания, находящегося в сознании, т.е. намерение высказаться.

Таким образом, в старшем дошкольном возрасте у детей формируются языковые средства оформления мысли и построения осознанного речевого высказывания, способность к выбору формы и содержания монологического высказывания.

В естественных условиях общения происходит формирование инициативности, произвольности, осознанности речи, что определяет процесс саморазвития монологической речи. В социальной среде создаются условия для развития монологической речи. К ним относится и специальное обучение. Его целью является целенаправленное развитие у детей понимания и построения монологических высказываний.

Формирование устной монологической речи стимулирует развитие у детей когнитивных процессов и коммуникативных навыков и умений.

1.3 Современное состояние проблемы формирования устной монологической речи у детей с минимальными дизартрическими расстройствами

Выделение специфической формы дизартрии, как минимальные дизартрические расстройства, в логопедии складывалось постепенно.

При изучении речи детей с речедвигательными нарушениями, проводилась дифференциальная диагностика данной

патологии с дислалией (Р.И. Мартынова, В. Токарева и др.). Установлено, что проявления минимальных дизартрических расстройств обусловлено недостаточной иннервацией речевого аппарата.

Достаточное внимание в настоящее время уделяется обозначению данной патологии, так как нет единого мнения в использовании термина для её обозначения.

В отечественной логопедии данную речевую патологию рассматривают как «легкую форму псевдобульбарной дизартрии» (Е.Н. Винарская, 2006; Г.В. Гуровец, 1978; М.П. Давыдова, 1988; С.И. Маевская, 1978; О.А. Токарева, 1969; Г.В. Чиркина, 1969), как особую форму «косноязычия»– «органическую дислалию» (М.Е. Хватцев, 1959) или «осложнённую дислалию» (М. Зеeman, 1962; Л.В. Мелехова, 1967), как «легкие дизартрические расстройства» (О.В. Правдина, 1969), «стёртую форму дизартрии» (О.А. Токарева, 1969), «минимальные дизартрические расстройства» (И.Б. Карелина, 1996; Г.В. Чиркина, 1996), «стёртую дизартрию» (Л.В. Лопатина, 2001).

Зарубежными специалистами предложен термин «речевая или артикуляционная диспраксия развития» (DAS) (Б.Ж. Монделаерс, 1999; F. Darley, 1974; M. Morley, 1972; K. Voss, 1974). По мнению А.Н. Корнева (2006) данный термин наиболее полно отражает клиническую и нозологическую самостоятельность данной группы. Раскрывая сущность особой природы данных нарушений, в основе которых лежит артикуляционная диспраксия, D. Hammer (2003) отмечает необходимость её дифференциации с вербальной (речевой) диспраксией.

В настоящее время наиболее часто используются термины «стертая дизартрия» (Л.В. Лопатина, 2005, Е.Ф. Архипова 2005) и «минимальные дизартрические расстройства» (И.Б. Карелина,

1996, 2000; Г.В.Чиркина, 1996, 2005). В понимании сущности данного понятия нет разногласий, поскольку рассматривается данное нарушение как сложное речевое расстройство, характеризующееся комбинаторностью множественных нарушений процесса моторной реализации речевой деятельности.

Первичным речевым симптомом при данной речевой патологии является избирательное, негрубое, но довольно стойкое нарушение произносительной стороны речи [9,25,64,95,128,137,162].

Нарушение произносительной стороны речи происходит по причине иннервационной недостаточности органов артикуляции, что приводит к затруднениям в формировании моторного компонента речи. Отклонения в нормальном функционировании психофизиологических механизмов речевой деятельности обусловлены выраженной несформированностью верхнестволового уровня и его взаимодействия с другими отделами центральной нервной системы.

Г.В. Чиркина связывает своеобразное и дисгармоничное усвоение речи детьми с речевыми нарушениями с первичным недоразвитием языковой способности, недостаточностью образования функционально-лингвистических обобщений.

Л.В. Лопатина считает, что расстройство фонетического компонента речевой функциональной системы при минимальных дизартрических расстройствах является причиной нарушения процесса саморазвития устной речи детей с МДР.

Нарушение произносительной стороны речи может выступать как самостоятельное речевое расстройство при МДР. Достаточно часто данное нарушение сочетается с другими проявлениями недоразвития речи и является одним из симптомов фонематического недоразвития или общего недоразвития речи

(И.Б. Карелина, Л.В. Лопатина, Е.Ф. Собонович, А.Ф. Чернопольская).

У детей с МДР отмечается вариативность развития лексико-грамматической стороны речи— от нормы до задержки или выраженного нарушения. Н.В. Серебрякова указывает на вторичный характер данных нарушений, т.е. рассматривает их как следствие недостаточной сформированности навыков противопоставления слов по их звуковому составу.

Недостаточность семантической стороны речи Л.В. Лопатина связывает с особенностью развития психических способностей ребёнка, которые обусловлены первичным парциальным поражением мозга или задержкой его дальнейшего постнатального созревания.

Затруднения адекватного онтогенеза различных аспектов и уровней когнитивной деятельности ребёнка с МДР описывают Е.В. Исаева, А.В. Семенович, Е.В. Фролова. Авторы связывают их возникновение с функциональной недостаточностью стволовых образований мозга, приводящей к задержке формирования специфических нейропсихологических новообразований, в частности межполушарных взаимодействий и латерализации различных аспектов психической деятельности.

В настоящее время монологическая речь детей с МДР рассматривается в логопедических исследованиях в аспекте сформированности языковых средств. К особенностям монологической речи детей с МДР, имеющим лексико-грамматическое недоразвитие, относят ошибки в передаче последовательности при пересказе, недоступность составления рассказа-описания, замена его рассказом-перечислением[64]. Нарушения связности и цельности текстового сообщения, обусловленные недостаточностью темпа речи, недостаточностью семантики рассматривается как

следствие первичного (фонетического) или вторичного (лексико-грамматического) речевого нарушения [85].

Р.И. Мартынова, Л.В. Мелехова отмечают, что недостаточность психических процессов у детей с МДР обусловлена усталостью, утомлением и выражается снижением внимания, потерей интереса к речевой коммуникации или отказа от неё и как следствие изменением характера речевой деятельности.

Рассматривая недостаточность коммуникативной способности у детей с речевой патологией Б.М. Гриншпун указывает, что она связана с трудностями формирования речевых навыков и умений. О.Е. Грибова рассматривает негативное влияние данной недостаточности на процесс становления учебной коммуникации «учитель – ученик», вербальной коммуникации со сверстниками, на школьной и социальной адаптации ребёнка в целом.

Таким образом, нарушение сенсомоторной организации речи у детей с минимальными дизартрическими расстройствами, основным проявлением которого является недостаточности звуковой стороны речи, может привести к следующим особенностям коммуникативного и когнитивного развития:

- недостаточность языкового развития;
- снижение речевой активности, вследствие недостаточного качества речевого общения, речевой практики и ограничения речевой коммуникации;
- в неполноценном формировании познавательных процессов;
- затруднения в активном и самостоятельном овладении формами и средствами монологической речи, формирования её коммуникативной направленности.

Для решения задачи по развитию связной речи детей дошкольного возраста, в частности, формирования монологиче-

ской речи, определяется система работы по обучению связному, последовательному, грамматически и фонетически правильному изложению мыслей (А.А. Алексеева, 1999; Ф.А. Сохин, 1976; О.С. Ушакова 2001; В.И. Яшина, 1999 и др.).

Дошкольников обучают построению развернутого монологического высказывания. Формируют элементарные знания о структуре текста и представления о связях между предложениями и структурными частями высказывания; умения раскрыть тему и основную мысль высказывания; умения правильно использовать интонацию для оформления структурного единства и смысловой законченности текста в целом в разных типах монологических высказываний по способу передачи информации: описание, повествование, рассуждение.

А.Г. Арушанова предлагает методику развития диалогической речи, направленную как на обучение композиционному построению диалога, так и на обучение диалогу как средству общения. Рассматривая условия развития и саморазвития коммуникативной компетенции детей, автор определяет связную речь как речевое общение. Коммуникативный подход к развитию связной речи детей дошкольного возраста направлен на формирование умения устанавливать диалогические отношения, поддерживать контакт с собеседником, устанавливать межличностные отношения и проявлять словесное творчество.

Коммуникативная направленность обучения устной монологической речи детей школьного возраста прослеживается в работах Т.А. Ладыженская (1963). Основной целью автор определяет формирование умений раскрывать тему и основную мысль высказывания; собирать и систематизировать материал; строить высказывание в определенной композиционной форме; использовать звуковые и интонационные средства выразительности речи.

Вопросы организации и содержания логопедической работы по формированию монологической речи детей с речевой патологией рассматриваются в дошкольной и школьной логопедии в основном применительно к детям с общим недоразвитием речи (Р.Е. Левина, Л.Н. Ефименкова, Н.С. Жукова, Т.Б. Филичева, В.П. Глухов, В.К. Воробьева, Л.Ф. Спирина, Г.В. Чиркина, А.В. Ястребова).

Определены основные направления логопедической работы по развитию связной речи детей с общим недоразвитием речи:

- коррекция лексико-грамматического строя речи;
- развитие понимания речи как основы речемыслительной деятельности;
- переход от накопленных представлений и пассивного речевого запаса к активному использованию словесных средств в разговорной и описательной речи;
- постепенное развитие самостоятельной речи, предполагающее переход от ситуационной формы речи к контекстной; развитие речи как средства общения, включение контекстной речи в другие виды деятельности.

Методикой предусматривается постепенный переход от построения монологических высказываний по речевому образцу к самостоятельным высказываниям, от высказывания с опорой на наглядность к высказываниям по собственному замыслу.

Особое внимание уделяется обучению репродуктивным формам связной речи, формированию языковых средств, развитию внимания к речи педагога, организации общения с окружающими, применению дополнительных приёмов для повышения мотивации к монологическим высказываниям, развитию умения передавать последовательность событий в различных видах монологической речи, индивидуальному подходу с

учётом личностных, характерологических особенностей и психического развития ребёнка.

В.К. Воробьёвой (1990, 2006) разработана методика по обучению осознанному овладению правилами смысловой и языковой организации связного высказывания, по усвоению внутренней и внешней программы высказывания. Монологическая речь детей с тяжелыми нарушениями речи формируется как сложная речемыслительная деятельность.

Принципиальное обоснование необходимости одновременного развития в детском возрасте способности овладевать речевыми средствами и использовать имеющийся речевой запас в коммуникативном процессе было определено Р.Е. Левиной (1961). Данное положение определило дальнейшее развитие коммуникативного подхода к формированию монологической речи детей с речевыми нарушениями.

В методике С.А. Мироновой, Н.А. Чевелёвой описывается формирование монологической речи как произвольной деятельности детей с заиканием. Произвольность высказывания достигается благодаря постепенному усложнению форм общения: ситуативной, завершающей, планирующей. Использование продуктивных форм речи в различных ситуациях общения и видах деятельности предлагается с целью закрепления речевых навыков и формирования речевых умений.

Формирование связной речи детей с МДР рассматривается в контексте комплексной коррекции речи с использованием традиционных методов и приёмов без учёта клинической картины речевой патологии [63].

Л.В. Лопатина (2005) считает, что необходимо учитывать индивидуально-типологические особенности детей с различными формами стёртой дизартрии по состоянию фонетических средств языка, функций фонологической системы и психомоторики. Ав-

тор считает, что учет индивидуально-типологических особенностей детей должен лежать в основе определения методов и приёмов коррекции просодической стороны речи, обучения интонационной выразительности монологического высказывания.

Итак, в методических рекомендациях по формированию монологической речи детей с МДР на первый план выдвигается задача коррекции языковых средств.

На современном этапе научно-теоретические вопросы изучения коммуникативно-речевых умений детей с нарушениями речи рассмотрены в работах Г.В. Чиркиной (2006, 2009).

В работах И.Ю. Кондратенко, Л.Г. Соловьёвой, Е.Л. Черкасовой и др. описан коммуникативный подход к формированию речевого взаимодействия детей с нарушениями речи со взрослым в ситуации учебного общения и со сверстниками в разных видах деятельности, представлены характерные особенности речевого поведения детей с нарушениями речи.

При изучении письменно-речевой коммуникации младших школьников с нарушениями речи Е.Н. Российская использует мультидисциплинарный подход к исследованию письменной речи (дискурса) как коммуникативного акта. Автор указывает на необходимость одновременного развития и активизации коммуникативной деятельности детей с нарушениями речи при формировании умений грамматического и семантического оформления письменного высказывания.

Таким образом, анализ современного состояния методических подходов к изучению связной речи детей с речевой патологией позволяет определить стратегические направления в изучении устной монологической речи детей с МДР: изучение семантической и коммуникативной организации устной монологической речи, описание параметров её недостаточности у детей с МДР в разных ситуациях коммуникации.

ГЛАВА 2 ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ИЗУЧЕНИЮ УСТНОЙ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ С МИНИМАЛЬНЫМИ ДИЗАРТРИЧЕСКИМИ РАССТРОЙСТВАМИ

2.1. Методологические основы изучения устной монологической речи детей с минимальными дизартрическими расстройствами

Монологическая речь является средством общения, поскольку протекает в разных ситуациях коммуникации. Процесс передачи информации, её качество будет зависеть от многих факторов. Поэтому изучается информативность и коммуникативно-прагматическую направленность устной монологической речи.

Коммуникативно-когнитивный подход к изучению монологической речи направлен на анализ базовых составляющих дискурса, изучение речевой стратегии говорящего, использование конкретных языковых форм в высказывании.

Поэтому помимо традиционных методов изучения монологической речи использовался метод дискурсивного анализа.

Дискурсивный анализ монологического высказывания направлен

- на изучение структуры дискурса и дискурсивных факторов, влияющих на его языковые составляющие;
- описание способов передачи информации в процессе общения;
- установление меры полезной информации монологического высказывания, доступной для понимания и ориентированной на партнёра.

Монологическое высказывание ребёнка фиксировалось с помощью видеозаписи. Затем проводили его протоколирование, цифровую обработку и переложение в графический вид (транскрипция). Это позволило провести анализ формы и содержания монологического высказывания, подробно описать его параметры:

- порядок слов,
- лексические средства,
- дискурсивные маркеры: специальные слова, помечающие структуру дискурса и контроль над ментальными процессами партнёра и пр.;
- лексико-морфологический состав, фонетическое оформление: сегментный (звукопроизносительный) и супraseгментный (просодический) уровни.

Актуальное состояние монологической речи определялось базовыми компонентами и параметрами монологической речи, которые описывают её лингвистические, когнитивные и коммуникативные аспекты (Таблица 1).

Таблица 1 – Параметры оценивания устной монологической речи

№	Параметры базовых компонентов устной монологической речи	Показатели
1	2	3
1.	Собственно лингвистический компонент	
	голос	Норма/легкая, умеренная, тяжёлая степень нарушения
	звукопроизношение	Нормированное/нарушенное/грубо нарушенное
	артикуляционный темп	Норма (2,5 – 4 слога в сек.)/медленный (>4 слогов в сек.)/быстрый (<2,5 слогов в сек.)
	слоговая структура слова	Нормированное/нарушенное/грубо нарушенное
	объём лексических средств;	среднее количество слов в высказывании (СКС)
	качественный состав лексики по лексико-грамматическим разрядам,	Разнообразие/недостаточность /резкое ограничение количества слов разных лексико-грамматических разрядов
	грамматические формы	Правильное употребление/ аграмматизмы
	грамматические конструкции	Полные/неполные грамматические конструкции, типы грамматических конструкций
2.	Лингво-когнитивный компонент	
	лексика для передачи информации	Общее количество слов, обеспечивающих полную / достаточную / недостаточную передачу информации

Продолжение таблицы 1

1	2	3
	количество синтагм в высказывании	Общее количество синтагм в высказывании
	длина синтагмы	Среднее количество слов в синтагме
	вербальные средства для передачи структуры монологического высказывания	Наличие / отсутствие лексико-грамматических средств, указывающих на композиционную структуру (зачин, основная часть, заключение)
	общий темп речи	Норма (2-4 слога в сек.) / медленный (< 2 слогов в сек) / быстрый (> 4 слогов в сек.)
	паузация	Продолжительность, местоположение
	лексические и грамматические средства связи	Наличие / отсутствие
	логическая последовательность	Наличие /отсутствие нарушения последовательности
3.	Коммуникативно-когнитивный компонент	
	лексика, акцентирующая внимание на теме высказывания, передающая собственную оценку, уточняющую смысл высказывания	Наличие /отсутствие/неадекватное использование
	нарушения построения высказывания (речевые сбои, повторы, коррекции, пояснения, фальстарт)	Наличие / отсутствие / неадекватное использование

Окончание таблицы 1

1	2	3
	инверсированный порядок слов в синтагме	Наличие / отсутствие / неадекватное использование
	длительное произнесение гласных звуков для выделения значимого слова	Наличие / отсутствие / неадекватное использование
	логическое ударение	Наличие / отсутствие / неадекватное использование
	изменение мелодики речи	Наличие / отсутствие / неадекватное использование
	интонационное завершение высказывания	нисходящий тон / нисходяще-ровный тон / восходяще-ровный тон
	активность, самостоятельность, осознанный интерес к общению	Наличие / недостаточность при включении в процесс общения и на протяжении всего высказывания / отказ от общения
	способность к обратной связи: реакция на поведение слушающего	Наличие / недостаточность / отсутствие вербальной и невербальной реакции
	оптико-кинетические (кинесика) и проксемические средства	Наличие / недостаточность / отсутствие

Экспериментальное исследование монологического высказывания детей проводилось поэтапно: в ситуации коммуникации «ребёнок – взрослый» и ситуации коммуникации «ребёнок – ребёнок».

На *первом этапе* проводилось: комплексное логопедическое обследование детей; изучение устной монологической речи детей дошкольного и младшего школьного возраста в ситуации речевой коммуникации «ребёнок – взрослый».

Изучалась устная монологическая речь детей с нормой речевого развития и детей с МДР в разных возрастных группах (6–10 лет) с целью на определение её специфики при данной речевой патологии.

Экспериментальную группу (ЭГ1) составили 14 детей дошкольного возраста (6–7 лет) и 35 детей младшего школьного возраста с минимальными дизартрическими расстройствами (8–10 лет). Дети дошкольного возраста в течение 2-х лет получали логопедическую помощь, все дети младшего школьного получали логопедическую помощь в дошкольном возрасте и продолжали обучение на логопункте общеобразовательной школы или в специальной (коррекционной) школе для детей с тяжёлыми нарушениями речи.

Контрольную группу (КГ1) составили 14 детей старшего дошкольного возраста с нормальным речевым развитием (6–7 лет).

Комплексное обследование детей с МДД включало анализ данных медицинского обследования и изучение речевого развития детей с использованием традиционных методик. Логопедическое обследование направлено на определение уровня речевого развития детей и определения формы речевой патологии.

Были проанализированы данные медицинского обследования. Неврологическое обследование позволило в комплексе рассмотреть симптоматику минимальных дизартрических расстройств. Данные обследования педиатра, хирурга, отоларин-

голога, окулиста указывали на особенности психофизического развития детей.

Далее было проведено специальное изучение *устной монологической речи* в коммуникативной ситуации «взрослый – ребёнок».

Монологическая речь детей в данной ситуации протекает в более сложных коммуникативных условиях. В роли партнёра (слушающего) выступает педагог. Установление неравноценных партнёрских отношений определяет повышенные требования к оформлению высказывания, поэтому она является асимметричной. Были проанализированы коммуникативно-речевые навыки и умения монологической речи испытуемых.

Устная монологическая речь, в данной ситуации общения, является спонтанной, частично подготовленной, поскольку предварительно были определены цель, задана тема («рассказать о своей любимой игрушке») и проведена беседа по теме высказывания. Для обеспечения мотивации к речевому общению и повышения речевой инициативы была создана коммуникативно-речевая ситуация, в которой детям было предложено самостоятельно выбрать предмет сообщения.

На *втором этапе* изучалась монологическая речь детей старшего дошкольного возраста с МДР в ситуации речевой коммуникации «ребёнок – ребёнок».

Комплексное изучение включало анализ данных медицинского и логопедического обследования, что позволило определить уровень речевого развития детей, уточнить нозологическую форму речевой патологии.

В ситуации речевой коммуникации «ребёнок – ребёнок» была изучена способность детей к продуктивному общению со сверстниками, к использованию языковых и неязыковых

средств реализации коммуникативно значимой устной монологической речи.

В эксперименте приняли участие 15 детей старшего дошкольного возраста с минимальными дизартрическими расстройствами (6,5–7 лет), которые в течение двух лет получали логопедическую помощь и 20 детей старшего дошкольного возраста с нормальным речевым развитием.

На данном этапе изучалась устная монологическая речь объяснительного характера, которая представляет собой контаминацию разных типов речи (описания, повествования, рассуждения) и реализуется с помощью языковых и неязыковых средств, наиболее полно передающих информацию и обеспечивающих понятность монологического высказывания слушателю. Детям необходимо было составить самостоятельно рассказ о предстоящей игре. Изучалась контекстная речь (отсутствие наглядной основы), способность к произвольной саморегуляции.

Экспериментальное исследование было направлено на определение особенностей устной монологической речи детей с МДР, уточнение параметров недостаточности её информативности и коммуникативно-прагматической направленности.

2.2 Результаты экспериментального изучения устной монологической речи детей с минимальными дизартрическими расстройствами

2.2.1. Результаты экспериментального изучения монологической речи детей в ситуации речевой коммуникации «ребёнок – взрослый»

Результатом комплексного обследования детей дошкольного и младшего школьного возраста, включающего медицинское и логопедическое обследование, было определение уровня речевого развития детей и уточнения у них наличия минимального дизартрического расстройства.

Данная нозологическая форма речевой патологии определена на основе изучения анамнестических данных и заключения невролога.

Всех детей экспериментальной группы (ЭГ) можно отнести к группе риска, поскольку они имеют отягощённый анамнез.

При углублённом обследовании детей ЭГ неврологом были выявлены следующие неврологические симптомы: гипотонус / гипертонус мышц речевого аппарата, синкенезии, цианоз языка при повышенной моторной нагрузке, частичная амимичность лицевой мускулатуры, лёгкая сглаженность носогубных складок. Неврологом была определена минимальная неврологическая симптоматика, характерная для минимальных дизартрических расстройств. Кроме того, в неврологическом статусе также отмечались: гипертензионный и астеновитаальный син-

дромы, правосторонний пирамидальный дефицит, синдром мышечной гипотонии и мозжечковой недостаточности, синдром статомоторной недостаточности и синдром гиперактивности, минимальные мозговые дисфункции и синдром двигательной недостаточности и нарушения внимания (СДВГ).

Таким образом, выявленные симптомы неврологической недостаточности речевого аппарата позволяют констатировать у детей ЭГ1 минимальные дизартрические расстройства. Сопутствующие неврологические симптомы также оказывают негативное влияние на речевое развитие детей ЭГ1.

В процессе логопедического обследования было определено состояние основных компонентов языковой системы детей.

По результатам логопедического обследования у детей КГ1 констатируется норма речевого развития.

Нарушения речевого развития детей ЭГ1 характеризуются следующими параметрами.

Нарушения звукопроизношения: 42% детей тяжёлые нарушения; у 32 % детей – негрубый характер. Они были обусловлены недостаточностью речевой моторики: недостаточность переключения с одного артикуляционного движения на другое, трудности удержания определённой артикуляционной позы, тремор языка, нарушение подвижности мягкого нёба.

Нарушения речевой фонации проявлялись в слабом, тихом, иссякающим по силе голосе (8,4%); легких и умеренных нарушениях тембра голоса (20,4%), назальности (8,4%). Эти нарушения тесно связаны с особым состоянием речевого дыхания (20,4%): короткий, слабый выдох, речь на вдохе;

Недоразвитие фонематических процессов проявлялось в недоразвитии фонематического восприятия и навыков языкового анализа и синтеза (91,9%,);

Нарушение лексико-грамматического строя речи характерно для 71,4 % детей ЭГ1;

Особое состояние общей и мелкой моторики пальцев рук характеризуется недостаточностью координации, выполнении сложных движений (53% детей).

Результаты комплексного исследования позволили установить разный уровень речевого развития детей с минимальными дизартрическими расстройствами (ЭГ1) и выделить следующие группы:

- дети со специфической недостаточностью произносительной стороны речи (4 ребёнка- 8,2%);
- дети с фонетико-фонематическим недоразвитием (10 детей – 20,4%);
- дети с общим недоразвитием речи (35 детей- 71,4%).

Изучение монологической речи детей в ситуации речевой коммуникации «ребёнок – взрослый».

Детям предлагалось составить рассказ по теме «Моя любимая игрушка». Ребенка вводили в ситуацию речевого взаимодействия посредством демонстрации фотографии с изображением игрушки и последующей беседы по теме, которая заканчивалась предложением ребёнку рассказать о своей любимой игрушке.

Особенностью данного обследования является:

- изучение частично подготовленной монологической речи детей, поскольку ребёнку была продемонстрирована программа высказывания;
- активное участие экспериментатора в коммуникации, оказание помощи ребёнку при затруднениях в рассказывании, использование различных средств для побуждения к продол-

жению высказывания (выражение повышенного внимания – одобрительный кивок головой, внимательный взгляд, мимика).

Анализ монологической речи проводился по представленным выше параметрам и был направлен на описание информативности и коммуникативно-прагматической направленности монологической речи. Использование метода дискурсивного анализа позволило более полно рассмотреть лингвистические, когнитивные и коммуникативные компоненты монологической речи.

Все монологические высказывания детей были запротоколированы (по цифровой видеозаписи) и проведена их транскрипция. Различия в представлении монологического высказывания для проведения анализа представлены в приложении 2.

Анализ собственно-лингвистического и лингво-когнитивного компонентов монологического высказывания был направлен на определение его *информативности*.

Анализ состояния лексических средств показал достаточный объём используемых детьми лексических средств. Среднее количество слов в высказывании у детей КГ1 составляет 40 слов (92,8%), в высказываниях детей ЭГ 1 – 48,9 слов (75,6%).

При этом большинство детей КГ1 (83,8%) используют в монологической речи как существительные и глаголы, так и прилагательные, числительные и наречия. В ЭГ1 эти навыки есть только у 28,6% детей.

У 61,5% детей ЭГ1 наблюдается недостаточное отражение в своих монологических высказываниях характеристики предмета. Для описания предмета они используют только модально-оценочные слова (хороший, красивый), и недостаточно полно определяют качественные характеристики предмета (обозначение цвета, размера, величины и т.д.), в некоторых

случаях отсутствует название предмета – при обозначении действия с предметом дети не называют его. В КГ1 такие показатели наблюдаются только у 28,5% детей.

Пример использования модально-оценочных слов: *«Моя любимая игрушка. ... Её зовут Тобик. Она собачка... Я с ней играюсь. ... Я её кормлю. Всё.»* (Диана, 5л.7м ЭГ1).

Пример использования в речи качественных характеристик: *«У меня дома есть лягушка. Она заводная. Она зелёная. Глазки у неё черненькие. Когда её заводишь ключиком, она прыгает. С ней очень весело играть. Поэтому я не хочу с ней расставаться.»* (Ира К., 5л, 4м. КГ1).

На недостаточность актуализации лексических средств у 4% детей ЭГ1 указывает как недостаточность их объема (среднее количество слов, которое равно или меньше 9), так и их качественный состав. Например: *«Я с ней играю... в хорошие игры... Собачка. Оранжевая.»* (Артём Д, бл.2м., ЭГ1).

Затруднения в завершении высказывания с помощью лексических средств выявлены у 34,6% детей ЭГ1, которые осуществляют это при помощи слов «всё, вот и т.п.».

Особенности грамматического оформления высказывания, не искажающего смысла высказывания встречались в монологической речи 6,1% детей ЭГ1. Кроме того у них (18,2%) отмечается упрощение структуры высказывания, пропуски второстепенных членов предложения, неправильное использование придаточных предложений, пропуски главных членов предложений, дополнений, обстоятельств.

Смысловую программу высказывания передают большинство детей КГ1 (71,5%). Трудности актуализации слов в высказывании, программирования монологического высказывания

проявляется в недостаточности его семантики у детей ЭГ1 (12,2%) и частичного её нарушения у 44,9% ЭГ1.

У детей ЭГ отмечены незначительные нарушения звукопроизношения (65,3%), медленный темп артикулирования (менее 2,5 слогов в сек.) (36,3%); легкая степень нарушения голосовой функции отмечается (12%); умеренно выраженная степень нарушения голоса: назальность, иссякающий по силе, тихий (8,4%).

В речи детей обеих групп наблюдаются паузы хезитации, но качественно различающиеся по характеру их проявления. У детей КГ1 паузы демонстрируют затруднения в планировании высказывания, непродолжительны по времени (2 сек. – 4 сек.), отмечаются на границе синтагм. У детей ЭГ1 (в 36,7% случаев) данные паузы более продолжительны по времени (2 сек.–29–50 сек.) и отмечаются как между синтагмами, так и между словами в синтагме. Паузы демонстрируют трудности планирования и актуализации лексико-грамматических средств. Длительные перерывы в звучании снижают информационную значимость монологической речи ЭГ1 и негативно влияют на общий темп высказывания.

Установлено, что нарушение общего темпа высказывания наблюдается у детей обеих групп. Качественный анализ состояния общего темпа речи позволяет говорить о разных причинах его нарушения.

Нарушение общего темпа речи детей КГ1 (7,6%) обусловлено недостаточностью программирования высказывания.

У детей ЭГ1 преобладание медленного общего темпа (68%) обусловлено медленным темпом артикулирования (36%), длительными паузами, указывающими на недостаточность структурно-семантического развёртывания высказывания (32%).

Таким образом, нарушение психофизиологического механизма речи, а также недостаточное развитие способности структурно и семантически оформлять высказывание влияет на общий темп монологической речи детей ЭГ1.

Разнообразие используемых средств связи в монологической речи качественно отличает высказывания детей КГ1 (64,4%) от аналогичных высказываний детей ЭГ1 (4,1%).

Дети ЭГ1 (40,8%) в основном используют формально-грамматические связи, не используют интонационно-ритмические, логические и семантические средства связи. Полное отсутствие связности, отмечается у 12,2% детей ЭГ1 и характеризуется отсутствием рассказа, заменой его перечислением действий с предметом и его качеств. Например: *«Не знаю, подумаю. Игрушек нельзя в лужу кидать, в грязь нельзя кидать...Долматинец. Мягкая, ой жесткая, красивая. Надо с ней играть, не бросать в лужу. Хорошо.»* (Алёна, 5 л.8м., ЭГ1).

Дети КГ1 употребляют все виды связи: грамматические, лексические, семантические.

Количественные результаты представлены на рисунке 2.

Итак, в отличие от монологической речи детей с нормой речевого развития монологическая речь детей с минимальными дизартрическими расстройствами недостаточно информативна и характеризуется специфическими особенностями употребления языковых средств.

Результаты изучения коммуникативно-прагматической направленности монологического высказывания.

Для привлечения внимания слушающего и уточнения информации дети обеих групп используют лексические средства – для *фокусирования внимания слушающего на объекте высказывания* (КГ1 – 85% и ЭГ1 – 93,9%). Например: *«Игрушка на-*

зывается шапки...» (Женя А, бл. 2м, ЭГ1); «Самая моя любимая игрушка – собачка. Её зовут Аврора...» (Настя Д., бл. 2м., КГ1);

– для собственной оценки по отношению к предмету (85,8% детей КГ, например: «...Я их сильно люблю, потому что они сильные, ловкие и могут даже стать невидимками. И они очень интересные.» (Серёжа, бл. 4м, КГ1); 28,6 % детей в ЭГ1, например: «...У меня дома есть самая любимая игрушка – это компьютер.» Дима С., 10 лет, ЭГ1);

– вводные конструкции, уточнения и пояснения (ЭГ1 – 16,3% и КГ1 – 28,6%).

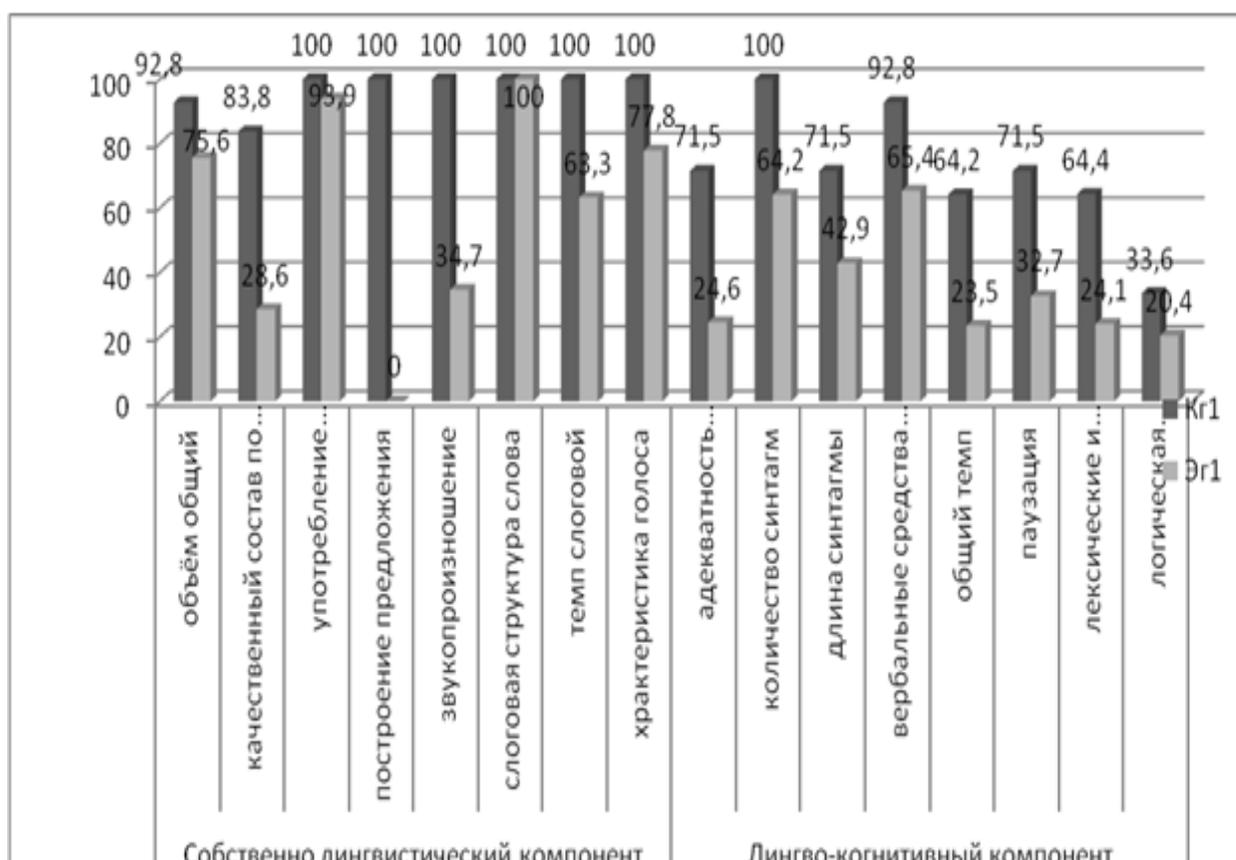


Рисунок 2 – Состояние информативности монологической речи детей ЭГ1 и КГ1

Данную лексику дети КГ1 употребляют последовательно в контексте высказывания, а дети ЭГ1 – для восполнения пробелов построения высказывания.

Для выделения новой темы (ремы) высказывания, усиления её значимости в высказывании дети КГ1 и ЭГ1 используют инверсированный порядок слов в синтагме (соответственно 50% и 32,7%). Употребление инверсированного порядка слов в высказывании (10,2% детей ЭГ1) указывает на недостаточность его планирования.

Интонационное оформление монологического высказывания более сформировано у детей КГ1 (64,3%), чем у детей ЭГ1. Некоторые дети КГ1 могут использовать основной тон для завершения высказывания не полностью.

Понимая смысл высказывания и его завершение, дети с ЭГ затрудняются в обозначении его границ с помощью речевых средств, их использовании для обозначения семантики высказывания. Дети ЭГ1 для завершения высказывания используют нисходяще-ровный тон (44,9 %) и частично – восходяще-ровный тон (8,1%), в 36,1 % случаев – полностью отсутствует изменение основного тона (ровная мелодика – монотонность); слова «все», «вот», а также невербальные средства: взгляд на слушающего, кивок головой, продолжительная пауза со взглядом ожидания. 28,6% детей при обозначении окончания высказывания с помощью вербальных средств не используют интонационные средства, 34,6% – недоступно использование как вербальных так и интонационных средств.

Для обозначения и уточнения смысла высказывания 50% детей КГ1 используют логическое ударение, случаи употребления логического ударения выявлены у 4% детей ЭГ1. 4% детей ЭГ1 с помощью логического ударения выделяют незначи-

мое слова. Это можно объяснить затруднениями в планировании высказывания или недостаточностью переключения в основном тоне голоса.

Если для детей старшего дошкольного возраста такой показатель является возрастной нормой (к школьному возрасту у детей развивается интуитивная способность произносить ударные и безударные слоги – базы для становления логического ударения), то для детей младшего школьного возраста такой показатель указывает на недостаточность передачи семантики высказывания.

Выделение значимого слова, привлечение внимания к передаваемой информации фонетическими средствами с помощью длительного произнесения гласного звука осуществляют 100% детей КГ1 и 89,8% детей ЭГ1. Длительное произнесение гласных звуков 10,2% детей ЭГ1 не связано с акцентом на передаваемой информации.

Для усиления значимости информации, привлечения внимания партнёра к высказыванию и регулирования коммуникации дети КГ1 и ЭГ1 используют *неязыковые средства* (жесты, мимику и т.п.). 100% детей КГ1 и 91,9% детей ЭГ1 используют жесты как дополнительные средства, сопровождающие вербальное обозначение предмета, действия. Недостаточные умения и навыки использования лексики дети ЭГ1 компенсируют невербальными средствами. 73,6 % детей ЭГ1 жестами замещают вербальное обозначение предмета, действия. В отличие от детей КГ1 (78,5%) только 18,3 % детей ЭГ1 сопровождают рассказывание мимикой. Отсутствие мимики у детей ЭГ1 можно рассматривать как проявление недостаточной иннервации мимических мышц.

100% детей КГ1 и 50% детей ЭГ1 устанавливают зрительный контакт со слушающим как в начале коммуникации так и

на всём её протяжении У детей ЭГ1 (12%) отмечается полное отсутствие зрительного контакта с экспериментатором. У 38% детей недостаточность проявляется в неадекватных реакциях: ребёнок закрывает лицо руками, отворачивается в сторону, рассказывает, опустив голову вниз. Необходимо отметить, что у дошкольников ЭГ1 данные нарушения менее выражены, чем у младших школьников, что может указывать на вторичный характер возникновения недостаточности знакового использования контактно-регулирующих средств в речевом общении.

Использование неязыковых средств в монологической речи детьми КГ1 носит прагматический характер. Дети ЭГ1 неязыковые средства используют в основном для восполнения недостаточности языковых средств для передачи семантики высказывания.

71,4% детей КГ1 и 36,7% детей ЭГ1 адекватно воспринимают задания ребёнком, активно его обсуждают тему и план монологического высказывания, используют вербальные и/или невербальные средства привлечения внимания партнёра к началу высказывания. Данные параметры указывают на способность осуществлять детьми упреждающий контроль.

В ЭГ1 18,2% детей не проявляют интереса к процедуре обсуждения темы и плана монологического высказывания, не используют средства для привлечения внимания партнёра к началу высказывания.

50% детей КГ1 и 24,5% детей ЭГ1 замечают недостаточную полноту передачи смысловой программы высказывания и используют дополнения и уточнения по окончании высказывания. 50% детей КГ1 и 30,7% детей ЭГ1 способны исправлять ошибки и замечать неточности в собственной монологической речи, что приводит к положительному результату. В речи де-

тей ЭГ (38,5%) отмечаются фальстарты, уточнения и пояснения, исправления ошибок звукопроизношения, исправления лексических неточностей. У 6,1% детей ЭГ1 текущий и последующий контроль отсутствует.

Недостаточность текущего контроля за собственным высказыванием у детей ЭГ1 проявляется в сокращении или расширении объёма высказывания, нарушении маркирования смысловой структуры высказывания с помощью лексических и грамматических и интонационных средств. Необходимо отметить, что способность к самоконтролю менее сформирована у детей старшего дошкольного возраста, чем у детей младшего школьного возраста, но при этом недостаточность контроля за интонационным оформлением высказывания присутствует у детей обеих групп.

Полученные результаты исследования наглядно представлены на рисунке 3.

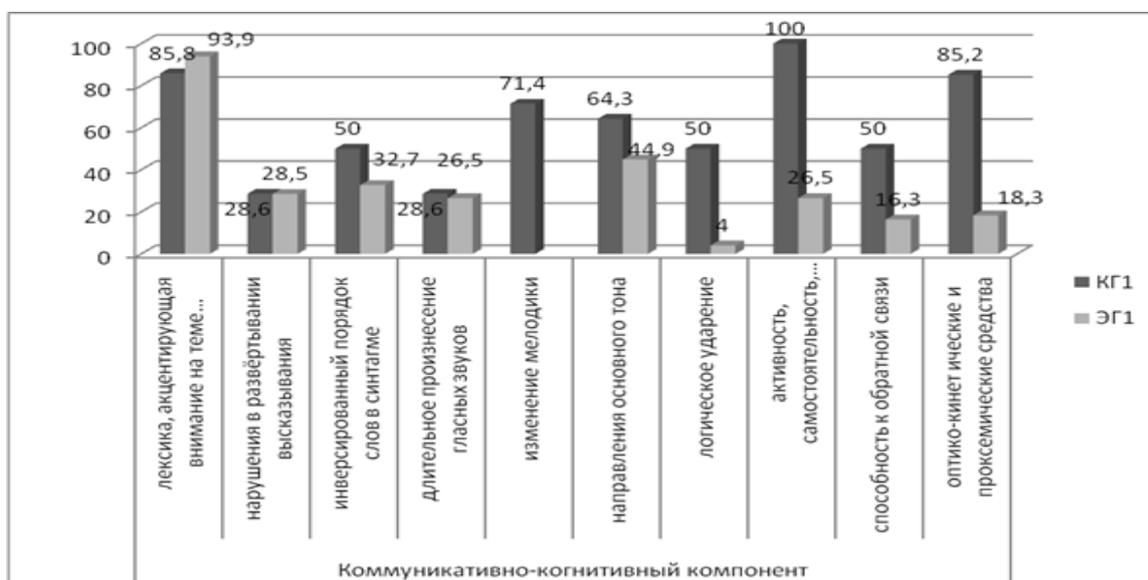


Рисунок 3 – Состояние коммуникативно-прагматической направленности монологической речи детей ЭГ1 и КГ1

Анализ данных коммуникативных умений детей показал, что дети КГ1 используют невербальные и вербальные средства для установления контакта и усиления значимости сообщаемой информации (улыбка; кивок головой; жесты; зрительный контакт; изменение тембра, силы и громкости голоса; словесные пояснения: «да», «вот так»; уточнение информации). В ЭГ1 выявлено, что аналогичные проявления присутствует у 18,3% детей, 12,2% детей ЭГ1 даже при усилении интереса партнёра к рассказыванию не используют вербальные и невербальные средства для повышения его понятности. У 16,3% детей отмечается быстрая и положительная реакция на помощь взрослого (дети продолжают рассказ, проявляя при этом заинтересованность в его продолжении). 63,3% детей помощь взрослого принимают, но реакция замедлена, затруднён подбор вербальных и невербальных средств для продолжения рассказа, его структурирование. 20,4% детей затрудняются в продолжении рассказывания даже при наличии помощи взрослого.

Итак, анализ результатов исследования монологической речи детей в ситуации коммуникации «ребёнок – взрослый» позволил выявить особенности информативности и коммуникативно-прагматической направленности устного монологического высказывания детей с минимальными дизартрическими расстройствами на основе сравнительного анализа его состояния у детей с нормой речевого развития.

Установлено, что дети с минимальными дизартрическими расстройствами имеют различный уровень развития речевых средств, следовательно, различную готовность к монологической речи. Недостатки произносительной стороны речи, как звукового, так и интонационного характера проявлялись в нечетком произнесении звуков в речи при достаточно правиль-

ном изолированном их произнесении; недостаточность изменения основного тона высказывания и темпа при завершении высказывания, нарушения паузирования. Дети с более низким уровнем речевого развития (ОНР) затруднялись в лексико-грамматическом оформлении высказывания: имелись трудности в подборе лексических средств, что отразилось на их объёме и качественном составе; были допущены ошибки предложного и падежного управления, употребления сложных синтаксических конструкций.

У большинства детей ЭГ1 отмечались трудности в последовательной передаче смысловой программы высказывания, в адекватном использовании лексического материала. Недостаточность оперативной памяти проявлялась в затруднениях выбора и удержания речевого материала в монологическом высказывании.

Необходимо отметить, что недостаточность навыков построения связного высказывания выявлена в репродуктивных и продуктивных видах речи детей как старшего дошкольного, так и младшего школьного возраста.

Недостаточная активность произвольных процессов у детей с МДР проявлялась в трудностях самостоятельного рассказывания, необходимости в помощи, которая оказывалась в виде побуждения, наводящих вопросов, подсказки нужного слова и т.п.

Сравнительный анализ результатов исследования монологических высказываний детей с нормой речевого развития и минимальными дизартрическими расстройствами позволил сделать следующие выводы:

– к старшему дошкольному возрасту у детей формируется способность передавать коммуникативно-значимую информацию в монологической речи;

– у детей с МДР отмечается различный уровень информативности и коммуникативно-прагматической направленности монологической речи;

– характерным проявлением недостаточности речевой и когнитивной готовности к монологической речи детей с МДР является нарушение интонационного оформления высказывания, затрудняющее передачу смысловой программы высказывания;

– вариативность параметров, характеризующих информативность и коммуникативно-прагматическую направленность монологической речи детей при разном уровне речевого развития и степени коррекции языковых средств у детей с МДР;

– дети младшего школьного возраста затрудняются использовать произносительные и лексико-грамматические средства для отражения информативности и коммуникативно-речевой направленности монологической речи, при этом они к младшему школьному возрасту в основном овладевают ими, что указывает на особенности их когнитивного и коммуникативного развития и трудности закрепления речевых навыков и формирования коммуникативно-речевых умений.

Таким образом, анализ базовых компонентов монологической речи испытуемых показал следующее:

– даже в условиях целенаправленно организованного обучения навыки построения монологического высказывания у детей с МДР формируются с трудом;

– независимо от степени сформированности языковых средств дети с МДР затрудняются в их использовании в речевой коммуникации «ребёнок – взрослый», что свидетельствует о недостаточном формировании у них коммуникативно-речевых навыков и умений.

2.2.2 Результаты экспериментального изучения монологической речи в ситуации речевой коммуникации «ребёнок-ребёнок»

На втором этапе проводили изучение устной монологической речи детей дошкольного возраста с МДР в условиях речевой коммуникации «ребёнок-ребёнок».

Детям предлагалось рассказать сверстнику содержание предстоящей игры, её правила. Процесс общения фиксировали с помощью видеозаписи. При анализе монологических высказываний детей оценивалось состояние её информативности и коммуникативно-прагматической направленности.

Результаты *комплексного обследования* позволили определить уровень речевого развития детей ЭГ2 и подтвердить нозологическую форму речевой патологии.

Установлено, что значительно отягощённый анамнез отмечается у 69% детей ЭГ2, у остальных детей ЭГ2 анамнез отягощён незначительно. Результаты логопедического и медицинского обследования подтвердили логопедическое заключение детей ЭГ2 – минимальные дизартрические расстройства.

На основе анализа результатов логопедического обследования был определён уровень речевого развития детей ЭГ2: общее недоразвитие речи (2 ребёнка), фонетико-фонематическое недоразвитие (3 ребёнка), специфические произносительные нарушения, которые проявляются в нечёткости («смазанности») произношения (10 детей).

Все дети ЭГ2 получили логопедическую помощь в условиях специальной (коррекционной) группы по программе обучения и воспитания детей с общим недоразвитием речи.

У детей КГ2 констатируется норма речевого развития.

Анализ *монологической речи* позволил определить её информативность и коммуникативно-прагматическую направленность.

Результаты исследования *информативности* монологической речи детей представлены на рисунке 4.

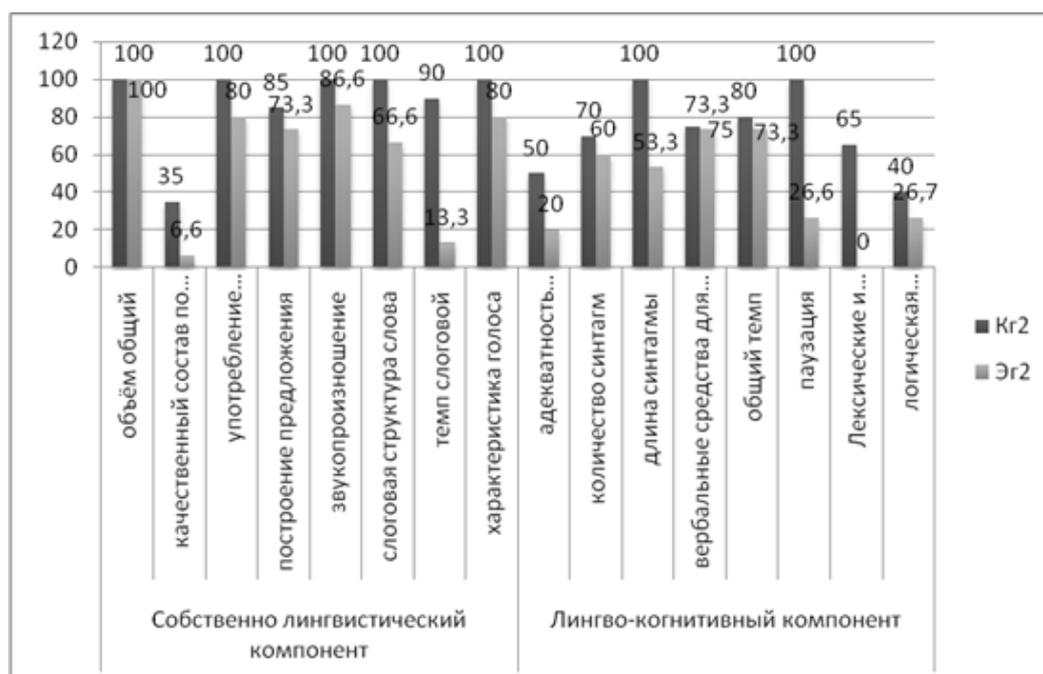


Рисунок 4 – Результаты изучения информативности монологической речи детей ЭГ2 и КГ2 в ситуации общения «ребёнок-ребёнок»

Качественный и количественный анализ результатов исследования показал, что достаточный объём лексики при сообщении информации отмечается у детей КГ2. В своих высказываниях дети используют достаточное количество слов для раскрытия темы высказывания – среднее количество слов в синтагме от 3-х до 4-х-5-ти.

Затруднения в полном раскрытии темы высказывания с помощью языковых средств выявлено у 66,6% ЭГ2. В высказываниях отмечен недостаточный объём лексических средств – менее двух слов в синтагме. У некоторых детей – его неоправданная избыточность – более пяти слов в синтагме.

Качественный анализ лексических единиц показал, что у детей КГ 2 и ЭГ2 в речи присутствуют различные части речи. Особенностью монологического высказывания является наличие в нём глаголов, существительных, наречий места и времени, указательных местоимений, замены существительных местоимениями места, числительных.

При этом, у 73,3% детей ЭГ2 отмечается снижение полноты сообщаемой информации, трудности отбора лексических средств. Проявлением этого является преобладание в высказываниях глагольной лексики над предметной, замещение существительных личными местоимениями, отсутствие наречий.

50% детей КГ12 и 33,4% ЭГ2 используют в общении лексические единицы для обозначения слушающего – обращение к нему по имени.

С помощью лексических средств 80% детей КГ2 и 50% детей ЭГ2 указывают на цель взаимодействия («игра»), названия предметов, действия с ними и правила игры.

Например: «...Сашаа, \ – знаешь что вот эта игра (вздых) гра ..." (Данил В., ЭГ2).

Для завершения высказывания большинство детей КГ2 и ЭГ2 используют лексические средства. Например: «Вот берёшь по очереди карточку, начинаешь там, чтоб там вот. Берёшь вот такое название (читает) Вот собираешь. Кто первый, тот выиграл и игра заканчивается.» (Люда, КГ2).

Недостаточность маркирования окончания высказывания с помощью лексических средств отмечается у детей 25% КГ2 и 26,7% ЭГ. Это указывает на трудности планирования высказывания, которые проявляются:

– в смещении лексических маркеров окончания высказывания (например: *«А я забыл, кто победил, тот и выиграл. Взять вот картинку и прочитать. Подобрать картинку. По очереди»* (Саша, ЭГ2));

– в ихотсутствии (например: *«Саша, знаешь что, вот эта игра, надо брать вот отсюда – да, прочитывать задание и искать, чтобы тебе попало это задание.»* (Данил В., ЭГ2); *«Выбираю вообще какую-нибудь, какую ты хочешь. Потом надо брать кому-то одному вот эту вот. И ставить. Если подходит для какой-то надписи, то ставь, а если не подходит, то не ставь.»* (Рома, КГ2)).

В монологической речи детей КГ2 не выявлено нарушений грамматического оформления. Имеющиеся в речи 20% детей ЭГ2 аграмматизмы не искажают смысла высказывания. Например: *«Ты должна взять такую карточку, чё там, чё там попало ты должна прочитать, а потом ты должна искать картинки, чё и кто и что там ну на картинок вот это. Бере...ну, ты находишь, если твоя ну закончила ты поиграла. Если моя закончила я выиграла.»* (Вика, ЭГ2).

В целях «экономии» дети обеих групп используют неполные синтаксические конструкции, передавая часть информации невербальными средствами. Снижение информативности монологического высказывания вследствие употребления неполных синтагм отмечено у 26,7% детей ЭГ2 и 15% детей КГ2. При этом у детей ЭГ2 наблюдаются затруднения в использовании невербальных средств для усиления информативности со-

общения, разрывы (паузы) внутри синтагмы, обусловленные физиологическими причинами, в частности недостаточной длительностью речевого выдоха. Пример: «Взять /- картинку ... (0,5) и \ -прочитать... (2) И.подобрать ... (3) кар- картинку... (0,5) По очереди.» (Саша, ЭГ2).

Недостаточность произносительной стороны речи, не влияющая на разборчивость и понятность монологической речи, отмечается у детей ЭГ2 и проявляется в нерезком нарушении звукопроизношения (13,4%), в легких итерациях (33,4%), легких (6,6%) и умеренно выраженных (13,6%) нарушениях голоса.

В речи детей обеих групп отмечаются паузы хезитации, свидетельствующие о затруднениях в быстром отборе лексико-грамматических средств.

У детей КГ2 паузы хезитации непродолжительны (от 0,5 до 1,5 сек.).

У детей ЭГ2 регистрируются более длительные паузы хезитации (у 26,7% – от 2 – 4 сек. до сек., у 6,6% до 5 сек.), что указывает на более выраженную недостаточность актуализации языковых средств.

При анализе структуры текстового сообщения выявлено, что 65 % детей КГ2 используют разнообразные средства связи в монологическом высказывании.

Частичное использование средств связи регистрируется у 35% детей КГ2 и 33,4% детей ЭГ2. Но если у детей КГ2 отмечается недостаточность семантических средств связи, то у детей ЭГ2 – проявляется недостаточность семантических и интонационно-ритмических связей. Детей ЭГ2 делают паузы внутри синтагм, интонационно не разделяют синтагмы (отсутствует преломление основного тона между синтагмами). В основном

(66,6%) они используют формально-грамматические средства связи.

40% детей КГ2 и 26,7 % детей ЭГ2 последовательно и полно передают смысловую программу высказывания. Частичная недостаточность цельности монологического высказывания у 60% детей КГ2 и у 66,6% детей ЭГ2 выражены в неполном раскрытии темы высказывания, на которое указывают отсутствие семантических указателей начала или продолжения, или конца высказывания. У 6,6% детей ЭГ2 монологическое высказывание представляет собой перечисление отдельных действий. Наглядно проанализированные результаты представлены на рисунке 5.

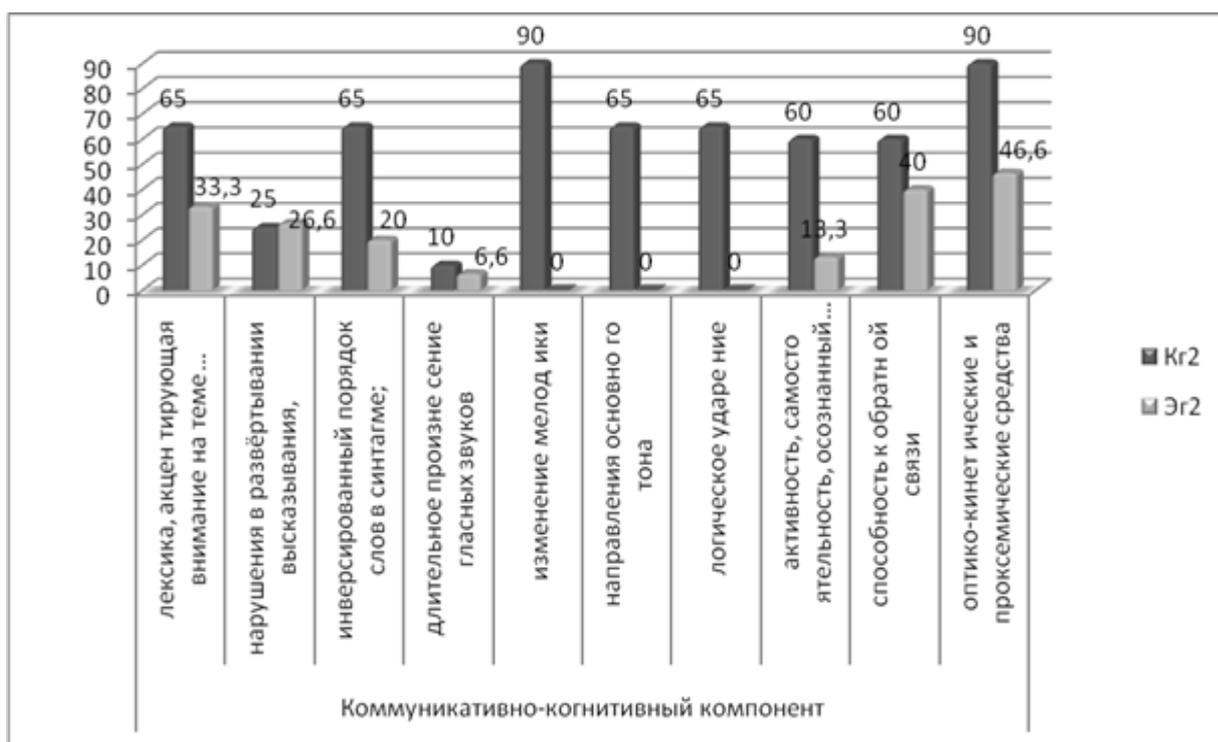


Рис. 5 Результаты изучения коммуникативно-прагматической направленности монологической речи детей ЭГ2 и КГ2 в ситуации общения «ребёнок-ребёнок»

При анализе коммуникативно-прагматической направленности монологической речи мы определяли параметры, указывающие на способность детей осуществлять выбор семантической и синтаксической структуры высказывания и специальных языковых и неязыковых средств в монологической речи.

Дети обеих групп используют в своих высказываниях лексические средства для

– фокусирования внимания на объекте высказывания (например: «Знаешь что, вот эта игра. Надо брать вот отсюда – да, прочитывать задание и искать чтобы тебе попало это задание.» (Саша, ЭГ2); «Надо все – все правила запомнить. Мы берём одну карточку такую, надо прочитать что вот прочитать. Например, тут написано вот «что в воздухе» и ты ищешь какую-нибудь, вот эту карточку берешь и если вот правильно вот тут такая картинка, ты её подсоединяешь вот сюда. И когда ты все картинки найдёшь, то и выиграл.» (Вероника, КГ2);

– выражения собственных оценок и уточнения смысла высказывания (например: «Вот, смотри, Ром, сначала, играют здесь по очереди. Сначала я беру, здесь написано, например, «Что в космосе». Всё вот я взял, потом берёшь ты. Вот такую вот. На ней вот тут написано «Что на земле». Теперь я беру карточку, если вот тут нарисованы горы, значит это есть. Ой, у меня в космосе. Если неправильно, то кладёшь вот так вот. Теперь ты берёшь карточку.» (Миша, КГ2),

– обращения к партнёру (например: «Данил, берёшь вот эту какое задание и вот выбираешь карточку, если нет, ты убираешь в сторонку. Потом какие не все находятся, меняемся кучками. И потом кто быстрее собрал этот весь круг, тот и выигрывает.» (Данил Ю., ЭГ2)).

Дети КГ2 используют лексические средства для привлечения внимания партнёра и усиления обратной связи. Пример: *«Вот берёшь перемешиваешь вот эти и берёшь вот одну вот эту. Например, что в космосе. Потом берёшь кучку и смотришь, в космосе есть комета, значит её вот так. Поняла? А потом если не найдёшь, меняемся кучками.»*(Катя, КГ2).

Более частое использование регуляторных синтагм отмечается в речи детей ЭГ2. Соотношение регуляторных и содержательных синтагм в речи 1:1 – 66,6% и 3:1 – 33,4 %. Эти данные указывает на трудности выбора речевых средств детьми ЭГ2, ситуативный характер их речи, недостаточную контекстность высказывания.

В речи детей КГ2 (20%) преобладают синтагмы, передающие информацию (содержательные синтагмы), равное количество регуляторных и содержательных синтагм – 1:1 (65%).

В монологической речи детей КГ2 чаще чем у детей ЭГ2 наблюдается изменение структуры синтагм. Её изменение происходит за счёт использования постпозитивных уточнений: добавления фрагмента (парцелляция), уточнения одного из компонентов построенной предикативной структуры с помощью грамматически параллельного оформления, вставки для уточнения предикативной структуры высказывания.

У детей обеих групп отмечается недостаточность маркирования значимых слов в высказывании с помощью длительного произнесения звуков (КГ2 – 15% , ЭГ2 – 6,6%).

Дети КГ2 (65%) используют инверсированный порядок слов для отражения нового в высказывании (ремы), для усиления семантики высказывания и привлечения внимания слушающего к сообщаемому. Например: *«...Закончится тогда игра, когда будут прицеплены все вот эти карточки.»*(Игорь, КГ2).

Использование инверсированного порядка слов для отражения нового в высказывании (ремы) у детей ЭГ2 проявляется в единичных случаях (12,5%). У 26,6% детей ЭГ2 отклонения от прямого порядка слов в синтагме не несут смысловой нагрузки. Данные нарушения являются проявлением нечёткости планирования высказывания и его развёртывания с помощью лексических и грамматических средств.

Одним из проявлений коммуникативно-речевых умений является маркирование смысловой структуры высказывания с помощью просодических средств.

У 73,3% детей ЭГ2 в основном отмечается медленный темп высказывания, который не является коммуникативно необходимым, так как обусловлен наличием длительных пауз хезитации (от 2 сек. до 5 сек.) и/или снижением скорости произнесения слогов (от 0,5 слогов в сек. до 2 слогов в сек.). У 10% детей КГ2 также отмечается замедление темпа монологической речи, обусловленное длительными паузами хезитации, отражающими временные трудности вербализации, при этом артикуляционный темп речи в норме.

В отличие от детей ЭГ2 дети КГ2 замедление темпа высказывания используют для более полного оформления высказывания, о чём свидетельствует наличие полных синтагм после пауз хезитации.

Большинство детей КГ2 используют интонационные средства для реализации своих коммуникативных намерений в форме изменения мелодики высказывания (90%), акцентного выделения новой темы в высказывании (60%), выделения значимого слова с помощью логического ударения (65%). Например: *«Надо все – все / правила \ запомнить. Потому что интересней \ играть. (2,5 сек.) Мы берём одну карточку такую,*

вот, и надо\ прочитать. Тут написано что вот, -/ «что в воздухе», (0,5 сек.) И ты ищешь / какую-нибудь, вот эту карточку, берешь/, и, если вот правильно, вот тут такая картинка, ты её подсоединяешь вот \ сюда. И когда ты все картинки найдёшь,/ то и\ выиграл.» (Вероника, КГ2).

У 86,6% детей ЭГ2 недостаточность изменения мелодики высказывания проявляется в преобладании ровного и (или) нисходяще-ровного тонов, не несущих семантической и коммуникативной нагрузки. Нередко (в 13,4% случаях) регистрируется только ровный тон (монотон). Единичные случаи использования восходяще-ровного тона не служат для передачи значения «неполноты информации, открытого списка», а являются следствием неумения соотносить движение тона и семантики высказывания, управлять движением основного тона в соответствие с коммуникативной целью высказывания.

Дети КГ2 для обозначения окончания высказывания используют понижение основного тона. Нисходящий (70%) и нисходяще-ровный тон (30%) они используют даже в случаях недостаточного вербального обозначения.

Дети ЭГ2 для завершения высказывания используют нисходяще-ровный тон (53,4%), в остальных случаях – ровный или восходяще-ровный тон, даже при достаточном маркировании окончания вербальными средствами.

Отсутствие логического ударения в высказывании 86,6% или употребление его в неправильных вариантах (13,4 %) характерно для детей ЭГ2.

Способность определять и обозначать в речи значимую в коммуникации информацию с помощью логического ударения в соответствии со смыслом высказывания отмечается у детей 65% детей КГ2.

46,6% детей ЭГ2 и 95% детей КГ2 используют оптико-кинестические средства для передачи информации характерно. Недостаточность передачи информации с помощью языковых средств 53,4 % детей ЭГ2 и 5% детей КГ2 компенсируют неязыковыми средствами, т.е. используют замещающие жесты – показ предмета, действия вместо их называния.

Дети ЭГ2 недостаточно проявляют интерес к коммуникации, не умеют поддерживать коммуникацию с помощью изменений мимики, частоты обмена взглядами – их "длительности", смены статики и динамики взгляда.

Отсутствие у детей КГ2 и детей ЭГ2 вербальных и невербальных трудностей при вступлении в процесс общения говорит о достаточной сформированности у них упреждающего контроля.

У 33,3% детей ЭГ2 отмечается недостаточность активности и самостоятельности при вступлении в общение. Это проявляется в вербальном отказе от сообщения информации, побуждении к высказыванию со стороны экспериментатора, в отсутствии средств привлечения внимания партнёра к началу монологического высказывания (ребёнок не смотрит на партнёра, начинает рассказывать, не убедившись, что партнёр его слушает).

Например: *«Я не помню. Ну вот эта кто соберёт вот этой картинки слова есть на этих картинках собрать этой четыре. Кто первый соберёт тот и выиграет.»* (Женя, ЭГ2).

В монологической речи детей обеих групп (90% КГ2 и 53,3% ЭГ2) отмечаются сбои в речи и их последующая коррекция.

При неточном выражении смысла высказывания дети повторяют и поясняют его.

Для привлечения внимания партнёра и контроля восприятия им информации используют дискурсивные маркеры: «понимаешь» «вот, смотри».

Отмечается уместное использование лексических и грамматических единиц.

При изменении поведения партнера в процессе коммуникации дети используют вербальные и невербальные средства в виде перестройки в структуре синтагм для пояснения и уточнения сообщаемой информации; кинесические и проксемические средств.

Необходимо отметить, что текущий контроль у детей ЭГ2 чаще маркируется вербальными средствами. Они затрудняются использовать невербальные средства: мимику, взгляд, интонационное оформление высказывания.

В монологической речи 20% детей ЭГ2 отсутствуют средства, маркирующие наличие у них текущего контроля.

Анализ видеозаписи позволяет отследить не только упреждающий и текущий контроль, а также выявить наличие последующего контроля за собственным высказыванием, который проявляется способности самостоятельно оценить правильность передачи информации.

В обеих группах выявлено отсутствие самостоятельного использования детьми дополнений и уточнений после завершения текстового сообщения при неполной переданной информации.

Дети КГ2 в 2 раза чаще чем дети ЭГ2 в монологической речи используют языковые средства для привлечения внимания к высказыванию, поддержания интереса к его содержанию, корректировки поведения слушающего: обращение по имени, личные местоимения (*ты, я*), глаголы 2-го лица, регулирую-

щие поведение слушающего (*смотри, поняла, берёшь, ставишь и т.п.*).

Из неязыковых средств дети КГ2 используют жесты, кивок головой, интонационные средства (изменение мелодики, повышение интенсивности голоса), зрительный контакт (в начале и в процессе высказывания ребёнок ожидает ответной зрительной реакции, приближение к партнёру (подвигается, наклоняется).

У детей ЭГ2 отмечается качественное отличие набора контактно-устанавливающих средств. Для привлечения внимания к началу высказывания и его содержанию дети используют в основном жесты. При установлении зрительного контакта в начале высказывания дети теряют его в процессе речевого общения, что затрудняет установление обратной связи в общении. У некоторых детей отмечается робость, неуверенность или чрезмерная активность, которая проявляется в суетливости.

Следовательно, у детей ЭГ2 отмечается недостаточность коммуникативного поведения, что вызывает затруднения в управлении ситуацией речевого общения.

Для детей КГ2 чаще характерно наличие зрительного контакта, двигательных реакций (кивок головой, жесты), изменения мимики.

У большинства детей ЭГ2 (66,6%) и у некоторых детей КГ2 (15%) отмечается нарушение направленности на партнёра (говорящего), что проявляется в недостаточности зрительного контакта, его непродолжительности (присутствует в основном в начале высказывания, отсутствует в процессе высказывания и по его окончании), отсутствии двигательных реакций и изменения мимики.

Итак, анализ данных *второго этапа* исследования позволил выявить параметры, определяющие информативность и

коммуникативно-прагматическую направленность монологической речи детей в ситуации общения «ребёнок – ребёнок».

Анализ полученных результатов показал, что у детей старшего дошкольного возраста с нормальным речевым развитием (КГ2) формируются навыки и умения продуцировать монологическую речь понятную для слушающего – дети овладевают общими принципами построения монологического высказывания, средствами отражения её коммуникативной направленности.

У детей ЭГ2 выявлены особенности монологической речи связаны с недостаточностью формирования речевых навыков и коммуникативно-речевых умений.

Недостаточная информативность монологической речи проявляется:

- в затруднениях в выборе языковых средств для передачи содержания: преобладание глагольной лексики, замедление темпа речи, вследствие произносительных трудностей, длительных пауз обдумывания и выбора лексических средств;

- в недостаточности логической последовательности развёртывания высказывания.

Недостаточность коммуникативно-прагматической направленности монологической речи детей ЭГ2 проявляется в нарушении применения интонационных и неязыковых средств.

Установлено, что дети с нормой речевого развития так же могут испытывать трудности в продуцировании монологического высказывания, которые обусловлены недостаточностью планирования высказывания, связанного с их индивидуальными особенностями речемыслительной деятельности. Страдает в основном лингво-когнитивный компонент монологической речи. Недостаточность коммуникативно-когнитивного компо-

нента монологической речи обусловлена индивидуальными особенностями детей.

На основе качественного анализа были выявлены следующие особенности монологической речи детей с МДР.

Особенности *собственно лингвистического компонента* монологической речи детей определяются уровнем речевого развития степенью проявления нозологической формой речевой патологии. Каждому уровню речевого развития соответствует определённый объём и качество используемых детьми лексико-грамматических средств. Нарушения произносительной стороны речи – нечёткость звукопроизношения, медленный артикуляционный темп речи, особенности силы голоса (слабый или крикливый) – характерны для всех детей с МДР.

Характер *лингво-когнитивного компонента* монологической речи определяет сформированность навыков использования языковых средств для полного и точного выражения мыслей, логичного и связного построения высказывания детьми с МДР. У них преобладает в речи глагольная лексика, номинативная лексика заменяется указательными местоимениями, высказывания сопровождаются указательными жестами, что свидетельствует о ситуативности монологической речи детей с МДР. В речи детей присутствуют длительные паузы обдумывания при выборе лексических средств, что провоцируют замедленный темп речи. В результате недостаточная информативность речи определяет трудность её понимания собеседником вне конкретной ситуации.

Особенности передачи детьми с МДР коммуникативно значимой информации отражают *коммуникативно-когнитивный компонент* монологического высказывания. Недостаточная сформированность коммуникативно-речевых умений,

обеспечивающих оперирование языковыми и неязыковыми средствами, проявляются в следующих симптомах: трудности выбора адекватных интонацией, логического ударения лексических средств и изменения порядка слов в высказывании для выделения новой информации, выделения, уточнения информации и привлечения внимания слушающего. Снижение речевой активности и самостоятельности, а также затруднения в установлении зрительного контакта могут отмечаться как на начальном этапе, так и на протяжении всего высказывания.

2.2.3 Сравнительный анализ

состояния монологической речи в условиях коммуникации «ребёнок-ребёнок» и «ребёнок-взрослый»

Сравнительный анализ состояния монологической речи в условиях коммуникации «ребёнок-ребёнок» и «ребёнок-взрослый» был проведен с целью определения особенностей её информативной и коммуникативно-прагматической направленности у детей с МДР и у детей с нормой речевого развития в разных ситуациях общения. Данный анализ был проведённый с помощью статистического анализа (U-критерий Манна – Уитни). Полученные результаты отражены на рисунке 6.

Монологическая речь детей с нормой речевого развития характеризуется следующими параметрами:

- в обеих ситуациях общения монологическая речь лексически и грамматически правильно оформлена;
- в ситуации общения со сверстником более выражена коммуникативно-прагматическая направленность, чем в ситуации общения со взрослым (установлены достоверные парамет-

ры – эмпирическое значение U-критерия $p=0,01$ находится в зоне значимости). Дети обращаются к собеседнику по имени, употребляют глаголы второго лица и личные местоимения, для уточнения информации изменяют порядок слов в высказывании, адекватно используют интонационные и невербальные средства.

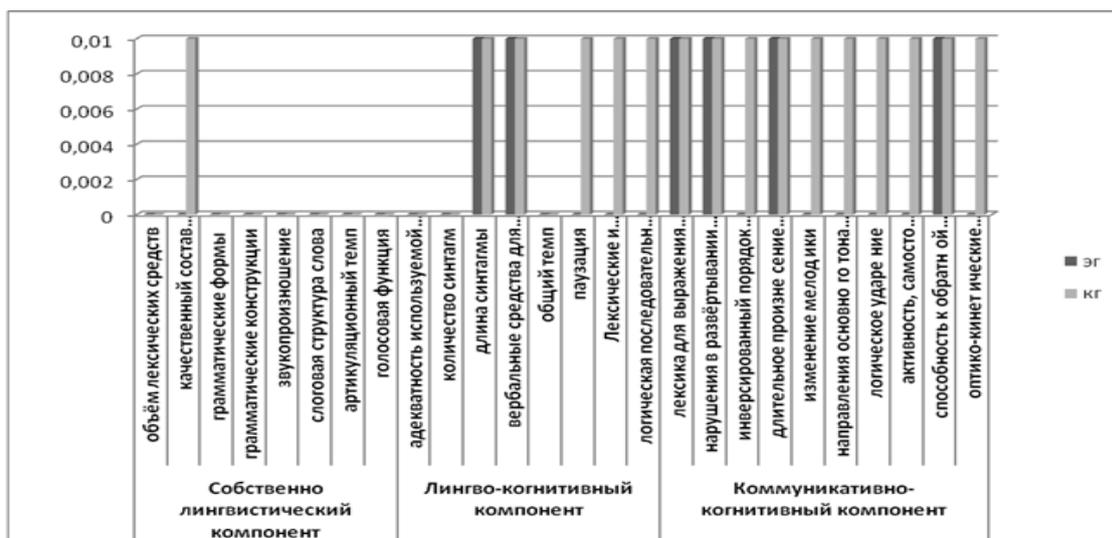


Рисунок. 6 – Сопоставительные данные параметров монологической речи в ситуации общения «ребёнок – ребёнок» и «ребёнок – взрослый»

В монологической речи детей с МДР не выявлено значимых различий в использовании языковых средств для структурно-семантического оформления высказывания в ситуациях общения «ребёнок – взрослый» и «ребёнок – ребёнок». Коммуникативные затруднения не обусловлены ситуацией общения, а являются проявлением речевой патологии и определяются отсутствием различий в адекватном использовании языковых средств в обеих ситуациях общения.

По результатам кластерного анализа (по 26 параметрам на выборке в количестве 63 детей), представленных на рисунке 7 было определено состояние собственно лингвистического, лингво-когнитивного и коммуникативно-когнитивного компонентов монологической речи детей с минимальными дизартрическими расстройствами.

По результатам кластерного анализа все испытуемые были объединены в 4 группы (кластера).

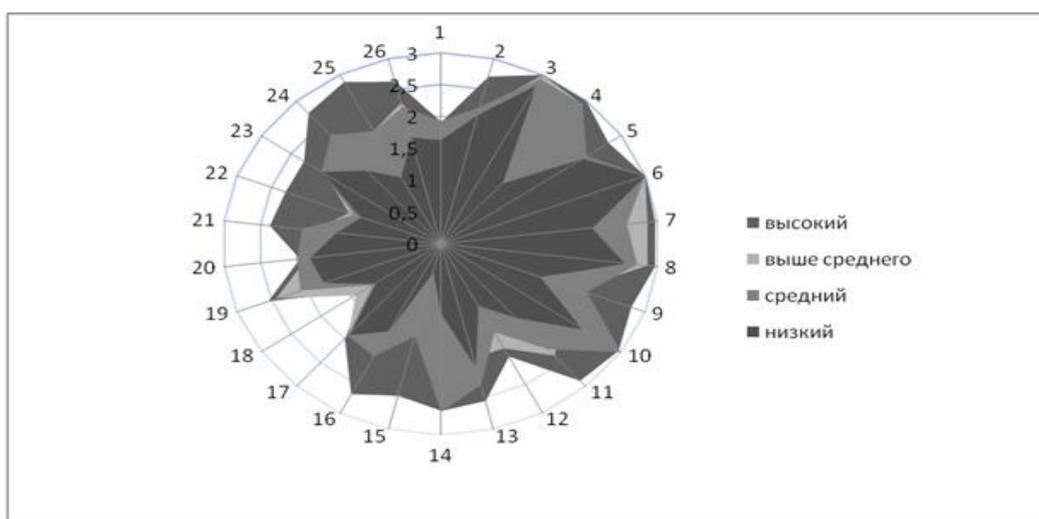


Рисунок.7 – Состояние монологической речи детей в ситуации речевой коммуникации «ребёнок – взрослый»

Обозначения:

1–8 – собственно лингвистические параметры,

9–16 – лингво-когнитивные параметры

17–26 – коммуникативно-когнитивные параметры

Определены уровни развития монологической речи, которые характеризуются разной степенью сформированности компонент, определяющих её информативность и коммуникативно-прагматическую направленность (таблица 2).

Таблица 2– Характеристика уровней развития устной монологической речи детей

Характеристика компонентов речи			Категории детей
собственно лингвистический компонент	лингво-когнитивный компонент	коммуникативно-когнитивный компонент	
1	2	3	4
Высокий уровень			
<p>1) сформированность лексических, грамматических и произносительных средств;</p> <p>2) незначительные нарушения произносительной стороны речи (звукопроизношения, темпа речи), не влияющие на информативность монологического высказывания;</p>	<p>лексические средства и полные синтаксические конструкции используются для сообщения информации, для последовательной передачи смысловой программы монологического высказывания, установления его связности</p>	<p>лексические средства, уточняющего, поясняющего характера, изменение порядка слов в высказывании, разных интоном, сопровождения речи жестами и соответствующей мимикой для уточнения смысла передаваемой информации и отношения к ней.</p>	<p>1) дети старшего дошкольного возраста с нормой речевого развития</p> <p>2) дети младшего школьного возраста с минимальными дизартрическими расстройствами, имеющие недостаточность произносительной стороны речи</p>

Продолжение таблицы 2

1	2	3	4
Выше среднего			
<p>нарушения звукопроизношения</p>	<p>1) замедление или ускорение темпа речи, обусловленное длительными паузами обдумывания, недостаточностью паузального членения на смысловые отрезки</p>	<p>1) затруднения в интонационном оформлении высказывания; 2) избирательное использование неязыковых и языковых средств для установления контакта и уточнения информации (непродолжительного зрительного контакта; завершения высказывания с помощью слов «все» или продолжительной паузой со взглядом ожидания; 3) проявления смущения, слабой заинтересованности в коммуникации</p>	<p>1) дети старшего дошкольного возраста с нормой речевого развития; 2) дети младшего школьного возраста и старшего дошкольного возраста, имеющие логопедическое заключение «общее недоразвитие речи IV уровня, «фонетико-фонематическое недоразвитие» и «специфические произносительные нарушения – фонетическое недоразвитие».</p>

Продолжение таблицы 2

1	2	3	4
Средний уровень			
<p>незначительные нарушения звукопроизношения и голоса, не затрудняющие передачу смысла высказывания</p>	<p>1) Недостаточность последовательного развёртывания высказывания; 2) затруднения в использовании лексических и грамматических средств связи; затруднения в адекватном использовании лексических средств (многословие, смысловые соскальзывания)</p>	<p>1) нарушение интонационно-ритмических средств связи,; 2) недостаточное изменение мелодики высказывания и интонационного маркирования значимой информации; 3) использование при завершении высказывания: нисходяще-ровного, или ровного тона, часто – лексических средств «все», «вот»;</p>	<p>1) дети старшего дошкольного возраста с низкой возрастной нормой речевого развития; 2) дети младшего школьного возраста и старшего дошкольного возраста, имеющие логопедическое заключение «общее недоразвитие речи III уровня», «фонетико-фонематическое недоразвитие», «фонетическое недоразвитие» (характерное для детей с МДР нарушение произносительной стороны речи)</p>

Продолжение таблицы 2

1	2	3	4
		<p>невербальных средств: взгляда на партнёра, кивка головой; продолжительной паузы со взглядом ожидания;</p> <p>затруднения в использовании невербальных средств для установления контакта с партнёрами по коммуникации, привлечения внимания к содержанию высказывания (зрительный контакт, преобладание замещающих жестов, в отдельных случаях – хаотичные движения руками, неуверенность)</p>	

1	2	3	4
Низкий уровень			
<p>1) недостаточное развитие лексико-грамматических средств: недостаточный объём лексических средств и их качественный состав, трудности в составлении распространённого предложения;</p> <p>2) недостаточное развитие просодических средств: незначительные нарушения звукопроизношения, слабость голоса</p>	<p>1) нарушения в построении связного и последовательного высказывания;</p> <p>2) затруднения в выборе лексико-грамматических средств для передачи смысла высказывания;</p> <p>3) медленный темп высказывания, отражающий артикуляционные трудности и снижение речемыслительной деятельности</p>	<p>1) отсутствие лексико-грамматического, интонационного выделения значимой информации;</p> <p>2) изменение мелодики высказывания для обозначения завершения высказывания;</p> <p>3) установление непродолжительного зрительного контакта со взрослым: взглядом выражается необходимость поддержки, подсказки,</p> <p>4) отсутствие зрительного контакта (отводят взгляд, закрывают глаза руками);</p> <p>вербальное указание на невозможность продолжения монологического высказывания</p>	<p>1) дети младшего школьного возраста и старшего дошкольного возраста, имеющие логопедическое заключение «общее недоразвитие речи III уровня»</p>

Примеры устной монологической речи детей в ситуации общения «ребёнок-ребёнок» представлено в приложении 2.

По результатам проведённого исследования можно сделать следующие выводы.

1. В старшем дошкольном возрасте формируются языковые и неязыковые средства, определяющие собственно лингвистический, лингво-когнитивный и коммуникативно-когнитивный компоненты монологической речи, обеспечивающие её информативность и коммуникативно-прагматическую направленность в разных условиях речевого общения («ребёнок – взрослый», «ребёнок – ребёнок»).

2. Для определения актуального уровня развития монологической речи детей с МДР необходимо изучить показатели её информативности и коммуникативно-прагматической направленности и установить собственно лингвистический, лингво-когнитивный и коммуникативно-когнитивный компоненты.

3. Уровень развития монологической речи детей с МДР зависит не только от состояния речевого развития, а также от когнитивного и коммуникативного развития ребёнка.

4. Параметры монологического высказывания детей с МДР демонстрируют различия между уровнем развития лексико-грамматических средств и их использованием в речевом общении.

5. Недостаточность интонационного оформления монологической речи разной степени выраженности характерна для всех детей с МДР.

6. Выявленные отклонения в функционировании речевых средств в монологической речи указывают, прежде всего, на недостаточность речевых навыков, обусловленную слабостью автоматизации просодических и, нередко, лексических и грамматических средств.

7. Недостаточность произносительных и часто лексико-грамматических навыков препятствует формированию коммуникативно-речевых умений реализации монологической речи детей с МДР.

Анализ состояния монологической речи детей с МДР показывает, что успешность коррекции и развития языковых средств не определяет способности их применения в речевой коммуникации. В общеобразовательной школе к речи детей с МДР и детей с нормой речевого развития предъявляются единые требования. Трудности интеграции детей с МДР в общеобразовательную школу связаны с недостаточностью коммуникативно-речевых навыков и умений, обеспечивающих речевую коммуникацию во всех видах деятельности при отсутствии выраженных внешних проявлений речевых нарушений (произносительной стороны речи и её структурно-семантического оформления).

Содержание и методы коррекционно-педагогической работы, применяемые в настоящее время в логопедической практике, не обеспечивают формирование коммуникативно-речевых навыков и умений монологической речи детей с МДР.

Выше сказанным определяется необходимость разработать и включить в содержание коррекционно-педагогической работы направления коррекционной работы по формированию коммуникативно-речевых навыков и умений монологической речи детей с МДР и определить соответствующие методы и приемы их реализации.

ГЛАВА 3 ФОРМИРОВАНИЕ УСТНОЙ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ С МИНИМАЛЬНЫМИ ДИЗАРТРИЧЕСКИМИ РАССТРОЙСТВАМИ

3.1 Методологические основы логопедической работы

Формирование устной монологической речи проводится в старшем дошкольном возрасте. Именно этот возраст является сензитивным в развитии общения ребёнка со взрослым. В общении со взрослым ребёнок усваивает языковые средства, способы их применения в общении, культуру общения. В общении со сверстниками, которое начинает формироваться в этом возрасте, развивается коммуникативная направленность речи, способность отбирать средства коммуникации для привлечения внимания партнёра, и сообщения информации, которое будет ему понятно.

Целью является разработка методики логопедической работы по формированию коммуникативно-направленной устной монологической речи детей с МДР с учетом структуры речевого дефекта.

Задачи логопедической работы

- 1) определить направления логопедической работы по формированию коммуникативно-прагматической направленности устной монологической речи детей с МДР.

2) разработать методы и приёмы логопедической работы по формированию коммуникативно-прагматической направленности устной монологической речи детей с МДР.

Методологической основой коррекционно-педагогической работы являются следующие теоретические положения.

1. Лингвистический подход:

а) к пониманию монолога в системе функциональной лингвистики с позиций теории дискурса (Н.Д. Арутюнова, Т.А. van. Dijk,);

б) к интонации монологической речи как сложному супрасегментному звуковому средству (С.В.),

с) к монологической речи как устному высказыванию (Е.А. Земская, А.А. Кибрик, О.Б. Сиротинина);

2. психофизиологический, психологический и психолингвистический подходы к монологическому высказыванию как к виду речевой деятельности (Л.С. Выготский, Н.И. Жинкин, А.А. Леонтьев, А.Р. Лурия, Т.Н. Ушакова, И.А. Зимняя).

Содержание логопедической работы определяется обще-дидактическими и специальными принципами:

– *принцип системности*: при обучении монологической речи учитываем представления о речи как о сложной функциональной системе, структурные компоненты которой тесно взаимосвязаны; обучение устному высказыванию на основе развития его понимания;

– *онтогенетический принцип*: формирование монологического высказывания на основе поэтапного развития самостоятельной речи от диалогической речи к монологу, включённому в диалог и к монологической речи; становление форм общения ребёнка со взрослыми и со сверстниками, определяющих развитие речевых средств;

– *принцип связи речи с другими сторонами психического*

развития: специальное обучение структурно-семантическому оформлению монологического высказывания с учётом отклонений в области анализаторной, аналитико-синтетической и регуляторной деятельности (Р.Е. Левина);

– *принцип сознательности и активности*: формирование у детей мотива высказывания, навыков самоконтроля, их влияния на языковое оформление монологического высказывания; развитие инициативных высказываний, способности произвольно и осознанно определять форму и содержание монолога с учётом ситуации общения формируется только при целенаправленном обучении навыкам анализа собственной речевой продукции, контроля и критического отношения к ней;

– *коммуникативно-деятельностный подход* к процессу целенаправленного развития монологической речи детей с минимальными дизартрическими расстройствами предусматривает формирование коммуникативной направленности речи, её ориентации на собеседника, осознанное применение полученных речевых навыков в различных коммуникативных ситуациях в соответствии с задачами коммуникации и с учётом ведущей деятельности ребёнка (А.А. Леонтьев, И.А. Зимняя и др.);

– *коммуникативно-когнитивный (когнитивно-дискурсивный) подход* к формированию монологической речи, определяющий формирование сознательного отношения ребёнка к собственному монологическому высказыванию, овладение дискурсивными практиками (М.Л. Макаров, О.Д. Митрофанова, В.И. Тюпа, М. Фуко и др.).

Формирование монологической речи является одной из основных задач по развитию связной речи детей дошкольного возраста с тяжёлыми нарушениями речи. Содержание логопедической работы определяется программными задачами, мето-

дичекими рекомендациями Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной, и др..Задачи развития монологической речи, представленные в программе, предполагают, прежде всего, развитие языковых средств и навыков текстообразования.

В логопедической работе использовались как традиционные методы развития связной речи у детей с речевой патологией (Т.Д. Барменкова, В.К. Воробьёва, В.П. Глухов, Н.С. Жукова, Т.Б. Филичева) и у детей с нормой речевого развития (М.М. Алексеева, А.Г. Арушанова, Э.П. Короткова, Т.А. Ладыженская, О.С. Ушакова, В.И. Яшина и др.), так и коммуникативные методы.

Для решения основной цели обучающего эксперимента – формирования коммуникативно значимой монологической речи – содержание обучения было расширено за счёт введения направления по развитию коммуникативно-прагматической направленности монологической речи детей с МДР: умения пользоваться языковыми средствами в монологической речи в разных ситуациях общения.

Коммуникативный подход в наибольшей степени соответствует выделенной цели обучения.

В логопедии коммуникативный подход к коррекции речи был представлен Р.Е. Левиной и затем более полно разработан С.А. Мироновой, Л.Г. Соловьёвой, Г.В. Чиркиной, М.Н. Русецкой. Было определено содержание коммуникативно-деятельностного и коммуникативно-когнитивного подхода к коррекции речи детей с речевой патологией.

Специфической особенностью коммуникативного подхода является сближение процесса обучения с процессом реальной коммуникации, что позволяет решать задачи формирования

коммуникативно значимого монологического высказывания детей с минимальными дизартрическими расстройствами.

Коммуникативно-когнитивный подход определяет обучение детей с МДР дискурсивным практикам – способам и правилам развёртывания монологического дискурса посредством языковых и неязыковых средств. В отличие от речевой практики дискурсивные практики оптимизируют коррекционный процесс: осуществляется формирование монологической речи на языковом уровне – произносительные навыки (техника речи), лексико-грамматические средства – и на коммуникативном уровне – употребление языковых и неязыковых средств адекватно условиям речевой коммуникации.

Организационно-содержательные основы коррекционно-педагогической работы.

Коррекционно-педагогическая работа включает три этапа: диагностический, обучающий, заключительный.

В задачи *обучающего этапа* входит коррекция языковых средств; обучение монологической речи.

Специально организованное обучение проводилось в течение учебного года на базе МДОУ № 366, 426 г. Челябинска. В эксперименте участвовало 24 ребёнка старшего дошкольного возраста с МДР(ЭГЗ и КГЗ). Состав обеих групп на начало обучающего эксперимента был примерно однороден по возрастному признаку (ЭГЗ– 12 детей шестилетнего возраста, КГЗ – 12 детей шестилетнего возраста) и по уровню речевого развития – все дети имели логопедическое заключение «общее недоразвитие речи», средний (7/7) и низкий уровень сформированности устной монологической речи (5/5).

Было установлено, что недостаточность языковых средств не является ведущим фактором нарушения монологической

речи. Нарушение языкового развития сочетается с затруднениями функционирования процесса речепроизводства, т.е. к комплексу речевых нарушений присоединяется ряд факторов, определяющих недостаточность коммуникативных умений.

Задачи *обучающего этапа* реализовывались на фронтально-подгрупповых и индивидуальных логопедических занятиях.

У детей с МДР установлен разный уровень сформированности навыков и умений композиционно-структурного оформления, использования языковых и неязыковых средств для представления информации, привлечения и удержания внимания слушающего.

Логопедическая работа по формированию монологической речи детей с МДР осуществлялась дифференцировано. На индивидуальных занятиях решали задачи по развитию языковых средств, необходимых для нормализации состояния компонентов монологической речи.

Обучения детей со средним уровнем монологической речи начинали с развития лексико-грамматической стороны речи и, при необходимости, проводили коррекцию отдельных компонентов произносительной стороны речи.

При обучении детей с низким уровнем развития монологической речи проводили коррекцию произносительной стороны речи и развитие лексико-грамматической стороны речи.

Коррекция произносительной стороны речи проводилась с помощью традиционных в логопедии методов и приёмов. На индивидуальных занятиях (2–3 раза в неделю) решались задачи по коррекции звукопроизношения, просодики.

Практическое закрепление звуковой стороны речи и развитие лексико-грамматической стороны речи осуществлялось на подгрупповых и фронтальных логопедических занятиях (1–2 занятия в неделю).

Реализация основного содержания обучения монологической речи детей с МДР осуществлялась на фронтальных занятиях.

Для решения поставленных задач было определено *три типа занятий*. Последовательное их включение в обучающий процесс обеспечивало усвоение языковых средств и способов их применения в монологической речи.

На занятиях *первого* типа осуществлялась коррекция лексико-грамматических и интонационных средств. Детей обучали грамматически и интонационно правильно оформлять высказывания.

Формирование коммуникативно-речевых навыков монологической речи проводили на занятиях *второго* типа. Усвоенные интонационно-грамматические конструкции использовали для формирования речевых навыков монологической речи. На основе достаточной сформированности речевых навыков в обучающий процесс включались занятия по формированию коммуникативно-речевых умений (*третий* тип).

Нами были определены условия формирования коммуникативно значимой монологической речи:

- 1) создание коммуникативно-речевых ситуаций;
- 2) постепенное усложнение формы высказывания;
- 3) обучение разным типам монологических высказываний;
- 4) включение методов и приёмов, обеспечивающих взаимосвязь функционирования всех речевых компонентов монологического высказывания в зависимости от его цели;
- 5) включение методов и приёмов развития самоконтроля.

Создание коммуникативно-речевой ситуации. Коммуникативно-речевая ситуация представляет сочетание внешних и внутренних условий, в которых протекает речевое общение. Условия общения определяют коммуникативное поведение ре-

бёнка, выбор им значимых речевых стратегий и неречевых и речевых средств монологической речи.

Создавались коммуникативно-речевые ситуации, которые носили проблемный характер и предусматривали непосредственное участие ребёнка в её решении:

– события, имевшие место в жизни детей, в которых у них возникала потребность поделиться своими наблюдениями и впечатлениями (озвучивание совершённого действия, сюжета картины и т.п.), сообщить информацию;

– ситуации с включением детей в конкретное практическое действие;

– ситуации обсуждения просмотренных мультфильмов, прочитанного рассказа и т.п.

Тематика коммуникативно-речевых ситуаций соответствовала календарно-тематическому планированию и целям занятия.

Методика проведения занятий с включением коммуникативно-речевой ситуации предполагала следующую последовательность: включение в процесс общения; введение речевого образца; создание условий для целенаправленного аудирования и последующего анализа речевого образца; организация тренировочных упражнений; создание монологического высказывания на основе речевого образца; самостоятельное монологическое высказывание.

Постепенное усложнение формы высказывания обеспечивает плавный переход от ситуативной речи к контекстной (Р.Е. Левина, С.А. Миронова). Вводили следующую последовательность форм высказывания, обеспечивающую закрепление коммуникативно-речевых навыков и формирование коммуникативно-речевых умений содержательного развёртывания высказывания в соответствии с целью и ситуацией общения:

сопровождающая речь (речь, связанная с непосредственным действием, с обозрением предмета);

завершающая речь (высказывания на материале увиденного, выполненного ранее);

произвольная речь (самостоятельные, контекстные высказывания).

Обучение разным типам монологических высказываний.

Были определены дискурсивные практики, последовательное овладение которыми обеспечивало формирование осознанного и произвольного построения высказываний разных типов (повествования, описания, рассуждения).

Включение методов и приёмов, обеспечивающих взаимосвязь функционирования всех речевых компонентов монологического высказывания в зависимости от его цели.

Высказывания разного уровня – фраза, монологическое высказывание – представляют собой определённые коммуникативные контуры, обладающие стилевой и жанровой принадлежностью (Б.М. Гаспаров). Компонентами коммуникативного контура являются:

– целостный ритмико-интонационный образ (ритмико-мелодическое произведение). Он обладает сложной тоновой (мелодические ходы, направление тона в высказывании), тембровой (тембровые переключения) и динамической (ритмико-динамические напряжения, акцентные пунктуации, паузация) фактурой;

– коммуникативные фрагменты, обозначенные опорными языковыми единицами: конкретными словами: служебными и местоименными словами: союзами, предлогами, частицами, местоимениями, связками и полусвязочными предика-

тами, словами с конкретным значением), сочетаниями слов и целыми выражениями.

Таким образом, формировали способность употреблять в высказывании языковые единицы в зависимости от коммуникативной цели высказывания.

Для реализации коммуникативной цели высказывания используются интонационные единицы, от выбора которых зависит её направленность и смысл высказывания.

Например, высказывание – «Днём выглянуло солнце». При изменении направления тона в высказывании образуются разные интонационные конструкции: завершение, повествование (нисходящий тон); вопрос или незавершённость (восходящий тон.)–и т.д.. От расположения логического ударения, паузации (Днём выглянуло солнце / Днём выглянуло солнце) и от сочетания и порядка слов в высказывании меняется смысл высказывания. (Солнце выглянуло днём. / Днём выглянуло солнце.).

Формирование навыков продуцирования коммуникативных контуров высказывания проводилась посредством следующих упражнений:

– имитативные упражнения, в которых использовали речевой образец. При их выполнении предлагалось многократно прослушать речевой образец (направленное и подготовленное аудирование со зрительной опорой и без неё), повторение готового образца (сопряжённое и отражённое проговаривание).

– подстановочные упражнения, при выполнении которых используется исходное высказывание, в котором необходимо заменить структурную единицу;

– трансформационные упражнения, способствующие усвоению языковых единиц в высказывании, способов выделе-

ния передаваемой информации: изменения порядка структурных единиц; их объединения;

– репродуктивные и комбинационные упражнения, которые способствовали формированию самостоятельных высказываний и способствуют закреплению речевых навыков владения усвоенными формами высказываний разной сложности.

Построение высказывания проводилось с опорой на схемы, рисунок, план и т.п., с включением усваиваемого языкового материала.

Включение методов и приёмов развития самоконтроля, обеспечивающих оценивание соответствия высказывания ситуации общения, замыслу речи, совершенствования высказывания в процессе его реализации.

Использовались методические приёмы: коллективное и индивидуальное обсуждение, включающее анализ задач предстоящего высказывания и анализ монологической речи; анализ аудио и видеозаписи детских высказываний.

Таким образом, обучающий эксперимент включал коррекцию нарушенных языковых компонентов, формирование умений пользоваться языковыми средствами при реализации монологической речи в разных коммуникативных ситуациях.

3.2. Содержание коррекционно-педагогической работы по формированию монологической речи детей с минимальными дизартрическими расстройствами

Содержание экспериментального обучения в целом разработано в соответствии с программой задачами, но значительно расширен его обучающий аспект, так как было включено обучение коммуникативно-прагматической направленности монологической речи.

Формирование устной монологической речи проводилось на фронтально-подгрупповых занятиях по развитию самостоятельной связной речи. Деление на подгруппы (до шести человек) позволяло уделять на занятии больше внимания речевым высказываниям детей.

Основное содержание коррекционно-педагогической работы реализовывалось в трёх типах занятий.

На занятиях *первого типа* реализовывались задачи коррекции лексико-грамматических и интонационных средств, обучения детей грамматическому и интонационному оформлению высказывания. На основе постепенного расширения объёма речевого материала за счёт использования усвоенных интонационно-грамматических конструкций формировали коммуникативно-речевые навыки монологической речи на занятиях *второго типа*. Достаточная сформированность речевых навыков определяла включение в обучающий процесс *третьего типа* занятий задач, обеспечивающих формирование коммуникативно-речевых умений.

В структуре каждого занятия выделяли следующие дидактические этапы: организационный, основной, заключительный.

Задачей *организационного* этапа является включение ребёнка в целенаправленный коммуникативный процесс, развитие мотивов, побуждающих к коммуникативно-речевой деятельности, к определению коммуникативной стратегии высказывания, к стремлению овладеть коммуникативно-речевыми навыками монологической речи.

Основной метод – «погружение» в коммуникативную ситуацию был направлен на стимулирование интереса к общению. Это способствовало возникновению мотива к общению (делового, познавательного, личностного), коммуникативной интенции – желания, намерения осуществить речевой акт.

Выражение речевой интенции – мотивационно-потребностной направленности на общение – осуществлялось невербальными средствами (направленность взгляда, поза «ожидания» общения, мимика и т.п.).

На *основном и заключительном* этапах решались основные задачи конкретного занятия определённого типа.

Содержание занятий *первого типа* обеспечивало решение задач формирования коммуникативно-прагматической направленности высказывания на основе усвоения грамматических и интонационных конструкций.

В работе использовали современные методы и приёмы коррекции просодических (интонационных) средств (Е.С. Алмазова, Е.В. Лаврова, О.С. Орлова), формирования интонационных конструкций (Е.Э. Артёмова, Л.В. Лопатина) и построения грамматических конструкций – метод программированного построения высказывания: кто? что? что делает? и т.п. (Т.Б.Филичева, Н.С.Жукова и др.), пиктографический метод (С.Н. Коновалова).

Нами были определены последовательность работы, а также методы и приёмы построения разных грамматических и интонационных конструкций с учётом взаимосвязанного и взаимообусловленного функционирования языковых единиц в высказывании.

Формирование навыков интонационного оформления грамматических конструкций начиналось поэтапно с коррекции просодических средств. На основе развития интонационного слуха отрабатывалось продуцирование основных просодических средств на материале однословного высказывания.

В зависимости от цели высказывания отрабатывались

- основной тон голоса: повышение и понижение основного тона для выражения утверждения, вопроса, восклицания;
- речевой темп (быстрое – медленное проговаривание слова);
- акцентированное произнесение – словесное ударение, длительное произнесение гласного звука (да-а, Ка-атя);
- интенсивность голоса (тихое – громкое произнесение слова);
- тембр речевых звучаний по индивидуальным характеристикам, по эмоциональной окраске, преднамеренно придаваемой голосу для выражения различных чувств: радости, огорчения, удивления, гнева, восторга, удовольствия и т.д. путём изменения высоты, силы голоса, длительности его звучания.

Далее детей обучали продуцированию грамматических конструкций, их интонационному оформлению в зависимости от коммуникативной цели высказывания (сообщение, отрицание, утверждение, описание, убеждение, объяснение).

Обучение способам движения основного тона в высказывании – повышение и понижение – было направлено на пре-

одоление монотонности высказывания детей с МДР, формирования интонационного характера его завершения.

При формировании мелодики речи с детьми разбирали её важность для выражения логических, синтаксических и эмоционально-экспрессивных значений. Дети усваивали нисходяще-восходящую мелодику при формулировании вопроса (*\Ты /сделал?*), восклицания (*\Как /красиво!*); восходяще-нисходящую мелодику при продуцировании сообщения (*На-сту/пила \зима.*), утверждения (*Это /томатный \сок.*).

Развитие понимания интонационного завершения высказывания в зависимости от его коммуникативной цели: законченность высказывания – повествование и вопрос, и незаконченность высказывания – перечисление, обособление, восклицание, противопоставление лежало в основе развития способов его продуцирования.

Также детей учили определять место паузы для выражения смысла высказывания (например, при перечислении указать на важность каждого предмета: Мы увидели в зоопарке слона, | тигра |и льва.), правильного членения на смысловые отрезки (например, Наступила зима, |выпал снег.)

При работе над темпом речи, детей обучали произносить высказывание в определённом темпе, разбирали случаи ненормированного произнесения, уточняли значение темпа для выражения смысла высказывания, его разборчивости и понятности.

Формирование способов выделения новой, значимой информации проводили на основе усвоения детьми правил употребления логического ударения и представления порядка слов в высказывании. Для этого детей обучали определению значимого слова (группы слов), выделения его с помощью логиче-

ского ударения (Катя собирает яблоки), местоположения в высказывании (Яблоки собирает Катя.).

Обучение продуцированию простых грамматических конструкций осуществляли в следующей последовательности: простое предложение, осложнённое прямым дополнением, обстоятельством, определением, однородными членами. На основе этих грамматических конструкций дети усваивали интонационные конструкции повествовательного, вопросительного, перечислительного, восклицательного характера, а также способы выделения значимой информации посредством логического ударения, паузации, порядка слов в предложении.

Введение в речь сложных грамматических конструкций (сложносочинённых, сложноподчинённых предложений) служило основой формирования умения строить текстовое сообщение (Ю.А.Левицкий): его планирования, понимания и воспроизведения последовательного, интонационно оформленного сообщения, способности устанавливать причинно-следственные связи и передавать их в речи.

Отработка интонационно-грамматических конструкций проводилась с помощью метода повторения (имитации), методов осознанного применения интонации, основанных на развитии представлений о содержательности интонации, методов практического закрепления усвоенных грамматических конструкций и методов развития контроля за собственным высказыванием.

Речевая тренировка проводилась на основе развития базовых механизмов речи: слухового и зрительного восприятия, речевого слуха, слуховой и зрительной памяти, способности прогнозировать – упреждения артикуляции, интонационной конструкции, лексического и грамматического материала, восприятия синтагматического членения.

Введение грамматических и интонационных конструкций в речь осуществлялось в следующем порядке:

1. Введение в коммуникативно-речевую ситуацию речевого образца, установка на его прослушивание.

2. Анализ данной грамматической конструкции, способов её реализации на основе сравнения интонационных конструкций разного коммуникативного типа. Запись или выбор грамматической конструкции (пиктограмма, схема). Определение значимого слова, определение движения основного тона, места паузы в высказывании, обозначение данных средств на пиктограмме или схеме.

3. Повторное прослушивание речевого образца и соотнесение со схемой.

4. Выполнение упражнений для произнесения грамматической конструкции в представленном порядке: имитативные, подстановочные, трансформационные, репродуктивные. Речевые упражнения с использованием однотипных грамматических конструкций, были направлены на формирование речевых навыков, т.е. на автоматизацию.

5. Все виды проговаривания сопровождались соответствующим движением руки, изображающим направление движения основного тона. Обязательное условие – осуществление контроля за произнесением грамматической конструкции. Использовались следующие приемы: собственный анализ высказывания, коллективный анализ высказывания. Высказывание ребёнка фиксировалось с помощью видео или аудиозаписи.

Целью занятий *второго типа* является формирование коммуникативно-речевых навыков монологической речи посредством обучения дискурсивным практикам монологической речи: композиционно-структурной организации высказывания;

использования языковых и неязыковых средств для представления информации; привлечения и удержания внимания партнёра по коммуникации.

Содержание занятия обеспечивало решение следующих задач:

- развитие мотивации посредством включения ребёнка в целенаправленный коммуникативный процесс;
- развитие понимания монологического высказывания; формирование дискурсивных практик монологической речи: композиционно-структурной организации высказывания, использования языковых и неязыковых средств для представления информации, привлечения и удержания внимания партнёра по коммуникации;
- развитие самоконтроля на основе анализа детских высказываний.

Введение в содержание обучения дискурсивных практик обеспечивало формирование коммуникативно-достаточного уровня владения монологическими навыками.

Последовательность работы на дидактических этапах занятий второго типа.

На *организационном этапе* создавались коммуникативные ситуации, в контексте которых проводились занятия.

Приёмы: игровые ситуации; использование наглядного материала (картины, игрушки, фотографии, диафильмы и т.д.); введение сказочного персонажа; ситуации, близкие к естественным (оказание помощи младшим детям, рассказ о прошедших событиях, планирование деятельности и т.д.); чтение художественного произведения.

На *основном этапе* проводилось обучение дискурсивным практикам монологической речи.

Сначала проводилось обучение композиционно-структурной организации высказывания – повествования, описания, рассуждения (3 занятия) – на примере небольших по объёму высказываний. Затем включалось обучение использованию языковых и неязыковых средств, что позволило увеличить объём высказывания (3 занятия). Далее, на основе усвоенных практик, детей обучали способам привлечения и удержания внимания слушающих, отрабатывались одновременно все дискурсивные практики.

Последовательность работы:

1. Развитие представлений о монологической речи, как о способе передачи информации:

1) развитие понимания монологического высказывания как словесного отражения действительности, обладающего определённой структурой;

2) методы: слушание речевого образца (образцов), сравнительный анализ речевых образцов;

3) речевой образец вводится в соответствии с ситуацией общения персонажем, взрослым (педагогом, логопедом), ребёнком (подготовленная речь ребёнка, просмотр видеозаписи) и т.п.;

4) использование сопоставительных упражнений на сравнение нормированного и ненормированного монологического высказывания: бессвязного набора предложений, отдельного предложения, некомплектного варианта рассказа;

5) определение цели и основной мысли монологического высказывания (речевого образца), выделение показателей дискурсивной практики;

6) обучение навыкам определения цели и основной мысли высказывания: сообщение об услышанных или увиденных фактах, событиях, о вымышленных событиях, о будущей игре,

о предмете, объекте, явлении действительности, объяснение фактов действительности, поздравление или приветствие по случаю праздника, дня рождения, знаменательного события; проводить анализ речевого образца, выделять показатели дискурсивных практик.

2. Реализация дискурсивной практики в монологической речи

Работа начиналась с уточнения цели высказывания, затем определяли тип монологической речи, была выбрана соответствующая схема–алгоритм высказывания, составлен план монологического высказывания, уточнены показатели дискурсивной практики.

Схема–алгоритм высказывания отражала коммуникативно-прагматическую направленность высказывания: кому предназначено сообщение, о чём оно, выбор схемы высказывания, соответствующей типу монологической речи (повествование, описание, рассуждение, контаминация), «как расскажу» – языковые и неязыковые средства, выделение главного.

По этой же схеме осуществлялся анализ монологического высказывания.

Далее закреплялись дискурсивные практики в монологической речи с помощью имитативных, подстановочных и трансформационных упражнений.

Для актуализации дискурсивной практики в монологической речи использовались репродуктивные упражнения. В монологической речи дети использовали отработанную дискурсивную практику или несколько практик, в зависимости от задач конкретного занятия. Дети строили высказывания с опорой на картины (предметные, сюжетные), игрушки, схемы, рисунок, на прослушанный текст.

В работе учитывалось постепенное усложнение от ситуативной речи к контекстной (Р.Е. Левина, С.А. Миронова). Обучение каждому типу монологической речи проводилось по следующим стадиям: сопровождающая речь (речь, связанная с непосредственным действием, с обозрением предмета), завершающая речь (высказывания на материале увиденного, выполненного ранее).

3. Анализ детских высказываний.

Осуществляли коллективное обсуждение монологического высказывания, а также анализ ребёнком собственного высказывания: выявлялись удачные и неудачные элементы в высказывании. Неудачные элементы высказывания анализировали, объясняли, давали правильный вариант. Просмотр видеозаписи монологической речи повышал эффективность оценки детских высказываний и способствовал развитию самоконтроля.

На *заключительном этапе* проводилось подведение итога занятия.

Содержание работы по обучению конкретным дискурсивным практикам.

Практика композиционно-структурной организации высказывания

Развитие представлений о правилах построения разных типов монологической речи способствовало последовательному усвоению когнитивных единиц – фреймов, определяющих структуру данных для представления стереотипных ситуаций, т.е. «внутренний "каркас" макро- и микротекстов» (Д.И. Изаренков).

В ходе анализа речевого образца определялась цель высказывания (сообщить информацию и т.д.), выделялись показатели

практики композиционно-структурной организации монологического высказывания: структурные элементы высказывания; композиционное членение, указывающее на связность и целостность монологического высказывания: маркирование начала, продолжения и завершения высказывания, способов их связи.

Обучение начиналось с выделения структурных элементов монологического высказывания и составления плана высказывания. Использовались следующие приёмы:

– опора на последовательное выполнение действий в соответствии с сюжетом рассказа или последовательное исследование предмета с одновременным оречевлением действий; выполнение опытного действия;

– опора на наглядный материал, отображающий последовательность развёртывания события: серия картин, предметные картины, игрушки, детский рисунок;

– моделирование: условная наглядная схема (В.П. Глухов), предметно-графический план (А.К. Маркова, В.К. Воробьёва), рисуночный план (пиктографическая схема, выполненная детьми), использование абстрактных символов (Л.А. Венгер);

– опора на практическую деятельность: рисование, лепка, конструирование (С.А. Миронова, Н.А. Чевелёва).

В зависимости от типа монологического высказывания с детьми определяли характерные сюжетные элементы в структуре каждого типа высказывания: повествования – начало события, его развитие и завершение; описания – указание на название предмета или явления, описание его основных признаков, личное отношение автора к предмету или явлению, описание действий с ним или его действия; рассуждения – наличие тезиса, доказательства и вывода; поздравления – обращение, поздравление по поводу, пожелания.

На основе анализа речевого образца, сравнительного анализа двух речевых образцов детей учили различать лексико-грамматические и интонационные средства для выделения и оформления структурных элементов монологического высказывания и его завершения.

В речевых образцах выделяли лексико-грамматические средства, которые помогают охарактеризовать начало монологического высказывания, его соответствие цели и теме, возможностям и интересам слушающего.

В повествовании определяли зачин, который маркирует начало события и выражен вспомогательной лексикой, уточняющей временные, пространственные характеристики: «однажды, как-то раз, когда, весенним утром, летним днём и т.д.».

В описании рассматривали начальную фразу, которая определяет название предмета (явное – «Это яблоко», или скрытое – «Догадайтесь, о чём я рассказываю. Это происходит весной ...»).

В рассуждении рассматривали начальную фразу, определяющую тезис, который необходимо доказать в ходе высказывания («Мне кажется, что..», «Я люблю отдыхать у бабушки.», «Я хочу, чтобы всегда было лето (зима, осень), потому что ...» и т.п.).

Также определяли лексико-грамматические средства, позволяющие устанавливать временную и пространственную связь событий в высказывании в целом (сначала, потом, когда, затем, утром, вечером, там, вот, например, потому что и т.п.; употребление глаголов в одном времени), линейную связь (субъектно-объектная, местоименная связи).

Особое внимание при работе с детьми с МДР уделяли выделению способов интонационного членения монологического высказывания.

Сначала разбирали комплекс интонационных средств, обозначающих его структурные компоненты. Дети определяли на слух и обозначали действием (хлопали, поднимали флажок и т.п.) завершение начала, основной части высказывания, завершение всего высказывания; выделяли интонационные средства: нисходящую мелодику (иногда может отмечаться восходящая мелодика) замедление темпа речи, грамматическая пауза (не менее 1,1 сек.). Уточняли допустимость применения непродолжительных пауз обдумывания.

Затем определяли интонационный контур каждой части высказывания.

Интонационный контур начала высказывания соответствует повествованию, иногда вопросу. Основная часть может произноситься с интонацией перечисления, обособления, противопоставления, повествования, вопроса, восклицания. При завершении высказывания чаще используется повествовательная интонация.

Выделенные маркеры – паузы, изменение мелодики, темп речи – отмечались на схеме высказывания.

Реализацию дискурсивной практики в монологической речи осуществляли в следующей последовательности: определение коммуникативной цели монологического высказывания, структуры монологического высказывания; выбор схемы, по которой составляли план монологического высказывания (наглядный, вербальный); уточнение лексико-грамматических и интонационных показателей композиционно-структурного оформления высказывания, проговаривание высказывания с опорой на схему. С целью мотивации в рамках коммуникативной ситуации ставилась задача, для решения которой требовалось включение дискурсивных практик в монологическую речь.

Для закрепления дискурсивной практики в речи использовали следующие упражнения.

Подстановочные упражнения способствуют закреплению последовательности, усвоению способов связи структурных элементов высказывания и его членения. Используется приём совместного рассказывания (Э.П. Короткова). «Самоделкин ... (*строит гараж*). Сначала он ... (*построил из кубиков стены*). Сверху ... (*поставил крышу*). Потом ... (*сделал ворота*). В гараже ... (*стоит машина*).»

Для повышения мотивации использовали рисунки, серии сюжетных картин, предметные картины.

Трансформационные упражнения также выполняли с опорой на речевой образец, схему, рисунок и т.п. Используются следующие приёмы изменение коммуникативного задания (преобразование высказывания в прошедшем – что было? или будущем или – что будет? времени); изменение последовательности в высказывании, отсутствие структурной части (восстановление последовательности).

Репродуктивные и комбинационные упражнения использовали для актуализации дискурсивных практик в самостоятельной речи детей. Дети продуцируют монологические высказывания по следам демонстрации действий, по серии сюжетных картин, по предметной картине, пересказ от другого лица, по аналогии, пересказ диалога в виде монолога.

Практика использования языковых и неязыковых средств для представления информации

В ходе анализа речевого образца детей учили выделять языковые и неязыковые средства представления информации в монологической речи. Определяли, что в повествовании используется лексика, указывающая на характер действия (скоро,

долго, медленно, быстро, и т.п.), на место и время события, на совершаемое действие; в описании – лексику, определяющую объект (предмет), его признаки; в рассуждении – лексико-грамматические средства, передающие причинно-следственные отношения.

Используя метод сравнительного анализа двух монологических высказываний, различающихся по интонации, детей подводили к пониманию говорения «с выражением», способам передачи, уточнения информации интонационными средствами. С детьми определяли, что с помощью логического (фразового) ударения, паузации можно выделить информацию, с помощью эмоционально-экспрессивной интонации передать характер монологического высказывания (радость, грусть, спокойная констатация фактов, удивление и т.п.), отразить условия его реализации (рассказывание перед группой детей, больному товарищу о прошедших событиях, старушке, которая плохо слышит, одному товарищу (взрослому), чтобы никто не слышал, чтобы рассказ не отвлекал и т.д.).

При анализе речевого образца определяли неязыковые средства, которые помогали более полно передать информацию: жесты, мимика, поза, дистанция. Уточняли их использование для конкретизации информации: усиление эмоционального характера высказывания с помощью мимики, уточнение содержания высказывания с помощью сопровождающих описательно-изобразительных жестов. Разбирались случаи неадекватного использования мимики, жестов (замещающие жесты, не дающие полного представления о сообщаемой информации).

Формирование навыков выбора языковых средств в соответствии с темой и основной мыслью высказывания проводилось с помощью упражнений.

Подстановочные упражнения были направлены на обучение выбору языковых и неязыковых средств в соответствии с темой высказывания и типом монологической речи. Для активизации речемыслительной деятельности и заинтересованности упражнения выполняли с опорой на наглядный материал: игрушки, картины, практический показ. Монологическое высказывание строилось по образцу, ребёнку предоставлялся выбор языковых и неязыковых средств.

Таким образом, закрепляли использование грамматических конструкций, характерных для определённого типа монологического высказывания: в повествовании – простые и сложные предложения с обстоятельством места, времени действия, образа действия, в описании – с определениями, в рассуждении – сложноподчинённые предложения с союзом потому что, с вводными конструкциями; интонационных средств для выделения слова или группы слов, которые являются главными при передаче смысла высказывания и выделяются при помощи логического (фразового) ударения, для передачи эмоционально-экспрессивного характера высказывания. Например, построение высказываний по аналогии: «У Лены был щенок (*У Лены была кошка*). Мне очень захотелось погладить щенка (*Мне очень захотелось погладить кошку*). Но он рычал и никого к себе не подпускал (*Но она шипела и никого не подпускала*).»

Трансформационные упражнения применялись при построении монологических высказываний сравнительного характера, по аналогии с речевым образцом, но с изменением содержания. Использовались следующие приёмы:

– замена лексического материала в данных грамматических конструкциях (Сегодня ясный день. Ярко светит солн-

це. Небо голубое, высокое./ Вчера было пасмурно. Солнце закрывали тучи. Небо темно-серое, низкое.);

– замена интонационного оформления при передаче характера высказывания (радостно – грустно, спокойно – удивлённо), условий его реализации (тихо – громко);

– выделение информации интонационно и неязыковыми средствами (употребление жестов и мимики в зависимости от изменения условий коммуникации);

– дополнение и уточнение высказывания жестом, восстановление высказывания по невербальному представлению, изображение с помощью мимики «настроения» высказывания).

Для продуцирования элементов монологических высказываний использовали смену ситуаций: в повествовании – «Путешествие», «Приглашение в гости»; в описании – «Что нарисовали Денис и Петя», «На рынке», «Разговор фруктов» и т.д.; «Фотовыставка», «Киоск открыток», «Музей посуды», в рассуждении – «Какое время года», «Хорошо-плохо» и т.д.).

Репродуктивные и конструктивные упражнения используются для закрепления дискурсивной практики в самостоятельной монологической речи. В задания включали пересказ, рассказ по серии сюжетных картин, по сюжетной картине, пересказ диалога, пересказ сюжетов мультфильмов, диафильмов.

*Практика привлечения и удержания внимания партнёра
по коммуникации*

Сначала детям предлагалось проанализировать различные ситуации монологической речи, которые демонстрировали возможные вербальные и невербальные реакции слушающих – жесты, взгляд, движения головой, мимика, звукосочетания, отдельные слова, словосочетания – как проявления отношения к речи говорящего. Коммуникативные ситуации, в которых про-

дуцировалась монологическая речь, были представлены сюжетными картинками, диафильмами, мультфильмами.

Детей подводили к выводу, что в процессе монологического высказывания необходимо постоянно контролировать собственное речевое поведение и поведение слушающих. Для того чтобы привлечь внимание слушающих к монологическому высказыванию и удержать его необходимо использовать следующие средства:

- лексические: обращение к слушающим по имени (сверстники), по имени и отчеству (взрослые), ко всем – ребята, вы, дети; использование побудительных глаголов (послушай, посмотри, и т.п.); указательных слов (вот, например и т.п.);

- грамматические: инверсированный порядок слов в высказывании (Посмотрел я на сосну, а белки там уже не было. Красное яблоко взял Дима.);

- интонационные: повышение/понижение громкости голоса, акцентирование внимания с помощью логического ударения (выделение голосом – громко или шёпотом, удлинение ударного гласного, растягивание слова), изменение темпа речи (медленный или быстрый темп произнесения слов, замедление или ускорение в зависимости от смысла высказывания посредством паузации);

- неязыковые: визуальная коммуникация (направленность взгляда, его характер: пристальный, настойчивый, восхищённый, завистливый, умоляющий и т.д.), мимика, поза, движение головы, указательные и сопровождающие высказывание жесты, использование пространства между коммуникантами: расстояние и его изменение, тактильная коммуникация (прикосновения, похлопывания, и т.д.).

При планировании монологического высказывания разбирались случаи применения средств данной дискурсивной практики конкретно для каждой ситуации. Приёмы: обсуждение ситуаций, в которых возникает необходимость использования данных средств; обыгрывание этих ситуаций, использование пересказов с элементами драматизации, по аналогии, составление монологических высказываний по игрушкам.

Таким образом, на занятиях второго типа у детей формировали коммуникативно-речевые навыки монологической речи.

Далее осуществляли формирование коммуникативно-речевых умений монологической речи.

Целью *третьего типа* занятий являлось формирование коммуникативно-речевых умений монологической речи.

Детей обучали умениям правильно выбирать тип монологического высказывания, языковые и неязыковые средства для эффективной реализации монологической речи в определённой ситуации общения.

Содержание основных дидактических этапов занятий третьего типа.

На *организационном этапе* создавались интерактивные ситуации, в контексте которых проводились занятия: ситуации, направленные на переживание детьми личного опыта; задания, требующие решения коммуникативной задачи с оказанием помощи, побуждающие к подтверждению, протесту или опровержению сказанного; коммуникативные игры (речевые игры).

На *основном этапе* реализовывались задачи формирования коммуникативно-речевых умений.

1. Анализ коммуникативной задачи.

Коммуникативная ситуация предъявлялась с помощью следующих приёмов:

– озвучивание текста для выборочного или краткого пересказа (Н. Носов «На горке»), для построения рассуждения (К. Ушинский «Сила не право»);

– показ сюжетной картины (фотографии, фрагмента диафильма), определяющей часть монологического высказывания («Придумать начало и/или продолжить, закончить высказывание»);

– предъявление неразвёрнутой ситуации (С. И. Заремская), образцом которой является картина с неявным изображением действия, предмета и т.п., позволяющее строить разные по сюжету высказывания не только по изображённому на картине, но и моделировать предшествующие и последующие события;

– показ предметных картин, набора игрушек для моделирования монологических высказываний;

– предъявление задания в устной форме: поручение, выполнение коллективной работы, объяснение предстоящей игры.

Собственно анализ коммуникативной ситуации заключался в обсуждении коммуникативной задачи, определении стратегии монологической речи: для чего? – для передачи информации о развитии события, о свойствах и качествах предмета, объекта, факта, и т.д.

2. Определение основной мысли монологического высказывания.

Дети рассматривали разные варианты при ответе на вопрос «О чём вы будете рассказывать?», которые далее анализировали (почему?) в соответствии с ситуацией общения и определяли нужный ответ.

Например, варианты монологических высказываний на тему «Зимний пейзаж» в ситуации подготовки к рисованию об-

суждались следующие: повествовательного характера – подготовительная работа (что приготовить), последовательность действий (как будем выполнять работу); описания будущего пейзажа (что нарисуем); рассуждения о том, какие приметы зимы необходимо изобразить и почему и т.д.

При продуцировании монологического высказывания по теме «Купили щенка» (с опорой на сюжетную картину) дети определяли следующие варианты: как щенка покупали (повествование), какого щенка купили (повествование с элементами описания), с какой целью купили щенка – подарок, для охраны дома, и т.д. (повествование, описание, рассуждение).

3. Планирование монологического высказывания, определение средств его реализации.

Последовательный переход от коллективной формы работы к индивидуальной был направлен на постепенное формирование умений самостоятельного планирования и продуцирования монологического высказывания.

Коллективное составление плана, коллективный выбор вербальных и невербальных средств его реализации, коллективное продуцирование монологического высказывания, индивидуальная монологическая речь детей. Дети составляли коллективные монологические высказывания по индивидуальным ответам на вопросы, по цепочке.

Коллективное планирование монологического высказывания, подготовка высказывания в парах или малых группах. Каждая пара представляет монологическое высказывание: по очереди, индивидуально по желанию или по выбору слушающих. Использовались дидактические игры типа «Лото», «Отгадайте загадку», «Найдите пару», «Продолжите рассказ», «Зашифрованное письмо» и т.п.

Для актуализации высказывания использовался вербальный план, но допускалась опора на наглядный план-схему.

Организация процесса обучения и учебного пространства обеспечивала применение усвоенных дискурсивных практик в устной монологической речи. Для активизации речевой деятельности детей использовали коллективную работу, работу в парах и в малых группах, свободное передвижение, удобное для общения расположение: полукругом, произвольно, по ситуации.

4. Анализ детских высказываний.

Проводился коллективный анализ и самоанализ монологической речи детей. Дети обсуждали соответствие высказывания теме и основной мысли, достаточность средств для раскрытия темы.

На *заключительном этапе* подводили итог занятия.

Таким образом, использование предложенного содержания логопедической работы по формированию монологической речи было направлено на усвоение детьми с МДР языковых и неязыковых средств и способов их применения в устной монологической речи. Специальные методы и приёмы способствовали закреплению речевых навыков детей с МДР, и соответственно обеспечивали формирование коммуникативно-речевых умений монологической речи.

3.3. Анализ результатов обучающего эксперимента

Специально организованное обучение проводилось на базе МДОУ №426 в течение одного учебного года. В эксперименте участвовало 24 ребёнка старшего дошкольного возраста с минимальными дизартрическими нарушениями: 12 детей ЭГЗ и

12 детей КГЗ, уровень развития монологической речи которых на начало обучения был примерно равным.

В рамках обучающего эксперимента была проведена работа по формированию устной монологической речи детей ЭГЗ с применением разработанных нами методических приёмов.

Формирование устной монологической речи у детей КГЗ проводилось по традиционной методике.

Эффективность предложенного содержания обучения монологической речи детей с МДР оценивалась с помощью сравнительного анализа результатов обучения в ЭГЗ и КГЗ.

Сравнительный анализ результатов обучения в ЭГЗ и КГЗ, проведённый на основе количественного и качественного методов обработки материала, позволил проследить динамику развития устной монологической речи детей с минимальными дизартрическими расстройствами и оценить эффективность предложенного содержания и методов её формирования.

Для определения уровня развития монологической речи детей ЭГЗ и КГЗ использовали методы и приёмы, описанные в констатирующем эксперименте. Проанализирована монологическая речь детей с МДР в ситуации речевой коммуникации «ребёнок – ребёнок». Изучение монологической речи детей объяснительного характера позволило проанализировать динамику формирования у детей коммуникативно-речевых навыков и умений продуцирования монологической речи по следующим показателям: информативность и коммуникативно-прагматическая направленность.

Оценка состояния монологической речи детей ЭГЗ и КГЗ до проведения обучающего эксперимента с помощью статистического анализа (φ^* -критерий Фишера) показала примерно

одинаковый уровень её развития, что обуславливает достоверность полученных данных.

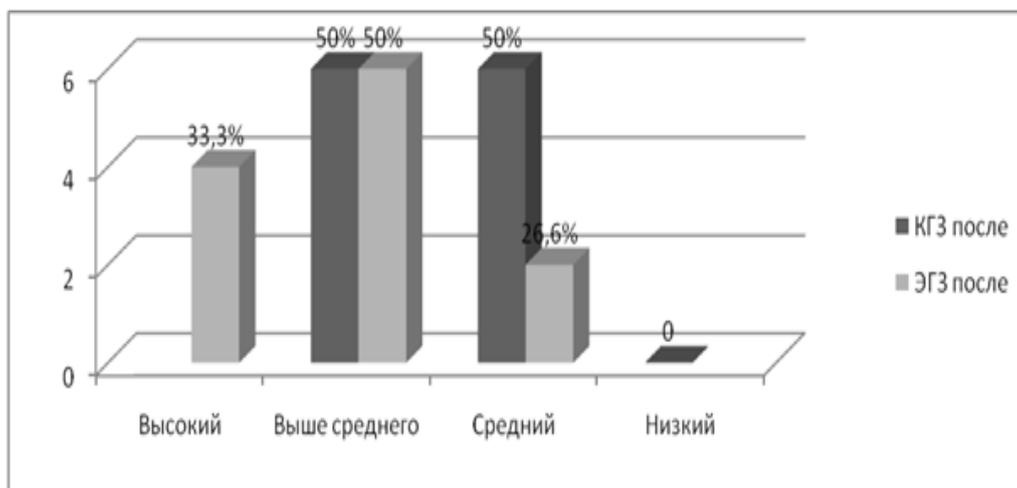


Рисунок 8 – Состояние уровня развития монологической речи детей ЭГЗ и КГЗ после обучения

Сравнительный анализ результатов обучения в ЭГЗ и КГЗ, проведённый на основе количественного и качественного методов обработки материала, показал, что уровень развития монологической речи в ЭГЗ выше, чем в КГЗ (рисунок 8).

Примеры устной монологической речи детей в ситуации общения «ребёнок – ребёнок» до и после обучения представлены в приложении 3.

В ЭГЗ у четверых детей уровень развития монологической речи можно считать высоким.

Уровень развития монологической речи выше среднего отмечается в обеих группах (ЭГЗ и КГЗ): у шести детей ЭГЗ и у шести детей КГЗ. Средний уровень развития монологической речи выявлен у 2-х детей ЭГЗ и 6-ти детей КГЗ.

Результаты статистического анализа данных обследования ЭГЗ и КГЗ по U-критерию Манна—Уитни показали, что по

всем параметрам дети ЭГЗ достоверно отличались по уровню развития монологической речи от КГЗ (эмпирическое значение $p = 0,01$ находится в зоне значимости).

Количественные данные *информативности* монологической речи детей экспериментальной и контрольной групп представлены на рисунке 9.

Сравнительный анализ представленных данных и результаты статистического анализа показали, что в ЭГЗ по сравнению с КГЗ отмечается более высокий уровень информативности монологической речи.

Наибольшие различия в количественном соотношении выявлены при анализе *лингво-когнитивного компонента*.

Количественные показатели *собственно лингвистического компонента* монологической речи детей обеих групп примерно равны. Это подтверждают и результаты статистического анализа. Выявленные у детей нарушения имеют качественно различный характер в ЭГЗ и КГЗ.

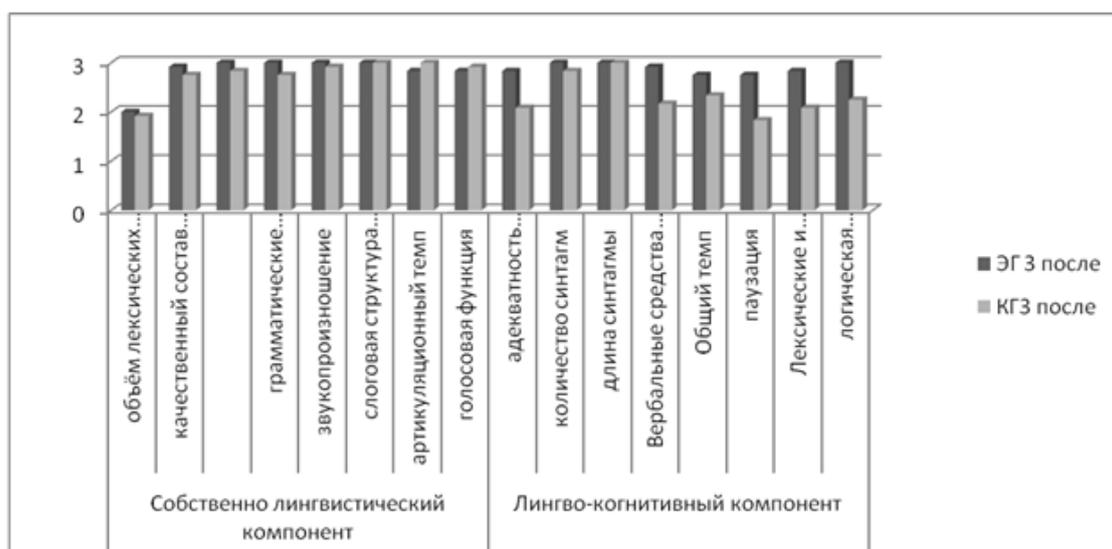


Рисунок 9 – Сравнительные данные информативности монологической речи детей ЭГЗ и КГЗ после экспериментального обучения

Наибольшие различия в количественном соотношении выявлены при анализе *лингво-когнитивного компонента*.

Количественные показатели *собственно лингвистического компонента* монологической речи детей обеих групп примерно равны. Это подтверждают и результаты статистического анализа. Выявленные у детей нарушения имеют качественно различный характер в ЭГЗ и КГЗ.

В ЭГЗ отмечаются единичные случаи недостаточности собственно лингвистических параметров. У одного ребёнка ЭГ4 выявлено недостаточное качественное разнообразие лексических средств, но для данного случая установлено качественное улучшение лексической стороны речи; замедление артикуляционного темпа речи обусловлено сознательной демонстрацией правильного произношения. Выявленные незначительные отклонения голосовой функции – назальность (у одного ребёнка) – являются проявлением речевой патологии. В монологических высказываниях детей КГ4 недостаточное разнообразие лексических средств сочетается со снижением объёма монологического высказывания. В речи детей по-прежнему встречаются аграмматизмы, отмечаются трудности свободного построения грамматических конструкций. Достаточный объём монологического высказывания (количество слов, длина синтагм и их количество) детей обеих групп указывает на то, что у них формируется оперативная память, умение удерживать и упреждать слова в процессе развёртывания высказывания.

Полученные данные позволяют говорить о том, что у большинства детей обеих групп сформированы операционные компоненты речи. Затруднения, отмеченные у детей КГЗ, демонстрируют недостаточность формирования навыков актуализации языковых средств в коммуникации.

При изучении лингво-когнитивного компонента монологической речи детей ЭГЗ была установлена положительная динамика в использовании лексических единиц для передачи информации, обозначения структуры монологического высказывания языковыми средствами.

Дети КГЗ только в достаточной степени используют для передачи информации лексические единицы. При достаточном усвоении лексико-грамматических и просодических средств дети КГЗ затрудняются в их актуализации для передачи информации и раскрытия темы высказывания, т.е. выражения содержательной стороны высказывания.

Например: «☺ Тём@, мы сейчас будем / играть в очень интересную \ игру. Эээ... (0,5) Она наз = ... (0,1) называется жив ... (0,1) / живые предметы и \ неживые... (0,1) Там есть / кругляшки и / квадратики,... (0,1) Ты / выберешь один кругляшок, ... (0,1) И там / прочитаешь что там \ написано ... (0,5) вот ... (2,5) Если что / в небе, ... (0,1) там надо эээ... (0,5) собирать картинки что \ в небе. ... (0,1) Их четыре Когда соберёшь / все картинки, = все картинки, эээ... (1) тогда... (0,5) тогда ты / выиграешь своего \ соперника.» (Данил, ЭГЗ);

«Тём @, вот ... (0,5) – / сегодня ... (2) мы для тебя приготовили \ сюрприз. Это– / игра... (0,1) ну не– / игрушка там,... (0,1) это ... (2) именно ... (0,1) – \ игра... (1,5) Она называется – / живая и – / неживая \ природа. ... (3,5) Ты / будешь в неё играть? Артем @, только... (1,5) – знаешь... (2) надо ... (4) Там есть ... (2) карточки ... (0,5) и не карточки Ну / всё – / готов? (Даша, КГЗ)».

Для обозначения структуры монологического высказывания, обеспечения его связности дети ЭГЗ используют определённые лексико-грамматические средства. Маркирование на-

чала монологической речи, дети осуществляют с помощью обозначения предмета, о котором будет идти речь, а также используя контактно-устанавливающие лексические средства – обращение по имени. Например: «*Это интересная игра*» (Артём, ЭГЗ); «*Эта игра называется живая и неживая природа*» (Данил С., ЭГЗ); «*Марьяша@, это игра / такая вот*» (Демид ЭГЗ).

В основной части высказывания дети указывают на последовательность игровых действий, раскрывают содержание игры, дают описание игрового материала, правил игры: «*Там есть картинки. Там на, там кружочки, и квадратики. Там на кружочках написан вопрос. И, а на, а на квадратиках нарисованы картинки. А какие на кружочках написаны, те картинки и надо собирать. Потом соединить их, а всего картинок четыре*» (Данил К. ЭГЗ).

Окончание высказывания определяет итог предстоящей игры и маркируется детьми следующим образом: «*Надо собрать картинки быстрее, чем твой соперник.*» (Артём, ЭГЗ); «*Икто первый соберёт тот и выиграет*» (Лариса, ЭГЗ).

Большинство детей КГЗ частично используют для обозначения структуры монологического высказывания лексико-грамматические средства. Установлено, что при достаточном маркировании начала и середины монологического высказывания, отмечается неуверенность в последовательном раскрытии темы основной части высказывания. Например: «*Эта игра. Мы приготовили для тебя сюрприз. Это такая игра. Там такие карточки и картинки. Она называется живая и неживая природа. Здесь лежат такие карточки*» (Айдар, КГЗ).

Окончание высказывания обозначается чаще с помощью лексических средств *вот, всё*. Например: «*Ну это всё уже.*» (Артём, КГЗ).

Качественный анализ полученных данных показал, что в обеих группах дети в начале высказывания определяют его тему, используют формально-грамматическое оформление (порядок слов, единство грамматических временных форм, аспектных и видовых форм глаголов, союзы, союзные и вводные слова и т.п.) для обозначения связности высказывания. Наличие в высказываниях детей ЭГ3 последовательного раскрытия темы высказывания, его смысловой завершенности указывает на сформированность у детей ЭГ4 навыков и умений использовать логическое (последовательное употребление высказываний в соответствии с логикой изложения, отражающей причинно-следственные отношения) и семантическое (повтором слова или синонимическая замена, употребление слов и выражений по определённой теме) оформление высказывания для обозначения его связности.

При анализе интонационных средств было выявлено следующее. В монологической речи детей обеих групп встречаются паузы разного характера, что указывает на затруднения в лексико-семантическом выражении коммуникативного намерения, характерные для детей старшего дошкольного возраста.

В то же время были выявлены качественные различия в характере паузации. В высказываниях детей КГ3 грамматические паузы и паузы хезитации более продолжительны по времени, чем в высказываниях детей ЭГ3. Наличие в речи детей КГ3 продолжительных пауз приводит к нарушению плавности высказывания и замедлению его темпа.

Например: «Ммм... (4) Эта игра... (3,5) Мы приготовили для тебя сюрприз. ... (2,5) Это такая игра. ... (1,5) Там такие карточки и картинки. ... (3) И ... (0,5) она называется живая и неживая природа. ммм... (3) Здесь лежат такие кар-

точки. Ну всё» (Айдар, КГЗ); «Надо выбрать картинку, ... (0,1) на которой будет написано, ... (0,1) что надо подбирать.... (1,5) И ... (0,1) например, если будет там написано... (0,1) что... (0,1) в космосе. ... (0,1) Надо подбирать все картинки, которые находятся в космосе. ... (4) Если ты собрал все картинки... (0,1) тебе попались все картинки раньше, чем твоему сопернику ... (0,1) значит ты победил.» (Миша, ЭГЗ).

Кроме того, в высказываниях детей КГЗ чаще встречаются паузы, разрывающие синтагмы и слова. *«Тём, вот ... (0,5) сегодня ... (2) мы для тебя приготовили сюрприз. Это игра... (0,1) ну не игрушка там, ... (0,1) Это ... (2) именно ... (0,1) игра. ... (1,5) Она называется живая и неживая природа. ... (3,5) Ты будешь в неё играть? Артем, только... (1,5) – знаешь... (2) надо ... (4) Там есть ... (2) карточки ... (0,5) и не карточки. Ну/ всё– / готов?» (Даша, КГЗ).*

Интонационные средства монологической речи детей КГЗ маркируют недостаточность членения высказывания на смысловые отрезки, смысловую связность высказывания; указывают на трудности порождения речевого высказывания и на недостаточность формирования навыков выбора лексико-грамматических средств для оформления монологической речи; на нарушение ритма дыхания, длительности речевого выдоха.

У большинства детей ЭГЗ в монологической речи также встречаются паузы локализованные внутри синтагм, но они непродолжительны и носят превентивный или корригирующий характер, т.е. направлены на предупреждение или исправление допущенных ошибок и неточностей. *«Это интересная игра. ... (0,1) Там есть ... (0,1) картинки. ... (0,1) Там на ... (0,1) там кружочки, и квадратики. ... (0,1) Там на кружочках написан вопрос ,Ии... (3) а на ква... (0,1) а на квадратиках нарисова-*

ны картинки. ... (0,1) А какие на кружочках написаны, те картинки и надо собирать. ... (1) Потом соединить их. (А всего картинок четыре). ... (0,5) Надо собрать картинки быстрее, чем твой соперник.» (Артём, ЭГЗ).

Таким образом, в высказываниях детей ЭГЗ интонация играет семантическую роль, а отмеченные нарушения интонационного оформления являются проявлением контроля за собственным высказыванием и носят корригирующий характер.

Анализ коммуникативно-когнитивных параметров был направлен на выявление динамики формирования коммуникативно-прагматической направленности высказывания монологической речи детей КГЗ и ЭГЗ. Представленные количественные данные демонстрируют более высокий уровень развития коммуникативно-прагматической направленности монологической речи в ЭГЗ. В отличие от детей ЭГЗ 16,6% детей КГЗ имеют низкий уровень данного показателя. Уровень коммуникативно-прагматической направленности монологической речи у половины детей обеих групп (по 50%) характеризуется выше среднего, а 25% детей ЭГЗ и 33,3% детей КГЗ продемонстрировали средний уровень и только у 25% детей ЭГЗ выявлен высокий уровень. Результаты статистического анализа данных обследования ЭГЗ и КГЗ по U-критерию Манна – Уитни показали, что дети ЭГЗ достоверно отличались по уровню развития коммуникативно-прагматической направленности от КГЗ (эмпирическое значение $p=0,01$ находится в зоне значимости)(рисунок 10).

Качественный анализ монологической речи детей обеих групп показал, что дети ЭГЗ и КГЗ используют лексику, характеризующую коммуникативную направленность сообщаемой информации. В монологических высказываниях дети используют:



Рисунок 10 – Состояние коммуникативно-прагматической направленности монологической речи детей ЭГЗ и КГЗ после обучения

– слова для акцентирования внимания на теме высказывания: «Тём, мы сейчас будем играть в очень интересную игру.» (Данил К, ЭГ4);

Гриш, игра называется живая и неживая.» (Лариса, ЭГ3);

«Артём, мы приготовили для тебя игру.» (Мила, КГЗ); «Мы будем в игру, Маша, играть.» (Жора, КГЗ);

– слова для уточнения, пояснения смысла высказывания: «Тём, вот сегодня мы для тебя приготовили сюрприз. Это игра, ну не игрушка там, это именно игра.» (Даша, КГЗ); «В этой игре есть правила, и эти правила я тебе расскажу. Надо составить, ну, ты берёшь одну карточку и там написано, например, деревья. И вот к этим, и к этой карточке нужно прицепить ещё карточки, которые подходят к одной карточке» (Маша, КГЗ); «Надо выбрать картинку, на которой будет написано, что надо подбирать. И, например, если будет там написано, «что в космосе». Надо подбирать все картинки, которые находятся в космосе.» (Миша, ЭГ3).

Дети ЭГЗ начинают использовать в монологической речи слова для выражения собственных оценок предстоящего действия: *«Тём, мы сейчас будем играть в очень интересную игру.»* (Данил, ЭГЗ).

Характерные для устной монологической речи нарушения в развёртывании высказывания присутствуют в высказываниях детей обеих групп.

Качественный анализ полученных данных показал, что в монологических высказываниях детей КГЗ и у некоторых детей ЭГЗ нарушения являются следствием сбоев в процессе порождения речевого высказывания. Это проявляется в отмене ранее сказанного и замене его на другой материал: *«Неподхо= которая не подходит в сторонку. Которая подходит вот в кружок при...цепляешь»* (Жора, КГЗ); *«Я тебе расскажу правила как надо там играть. На= Первое правило надо по очереди ложить карточку. Второе правило не сорится и выигрывает человек, который умный и у кого= И кто первый соберёт карточки тот и выиграл.»* (Диана, КГЗ); *«Ларис, у нас = мы сейчас будем играть в игру»* (Марьям, ЭГЗ).

В речи детей ЭГЗ нарушения развёртывания высказывания чаще носят коммуникативный характер. Дети уточняют смысл высказывания, используя

– грамматически параллельное оформление:

«Надо подбирать все картинки которые находятся в космосе. Если ты собрал все картинки = тебе попались все картинки раньше, чем твоему сопернику, значит ты победил.» (Миша, ЭГЗ);

– добавление фрагмента:

«Надо брать по одной карточес заданием. А другую – по очереди брать с рисунками. =По четыре.» (Саша А., ЭГЗ);

«Когда соберёшь все картинки, = все картинки, тогда ты выиграешь своего соперника.» (Данил К, ЭГ4).

В высказываниях детей обеих групп выявлены изменения порядка слов. Выделение новой информации посредством инверсированного порядка слов в высказывании дети ЭГЗ используют в два раза чаще, чем дети КГЗ, что указывает на большую коммуникативную организацию монологической речи детей ЭГЗ. *« А всего картинок – \ четыре. ... (0,5) Надо собрать картинки / быстрее чем твой соперник.» (Артём, ЭГЗ); «Когда соберёшь / все картинки, все картинки, эээ... (1) тогда ... (0,5) тогда ты/ выиграешь своего соперника.» (Данил К., ЭГЗ); «В неё надо / играть ... (0,5) \ по правилам. ... (2) / Картинки надо брать ... (0,5) \ по очереди.» (Ира, ЭГЗ); «... (0,1) А какие на кружочках / написаны, те картинки и надо собирать.» (Артём, ЭГЗ).*

Анализ интонационного оформления позволил выявить повышение качества оформления мелодического контура монологической речи детей ЭГЗ. Они стали чаще использовать изменение частоты основного тона голоса (восходяще-нисходящий мелодический контур) для синтагматического членения монологической речи, выражения семантики высказывания, отражения его коммуникативного типа: *«Есть такая – / игра, ... (0,1) Она называется / живая ... (0,1) и ... (0,1) / неживая \ природа. Там есть кру= ... (0,1) кружки, ... (0,1) в которых написаны \ задания. ... (0,5) А / есть... (0,1)/ ещё... (0,1) таки= ... (0,1) такие / карточки, на них \ картинки. ... (0,1) Кружки / подходят к ... (0,1) \ картинкам. ... (4,5) Нужно ... (0,5) брать ... (0,5) / картинки ... (0,1) \ по очереди. ... (1,5) Кто больше насобирает / картинок тот и \ выиграл.» (Денис, ЭГЗ).*

В монологической речи детей КГЗ по-прежнему регистрируется недостаточность изменения мелодики речи, которая маркируется восходяще-ровным – нисходяще-ровным тоном: «Алина@, ... (3,5) У нас есть – / игра ... (2) жив = ... (6) – / живая и – \ неживая. ... (2) И ей надо подобрать – \ картинки. ... (14) Если какая картинка – / не подойдёт, ... (1) её в сторону откладываешь, ... (0,5) и – / берёшь – \ другую. ... (0,5) а другой человек берёт картинку и тоже откладывает в – \ сторону ... (3) а кто, Алин @, ... (0,5) и кто первый – / соберёт кто и – \ победил.» (Настя, КГЗ).

Дети ЭГЗ при завершении высказывания используют нисходящий тон, что указывает на сформированность у них понимания смыслового завершения высказывания и умения обозначать языковыми средствами окончание коммуникации: «Нужно ... (0,5) брать ... (0,5) / картинки ... (0,1) \ по очереди. ... (1,5) Кто больше собирает / картинок тот и \ выиграл.» (Денис, ЭГЗ); «Когда соберёшь / все картинки, = все картинки, ээ... (1) тогда... (0,5) тогда ты / выиграешь своего соперника.» (Данил К, ЭГЗ).

Дети КГЗ завершение высказывания маркируют нисходяще-ровным или ровным тоном. В одних случаях данный параметр характеризует недостаточность планирования высказывания, так как отсутствует и интонационное, и смысловое завершение высказывания с помощью лексико-грамматических средств. Для завершения монологической речи дети КГ4 используют слова *вот, всё*: «И туда если что что-то не такое сюда другое = и взять другую карточку. А если – \ такое надо положить другое – И всё.» (Маша, КГЗ); «... (0) Тогда ты сделаешь – космос, – / листья, – / орешки, ... (2,5) или ... (1,5) про ... (1,5) диких – \ зверей ... (3) Ну ... (2) это ... (1) всё уже.» (Артём, КГЗ).

В других случаях затруднения в завершении высказывания связаны с интонационными трудностями: «*Второе правило не – / сориться и ... (0,5) выигрыва... (0,1)ет человек который умный ... (0,1) и у кого= ... (0,1) И кто первый соберёт – / карточки тот и – \ выиграл.*» (Диана, КГЗ).

Таким образом, у детей ЭГЗ формируется повествовательная интонация (т.е. восходяще-нисходящий контур высказывания), позволяющая передать в совокупности с языковыми средствами информационную и коммуникативную завершённость высказывания.

Одним из важных показателей, характеризующих коммуникативно-прагматическую направленность монологической речи детей ЭГЗ, является стремление обозначать значимую информацию с помощью логического ударения: «*Она наз = ... (0,1) называется жив ... (0,1) / живые предметы и \ неживые. ... (0,1) Там есть / кругляшки и / квадратики, ... (0,1) Ты / выберешь один кругляшок, ... (0,1) И там / прочитаешь, что там \ написано ... (0,5) Когда соберёшь / все картинки, = все картинки, ээ... (1) тогда ... (0,5) тогда ты/ выиграешь своего соперника.*» (Данил К., ЭГЗ); «*А какие на кружочках / написаны, те картинки и надо собирать ☺*» (Артём, ЭГЗ); «*Кто соберёт / первым ... (0,1) тот и \ победитель.*» (Саша, ЭГЗ); «*На ... (0,1)до четыре / карточки найти, надо / задание читать, ... (1) и ... (7) и ... (1,5) \ ложить. ... (1) Если ... (0,5) она не / та карточка попалась \ убирай.*» (Гриша, ЭГЗ).

В основном все дети КГЗ затрудняются в использовании логического ударения. В некоторых случаях дети акцентируют внимание слушающих на незначимой информации: «*Подходит картинка то= ... (0,5) если – / не подходит отлаживаешь в – \ сторону ... (5) Если подходит ... (1,5) то ложи*» (Алина, КГЗ);

«В этой игре есть / правила, ... (0,1) и эти / правила я тебе – \ расскажу. ... (1,5) Надо – / составить ... (0,1) ну ... (1,5) Ты берёшь одну / карточку и там написано например ... (0,1) деревья» (Маша, КГЗ).

Результаты сравнительного анализа показывают, что дети ЭГЗ используют в монологической речи языковые средства для отражения коммуникативной направленности информации. Интонационные средства (логическое ударение, мелодический контур) усиливают коммуникативную направленность лексико-грамматических средств – выделение значимой информации, привлечение и удержание внимания слушающего.

Показателем коммуникативно-прагматической направленности монологической речи детей является использование неязыковых средств.

Для привлечения внимания слушающего дети ЭГЗ используют оптико-кинетические средства. При помощи взгляда они устанавливают контакт со слушающим, обозначают начало и конец высказывания. В процессе высказывания дети ЭГ4 взглядом, мимикой, жестами сопровождают свою речь, подчёркивая важность сообщаемой информации, таким образом, усиливая её коммуникативно-прагматическую направленность: *«{смотрит на партнёра} Надо выбрать – \ картинку, ... (0,1) на / которой будет / написано, ... (0,1) что надо \ подобрать.... (1,5) и ... (0,1) – / например если будет там / написано... (0,1) что... (0,1) / в космосе, ... (0,1) {смотрит на партнёра} Надо подбирать все / картинки которые находятся \ в космосе. ☺... (4) Если ты собрал все / картинки = ... (0,1) тебе попались все картинки / раньше, чем твоему сопернику ... (0,1) / значит ты \ победил. {смотрит на партнёра}» (Миша, ЭГЗ).*

Оптико-кинетические средства детей КГЗ носят адаптирующий характер: взгляды, жесты детей выражают смущение, сомнение; характеризуют затруднения в установлении контакта, в сопровождении и обозначении завершения высказывания: «{смотрит в сторону} В неё надо – / играть, ... (2) Взять – / картинку, ... (0,5) {переводит взгляд на партнёра} – / Подходит картинка то= ... (0,5) если – / не подходит отлаживаешь в – \ сторону ... (5) Если подходит ... (1,5) то ложи {опускает голову и закрывает лицо ладонями} {держит кисти рук у рта на протяжении всего высказывания}» (Алина, КГЗ).

Большинство детей обеих групп активно включаются в процесс общения. Дети ЭГЗ активно продолжают высказывание, проявляя самостоятельность в выборе языковых и неязыковых средств. А у большинства детей КГЗ выявлено снижение самостоятельности и активности, что связано с трудностями планирования и развёртывания высказывания и маркируется длительными паузами обдумывания, нарушением логической последовательности высказывания, незавершённой высказывания. Для завершения высказывания детям КГЗ требуется наглядная опора, включение в ситуацию игры. Продолжение высказывания далее происходит в процессе выполнения игровых действий. Сравнительный анализ показывает, что в ЭГЗ монологическая речь детей становится контекстной, дети меньше используют опору на конкретную ситуацию для репрезентации темы. Выявленные особенности самостоятельного развёртывания высказывания, необходимость выполнения практических действий для передачи информации указывают на недостаточную контекстность монологической речи детей КГЗ, её ситуативный характер.

Анализ вербальных и невербальных средств позволил установить, что дети обеих групп проявляют активность в установлении обратной связи со слушающим. В речи дети используют обращения – в начале высказывания – «*Ларис @, ... (1) у / нас = ... (1,5) мы сейчас будем ... (1) играть в / игру*» (Марьям, ЭГ4) – и в процессе высказывания; глаголы 2-го лица – «*Когда соберёшь / все картинки, = все картинки, эээ... (1) тогда ... (0,5) тогда ты / выиграешь своего соперника.*» (Данил К, ЭГ4).

Итак, на более высокий уровень сформированности монологической речи детей ЭГЗ указывают параметры лингвокогнитивного и коммуникативно-когнитивного компонентов.

В отличие от детей КГЗ у детей ЭГЗ формируются коммуникативно-речевые навыки и умения, обеспечивающие информативность и коммуникативно-прагматическую направленность монологической речи.

Информативность монологической речи детей ЭГЗ выражена в передаче семантики монологического высказывания с помощью адекватной лексики, в композиционно-структурном оформлении, в смысловом паузировании, в логически последовательном изложении с использованием лексических и грамматических средств связи.

Коммуникативно-прагматическая направленность маркируется средствами выделения значимой информации и привлечения внимания слушающего: изменением порядка слов в синтагме (вначале сообщается новая информация), использованием интонационных средств: логического ударения, изменения мелодического контура высказывания, интонационного указания на завершение высказывания с помощью понижения основного тона. На сформированность коммуникативных умений

указывает тот факт, что активность, самостоятельность и осознанный интерес к общению проявляются у детей ЭГЗ на протяжении всего объёма высказывания, а не только при установлении контакта со сверстником.

Проведённый анализ показал результативность обучающего эксперимента. Предложенное содержание и методы коррекционно-педагогической работы обеспечивают не только формирование и коррекцию языковых средств, но и формирование навыков и умений использования их в речевой коммуникации.

Сравнительный анализ результатов контрольного эксперимента позволил сделать следующие выводы.

1. Уровень развития монологической речи детей ЭГЗ выше, чем детей КГЗ.

2. У детей обеих групп отмечается достаточное развитие операционных средств языка, на что указывает состояние собственно лингвистического компонента монологической речи.

3. Более высокий уровень сформированности монологической речи детей ЭГЗ характеризуют лингвокогнитивный и коммуникативно-когнитивный компоненты. Это подтверждается результатами статистического анализа данных обследования ЭГЗ и КГЗ по критерию Т-критерию Вилкоксона. Уровень развития речи детей ЭГЗ по многим параметрам лингвокогнитивного и коммуникативно-когнитивного компонентов монологического высказывания превышает соответствующие параметры детей КГЗ (эмпирическое значение $p < 0,05$ находится в зоне значимости).

4. Различия в сформированности операционных средств у детей обеих групп статистически незначимы, это указывает на достаточную коррекцию фонетической стороны речи (звукопроизношения, слоговой структуры слова, артикуляцион-

ного темпа, голосовой функции) и лексико-грамматической стороны речи.

5. Дети ЭГЗ используют лексико-грамматические и интонационные средства для передачи семантики монологического высказывания (адекватность лексики для передачи информации), его композиционно-структурного оформления (вербальные средства для отражения структуры монологического высказывания, паузация, лексические и грамматические средства связи, логическая последовательность), выделения значимой информации и привлечения внимания слушающего (инверсированный порядок слов в синтагме, изменение мелодики, направления основного тона при завершении монологического высказывания, логическое ударение). У них более сформированы коммуникативные навыки, обеспечивающие активность, самостоятельность, осознанный интерес к общению, способность к обратной связи.

Таким образом, в результате специального обучения у детей ЭГЗ формируются коммуникативно-речевые навыки и умения оперирования языковыми средствами, обеспечивающие информативность и коммуникативно-прагматическую направленность монологической речи.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Важнейшим критерием успешной коммуникации является установление взаимопонимания между собеседниками в процессе речевой деятельности. Отклонения в развитии речи вследствие нарушения произносительного звена речевой системы затрудняют спонтанное формирование коммуникативно-речевой коммуникации детей с МДР, овладение монологической речью, необходимой для полноценного общения и школьного обучения. Изучение устной монологической речи в аспекте теории дискурса позволяет рассматривать её как речевое событие, в процессе которого происходит передача коммуникативно значимой информации.

В настоящем исследовании представлено описание устной монологической речи детей с МДР параметров её информативности и коммуникативно-прагматической направленности.

Доказано, что уровень монологической речи детей с МДР зависит от степени сформированности языковых средств, навыков и умений их использования в разных ситуациях общения. Введение трёхкомпонентной оценки устной монологической речи позволило определить уровни её развития у детей с минимальными дизартрическими расстройствами в соответствии с состоянием лингвистического, когнитивного и коммуникативного компонентов. Каждый уровень характеризуется совокупностью языковых и неязыковых средств, определяющих информативную и коммуникативную направленность монологической речи.

В ходе исследования выявлено, что снижение коммуникативной направленности устной монологической речи характерно для всех детей с МДР и обусловлено недостаточностью её интонационного оформления, вследствие нарушения просодических средств и, в последующем, трудностями их актуализации независимо от условий речевой коммуникации.

Установлено, уровень развития устной монологической речи детей с МДР выше среднего проявляется только в отклонениях её коммуникативной направленности, на что указывает состояние коммуникативно-когнитивного компонента. Недостаточность коммуникативной направленности и структурно-логического оформления монологического высказывания, выявленные у детей с МДР со средним уровнем развития монологической речи, обусловлены имеющимися у них трудностями актуализации языковых средств и особенностями речемыслительной деятельности, определяется состоянием лингвокогнитивного и коммуникативно-когнитивного компонентов. Значительные затруднения в реализации устной монологической речи отмечены у детей с МДР с низким уровнем её развития. Состояния собственно лингвистического, лингвокогнитивного и коммуникативно-когнитивного компонентов указывают на недостаточность языковых средств и выраженные нарушения их актуализации в разных условиях коммуникации.

Показано, что формирование монологической речи не может быть ограничено только устранением недостатков языковых средств и развитием представлений об основных закономерностях структурно-семантического оформления монологического высказывания. Содержание логопедической работы должно включать направления по формированию коммуника-

тивно-речевых навыков и умений монологической речи, что в дальнейшем будет обеспечивать более успешную интеграцию детей с МДР в общеобразовательную школу.

В ходе исследования разработано и апробировано содержание обучению коммуникативно значимой монологической речи детей с МДР, направленное на формирование коммуникативно-речевых навыков и умений её продуцирования.

Доказана эффективность включения в содержание коррекционно-педагогической работы коммуникативных методов и приёмов овладения дискурсивными практиками, способствующих расширению речевого опыта детей с МДР.

Перспективы дальнейшего исследования в данном направлении мы видим в изучении возможностей применения предложенного содержания и методов коррекционно-педагогической работы для развития монологической речи детей с другими формами речевых расстройств

Таким образом, проведённое исследование подтвердило выдвинутую гипотезу.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абелева, И.Ю. Речь о речи. Коммуникативная система человека / И.Ю. Абелева. – М. : Логос, 2000. – 304 с.
2. Адмони, В.Г. Система форм речевого высказывания / В.Г. Адмони. – СПб. : Наука, 1994. – 151 с.
3. Актуальные проблемы нейропсихологии детского возраста : учебное пособие / под ред. Л.С. Цветковой. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж : Изд-во НПО «МОДЕК», 2001. – 272 с.
4. Алексеева, М.М. Речевое развитие дошкольников : учебное пособие / М.М. Алексеева, В.И. Яшина. – 2-е изд., стереотип. – М. : Изд. Центр «Академия», 1999. – 160 с.
5. Алмазова, А.А. Обучение построению письменного текста учащихся школы для детей с тяжёлыми нарушениями речи : дис. канд. пед. наук / А.А. Алмазова. – М., 1998. – 199 с.
6. Аристов, С.А. Невербальные компоненты коммуникации / С.А. Аристов / Тверской лингвистический меридиан : сб. науч. тр. // Твер. гос. ун-т. – Тверь, 1998. – Вып. 1. – С. 23-30.
7. Артемов, В. А. Об интонации. В сб.: «Вопросы интонации» / В. А. Артемов. – т Вып. 3-4. – М., 1953.
8. Арутюнова, Н.Д. Дискурс : лингвистический энциклопедический словарь / Н.Д. Арутюнова. – М. : Сов. энциклопедия, 1990. – С. 136-137.
9. Архипова, Е.Ф. Стёртая дизартрия у детей: учеб. пособие / Е.Ф. Архипова. – М. : АСТ Астрель, 2006. – 319 с.
10. Арушанова, А.Г. Речь и речевое общение детей: Развитие диалогического общения : методическое пособие для воспита-

телей / А.Г. Арушанова. – 2-ое изд., испр. и доп. – М. : Мозаика-Синтез, 2006. – 128 с.

11. Ахутина, Т.В. Нейролингвистический анализ динамической афазии / Т.В. Ахутина. – М. : «ТЕРЕВИНФ», 2002. –144 с.

12. Барменкова, Т.Д. Характеристика нарушений связного речевого высказывания у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи: дис. канд. пед. наук / Т.Д. Барменкова. – М., 2000. – 172.с.

13. Бахтин, М.М. Эстетика словесного творчества / М.М. Бахтин. – М. : Искусство, 1979. – 424 с.

14. Бельтюков, В.И. Закономерности овладения произношением слышащими детьми / В.И. Бельтюков, А.Д. Салахова // Дефектология. – 1976. – №5. – С. 3-8.

15. Бернштейн, Н.А.Очерки по физиологии движений и физиологии активности / Н.А. Бернштейн. – М. : Медицина, 1966. – 349 с.

16. Бисималиева, М.К. О понятиях «текст» и «дискурс» / М.К. Бисималиева // Филологические науки. – 1999. – № 2.– С. 78 – 86.

17. Болотнова, Н.С. Филологический анализ текста : учебное пособие / Н.С. Болотнова. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Флинта: Наука, 2007. – 520 с.

18. Большой психологический словарь / под. ред. Б.Г.Мещерякова, В.П.Зинченко. – СПб, М. : 2003. – 476 с.

19. Бондарко, Л. В. Основы общей фонетики : учеб. пособие для вузов / Л.В.Бондарко, Л.А. Вербицкая, М.В. Городина. – 4-е изд., испр. –СПб. : гос. ун-т., 2004. – 160 с.

20. Бородич, А.М. Методика развития речи детей / А.М. Бородич. – М. : Просвещение, 1981.– 252 с.

21. Боскис, Р. М. К проблеме овладения фонетической стороной речи в детском возрасте / Р.М. Боскис, Р.Е. Левина // «Советская педагогика», Ц б. – М., 1938. – С.144-154.

22. Брызгунова, Е.А. Звуки и интонация русской речи / Е.А. Брызгунова. – М. : 1970. – 260 с.
23. Валгина, Н.С. Теория текста : учебное пособие / Н.С. Валгина, Е.А. Брызгунова. – М. : Логос, 2003. – 280 с.
24. Вахтина, Н.Ю. Становление интонационной системы в раннем детском возрасте : дисс. канд.фил.наук. / Н.Ю. Вахтина. – СПб. : 2000.
25. Винарская, Е.Н. Дизартрия. / Е.Н. Винарская. – М. :Транзиткнига, 2005 – 141 с.
26. Винарская, Е.Н. Возрастная фонетика : учеб. пособие для студентов / Е.Н. Винарская, Г.М.Богомазов. – М. : АСТ: Астрель, 2005 – 207 с.
27. Виноградов, В.В. Стилистика. Теория поэтической речи. Поэтика / В.В. Виноградов. – М. : Наука, 1963. – 255 с.
28. Винокур, Т.Г. Монологическая речь. Русский язык : энциклопедия / Т.Г. Винокур. – М., 1997. – 119 с.
29. Возрастная психоллингвистика: хрестоматия, учебное пособие / сост. К.Ф. Седов. – М. : Лабиринт, 2004. – 330 с.
30. Воробьева, В. К. Обучение детей с тяжелыми нарушениями речи первоначальному навыку описательно-повествовательной речи / В.К. Воробьева // Дефектология. М., – 1990. – №4. – С. 40 – 46.
31. Воробьева, В.К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи : учеб. пособие / В.К. Воробьева. – М., 2006 – 158 с.
32. Выготский, Л.С. Психология развития ребёнка / Л.С. Выготский. – М. : Изд-во «Эксмо», 2004. – 512 с.
33. Выготский, Л.С. Психология развития человека / Л.С. Выготский. – М. : Изд-во «Эксмо», 2004. – 1136 с.
34. Гальперин, И.Р. Текст как объект лингвистического исследования / И.Р. Гальперин. – М. : Наука, 1981. – 139 с.

35. Гаспаров, Б. М. Язык, память, образ. / Б.М. Гаспаров. – М., 1996.
36. Гвоздев, А.Н. Вопросы изучения детской речи / А.Н. Гвоздев. – М. : 1961. – 417 с.
37. Глухов, В.П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / В.П. Глухов. – М. :Аркти, 2002. – 144 с.
38. Глухов, В.П. Основы психолингвистики / В.П. Глухов. – М. : «Изд-во Астрель», 2005 – 351 с.
39. Горелов, И.Н., Седов К.Ф. Основы психолингвистики / И.Н. Горелов, К.Ф. Седов. – М. : Лабиринт, 2004. – 320 с.
40. Григорьева, В.С. Дискурс как элемент коммуникативного процесса: прагмалингвистический и когнитивный аспекты : монография / В.С. Григорьева. – Тамбов : Изд-во Тамб. гос. техн. ун-та, 2007. – 288 с.
41. Грибова, О.Е. К проблеме анализа коммуникации у детей с речевой патологией. / О.Е. Грибова // Дефектология. – 1995. – №6. – С. 7-15.
42. Гриншпун, Б.М. Развитие коммуникативных умений у дошкольников в процессе логопедической работы над связной речью / Б.М. Гриншпун, В.И. Селивёрстов //Дефектология. – 1988. – №3. – С. 81-84.
43. Давыдова, М.П. Речевые расстройства / М.П. Давыдова. – М. : Наука, 1988. – 285 с.
44. Демьянков, В.З. Текст и дискурс как термины и как слова обыденного языка // «Язык. Личность. Текст. Сб. ст. к 70-летию Т. М. Николаевой / Ин-т славяноведения РАН / Отв. ред. В. Н. Топоров. – М. : Языки славянских культур, 2005. – С.34-55.
45. Демьянков, В.З. Словарь англо-русских терминов по прикладной лингвистике и автоматической переработке текста / В.З. Демьянков. – Вып.2.– М., 1982. – 233 с.

46. Дридзе, Т.М. Язык и социальная психология : учеб. пособие / Т.М. Дридзе // под ред. А.А. Леонтьева. – М. :Высш. школа, 1980. – 224 с.
47. Дети с проблемами в развитии (комплексная диагностика и коррекция) / Л.П.Григорьева, Л.И.Фильчикова, З.С.Алиева и др. / Под ред. Л.П Григорьевой. – М. : ИКЦ «Академкнига». – 2002 – С. 415.
48. Дубровинская, Н.В. Психофизиология ребёнка: Психофизиологические основы детской валеологии : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н.В. Дубровинская, Д.А. Фарбер, М.М. Безруких. – М. :Гуманит. Изд. Центр «ВЛАДОС», 2000. – 144 с.
49. Дубовский, Ю.А. Анализ интонации устного текста и его составляющих / Ю.А. Дубовский. – Минск :Вышейш. шк., 1978. – 103 с.
50. Ефименкова, Л.Н. Формирование речи у дошкольников (Дети с общим недоразвитием речи) : Пособие для логопедов / Л.Н. Ефименкова. – М. : Просвещение, 1981. – 112 с.
51. Жинкин, Н.И. Механизмы речи / Н.И. Жинкин. – М. : 1958. – 370.с.
52. Жинкин, Н.И. Развитие письменной речи учащихся III – VII классов / Н.И. Жинкин. – М. : «Известия АПН РСФСР», вып.78, 1956, – 240.с.
53. Звегинцев, В.А. Язык и знание / В.А. Звегинцев // Вопросы философии. – 1982. – №1, – С.12-17.
54. Зеeman, М. Косноязычные дети в кн. Расстройства речи у детей и подростков / под ред. проф. С. С. Ляпидевского. – М. : «Медицина», 1962. – С.83 -127.
55. Земская, Е.А. Русская разговорная речь / Е.А. Земская, М.В. Китайгородская, Е.Н. Ширяев. – М. : Наука, 1981. – 276 с.
56. Зиндер, Л.Р. Общая фонетика. / Л.Р. Зиндер. – 2-е изд. – М., 1979. – 312 с.

57. Зимняя, И.А. Лингвopsихология речевой деятельности: избр. психол. труды. / И.А. Зимняя – М. : Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та; Воронеж : МОДЕК, 2001. – 432 с.
58. Златоустова, Л.В. Фонетические единицы русской речи. / Л.В. Златоустова. – М. : Изд-во МГУ, 1981. – 105 с.
59. Иванова-Лукьянова, Г.Н. Культура устной речи: интонация, паузирование, логическое ударение, темп, ритм : учеб. пособие / Г.Н. Иванова-Лукьянова. – М. : Флинта, Наука, 1998. – 200 с.
60. Йокояма, О.Т. Становление повествовательной интонации у детей дошкольного возраста / I Международный конгресс исследователей русского языка // "Русский язык: исторические судьбы и современность" : сборник тезисов. – М., 2001.
61. Кантер, Л.А. Системный анализ речевой интонации / Л.А. Кантер. – М. :Высш. шк., 1998. –127 с.
62. Карасик, В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс / В.И. Карасик. – Волгоград, 1997. –477 с.
63. Карелина, И.Б. Новые направления в коррекции минимальных дизартрических расстройств / И.Б. Карелина // Дефектология. – 2000. – №1. – С. 24-26.
64. Карелина, И.Б. Логопедическая работа с детьми с минимальными дизартрическими расстройствами :дис. канд. пед. наук / И.Б. Карелина. – М., 1996. – 177 с.
65. Кибрик, А.А. К созданию корпусов устной русской речи: принципы транскрибирования / А.А. Кибрик, В.И. Подлесская // Научно-техническая информация, с. 2. – 2003. – №10. – С. 5-12.
66. Китайгородская, Г.А. Методические основы интенсивного обучения иностранным языкам / Г.А. Китайгородская. – М. : Из-во Моск. ун-та, 1986. – 175 с.
67. Ключев, Е.В. Речевая коммуникация : учеб. пособие / Е.В. Ключев. – М. : ПРИОР, 1998. – 224 с.
68. Ковтунова, И.И. Современный русский язык. Порядок слов и актуальное членение предложения / И.И. Ковтунова. – М. : Просвещение, 1976.

69. Кодзасов, С.В. Общая фонетика : учебник / С.В. Кодзасов, О.Ф.Кривнова. – М. : Рос. гос. гуманитар. ун-т, 2001. – 592 с.
70. Колшанский, Г.В. Коммуникативная функция и структура языка / Г.В. Колшанский. – М., 1984.
71. Коммуникативно-речевая деятельность детей с отклонениями в развитии: диагностика и коррекция: монография / под ред. Г.В. Чиркиной, Л.Г. Соловьёвой. – Архангельск : Поморский университет, 2009. – 403 с.
72. Корнев, А.Н. Основы логопатологии детского возраста: клинические и психологические аспекты / А.Н. Корнев. – СПб. : Речь, 2006. – 380 с.
73. Короткова, Э.П. Обучение детей дошкольного возраста рассказыванию : пособие для воспитателя дет. сада / Л.П. Короткова. – 2-е изд., испр. и доп. – М. :Прсвещение, 1982. – 128 с.
74. Красных, В.В. «Свой» среди «чужих»: миф или реальность? / В.В. Красных. – М. :Гнозис, 2003. – 375 с.
75. Кубрякова, Е.С. Виды пространств текста и дискурса / Е.С. Кубрякова, О.В. Александрова // Категоризация мира: пространство и время: материалы научной конференции. – М. : Диалог-МГУ, 1997. – С.15-25.
76. Ладыженская, Т.А. Анализ устной речи учащихся 5-6 классов / Т.А. Ладыженская. – М. : Изд-во Академии педагогических наук РСФСР, 1963. – 135 с.
77. Левина, Р.Е. Нарушение письма у детей с недоразвитием речи / Р.Е. Левина.– М., 1961 – 311с.
78. Левина, Р.Е. Нарушения чтения и письма у детей : избранные труды Р.Е. Левина // ред.-сост. Г.В. Чиркина, П.Б. Шошин. – М. : АРКТИ, 2005. – 224 с.
79. Левицкий, Ю.А. Основы теории синтаксиса / Ю.А. Левицкий. – М., 2002. – 207 с.
80. Леонтьев, А. А. Язык, речь, речевая деятельность / А. А. Леонтьев. – М. : Просвещение, 1985. – 214 с.

81. Лепская, Н.И. Речевая стадия развития коммуникации ребёнка / Н.И. Лепская // Возрастная психолингвистика : учебное пособие / сост. К.Ф.Седов. – М. : Лабиринт, 2004 – С. 304, 211 – 214.
82. Леушина, А.М. Умственное воспитание детей дошкольного возраста. / А.М. Леушина. – Л. : уч. зап. ЛГПИ, 1941. – 35 с.
83. Лингвистический энциклопедический словарь / Науч. ред. совет изд-ва «Сов. энцикл.» Ин-т языкознания АН СССР // гл.ред. В.Н. Ярцева. – М. : Сов. энцикл., 1990. – 682 с.
84. Лисина, М.И. Проблемы онтогенеза общения / М.И. Лисина. – М. : 1986. – 144 с.
85. Лопатина, Л.В. Приемы обследования дошкольников со стертой формой дизартрии и дифференциация их обучения / Л.В. Лопатина // Дефектология. – 1986. – №2. – С. 64-70.
86. Лопатина, Л.В. Система дифференцированной коррекции фонетико-фонематических нарушений у дошкольников со стёртой дизартрией :дисс. д-ра пед. наук. / Л.В. Лопатина. – Спб., 2005. – 463 с.
87. Лопатина, Л.В. Преодоление речевых нарушений у дошкольников.(Коррекция стёртой дизартрии) : учебное пособие / Л.В. Лопатина, Н.В. Серебрякова. – СПб. : Изд-во «Союз», 2001. – 191 с.
88. Лосева, Л.М. Как строится текст : пособие для учителей / Л.М.Лосева // под ред. Г.Я.Солганика. – М. : Просвещение, 1980. – 96 с.
89. Лурия, А. Р. Язык и сознание / Под редакцией Е. Д. Хомской. – М : Изд-во Моск. ун-та, 1979 – 320 с.
90. Львов, М.Р. Основы теории речи / М.Р. Львов. – М. : Изд-во «Академия», 2002. – 248 с.
91. Лямина, Г.М. Об особенностях работы по развитию речи в подготовительной к школе группе / Г.М. Лямина// Дошкольное воспитание. – М., 1971. -№3. – С.27-34.
92. Макаров, М.Л. Основы теории дискурса / М.Л. Макаров. – М. : ИТДГК «Гнозис», 2003. – 276 с.

93. Малофеев, Н. Н. Современный этап в развитии системы специального образования в России: результаты исследования как основа для построения программы развития / Н.Н Малофеев// Дефектология. – 1997. – № 4. – С. 3-15.

94. Маркова, А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте : пособие для учителя / А.К. Маркова. – М. : Просвещение, 1983. – 96 с.

95. Мартынова, Р.И. Сравнительная характеристика детей, страдающих лёгкими формами дизартрии и функциональной дислалией. Расстройства речи и методы их устранения / под ред. С.С. Ляпидевского, С.Н. Шаховской. – М. : 1975. – С. 79 – 91.

96. Мелехова, Л.В. Дифференциация дислалий. Очерки по патологии речи и голоса / Под ред.С.С. Ляпидевского. – М. : Просвещение , 1967. – С. 77-97.

97. Методы обследования речи у детей/ под ред. Г.В.Чиркиной. – М., 2005. – 240 с.

98. Михальская, А.К. Основы риторики: Мысль и слово. / А.К. Михальская. – М., 1996. – 26 с.

99. Миронова, С.А. Развитие речи дошкольников на логопедических занятиях / С.А. Миронова. – 2-ое изд. – М. : ТЦ Сфера, 2007.- 192 с.

100. Миронова, С.А. Преодоление заикания у дошкольников: метод. пособие / под ред. Р.Е. Левиной. – М. : ТЦ Сфера, 2009. – 144 с.

101. Митрофанова, О.Д. Культурологическая составляющая современной парадигмы методики преподавания русского языка как иностранного / О.Д. Митрофанова // Русский язык в языковом и культурном пространстве Европы и мира: Человек. Сознание. Коммуникация. Интернет:тезисы докладов, IV Международная научная конференция. – Варшава, 2008.

102. Монделаерс, Б.Ж. Вербальная диспраксия у детей // Расстройства речи. Клинические проявления и методы коррекции: Ма-

териалы конференции "Современные проблемы логопатологии." / Б.Ж. Монделаерс. – СПб., 1999. – С.49-57.

103. Моргун, Н.Л. Научный сетевой дискурс как тип текста : дис. ... канд. филол. наук / Н.Л. Моргун. – Тюмень, 2002

104. Нечаева, О.А. Функционально-смысловые типы речи / О.А. Нечаева. – Улан-уде, 1974.- 257 с.

105. Николаева, Т.М. Интонация сложного предложения в славянских языках : опыт эксперим. исследования / Т.М. Николаева. – М. : Наука, 1969. – 286 с.

106. Общее языкознание: формы существования, функции, история языка./ Под ред. Б. А. Серебренникова. – М. : Наука, 1970. – 597 с.

107. Орлова, О.С. Нарушения голоса у детей : учеб.-метод. пособие / О.С. Орлова. – М. :Транзиткнига, 2005. – 125 с.

108. Основы теории и практики логопедии / Под ред. Р.Е. Левиной. – М., 1968. – 367 с.

109. Пассов, Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению: пособие для учителей иностр. яз. / Е.И. Пассов. – М. : Просвещение, 1985. – 208 с.

110. Падучева, Е.В. Коммуникативная структура предложения и понятие коммуникативной парадигмы / Е.В. Падучева. – Научно-техническая информация, сер. 2, 1984, № 10.

111. Педагогическое речеведение. Словарь – справочник / под ред. Т.А. Ладыженской, А.К. Михальской. // сост. А.А. Князьков. – изд. п. 242-е, испр. и доп. – М. : Флинта, Наука, 1998. – 312 с.

112. Петрова, А.А. Психолингвистическая модель становления вопроса в онтогенезе :автореф. дисс. на соиск. канд. пед. наук / А.А. Петрова. – Саратов, 1995. – 19 с.

113. Поддьяков, Н.Н. Новые подходы к исследованию мышления дошкольников / Н.Н. Поддьяков // Вопросы психологии. – 1985. – №1. – С.105-118.

114. Правдина, О. В. Логопедия : учеб. пособие для студентов дефектолог. фак-товпед. ин-тов / О. В. Правдина. – Изд. 2-е, доп. и перераб. – М., 1973. – 310 с.
115. Преодоление заикания у дошкольников : методическое пособие / под ред. Р.Е. Левиной. – М. : ТЦ Сфера, 2009. – 144 с.
116. Программы дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушениями речи. Коррекция нарушений речи / автор-составитель сборника Г.В. Чиркина. – М. : Просвещение, 2008 – 272 с.
117. Развитие речи детей дошкольного возраста / под ред. Ф.А.Сохина. – М. : Просвещение, 1976. – 224 с.
118. Развитие общения дошкольников со сверстниками / под ред. А.Г.Рузской. – М. : Педагогика, 1989. – 216 с.
119. Реферовская, Е.А. Коммуникативная структура текста в лексико-грамматическом аспекте / Е.А. Реферовская. – Ленинград : Наука, 1989. – 167 с.
120. Российская, Е.Н. Методика формирования самостоятельной письменной речи у детей / Е.Н. Российская. – М. : Айрис-пресс, 2004. – 240 с.
121. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии. Т.1. / С.Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1989. – 488 с.
122. Светозарова, Н.Д. Интонационная система русского языка / Н.Д. Светозарова. – Л. : изд-во ЛГУ, 1982. – 175 с.
123. Семенович, А.В.О формировании межполушарных взаимодействий в онтогенезе : сб-к докладов / А.В. Семенович, Б.А. Архипова, Т.Г. Фролова, Е.В. Исаева / под ред. Е.Д. Хомской, Т.В. Ахутиной. – М., 1998. – С. 215-225.
124. Серебрякова, Н.В. Логопедическая работа по формированию лексики дошкольников со стёртой формой дизартрии : автореферат дисс. кан. пед. наук / Н.В. Серебрякова. – СПб., 1996.
125. Сиротинина, О.Б. Русская разговорная речь : пособие для учителя / О.Б. Сиротинина. – М. : Просвещение, 1983. – 80 с.

126. Слобин, Д. Психоллингвистика / Д. Слобин, Дж. Грин. – М., 1977.
127. Соботович, Е.Ф. Проявления стёртых дизартрий и методы их диагностики. / Е.Ф. Соботович, А.Ф. Чернопольская // Дефектология. М., – 1974. – №4. – С. 20 – 26.
128. Соботович, Е.Ф. Недостатки звукопроизношения у детей дошкольного возраста и методы их преодоления // Педагогические пути устранения речевых нарушений. – Л. : Изд-во Лен. гос. пед. ин-та им. А.И. Гецена, 1976.
129. Солганик, Г.Я. Синтаксическая стилистика (сложное синтаксическое целое) / Г.Я. Солганик – М., 1973. – 214 с.
130. Соловьёва, Л.Г. Развитие вербальной коммуникации дошкольников, имеющих речевые нарушения : монография / Л.Г. Соловьёва. – Архангельск : Поморский университет, 2006. – с. 164.
131. Сорокин, Ю.А. Текст, цельность, связность, эмотивность. Аспекты общей и частной лингвистической теории текста / Ю.А. Сорокин. – М., 1985. – 243 с.
132. Спирина, Л.Ф. Особенности речевого развития учащихся с тяжёлыми нарушениями речи (I – IV классы) / Л.Ф. Спирина. – 2-е изд. – М. : МГСИ, 2004. – 200 с.
133. Стернин, И.А. О понятии коммуникативного поведения / И.А.Стернин // *Kommunikativ-funktionale Sprachbetrachtung*. Halle, 1989, – S.279-282.
134. Сусов, И.П. Коммуникативно-прагматическая лингвистика и ее единицы // Прагматика и семантика синтаксических единиц. Сб. научн. тр. – Калинин, 1984. – С. 3-12.
135. Текучёв, А.В. Методика русского языка в средней школе / А.В. Текучёв. – М., 1986. – 462 с.
136. Тихеева, Е.И. Развитие речи детей / Е.И. Тихеева / под ред. Ф.А.Сохина. – М. : Просвещение, 1981. – 159 с.

137. Токарева, О. В. Дизартрия / О.В. Токарева // Расстройства речи у детей и подростков / под ред. проф. С. С. Ляпидевского. – М. : Медицина, 1969. – С. 100-128.
138. Торсуева, И.Г. Интонация и смысл высказывания / И.Г. Торсуева. – М., 1979. – 109 с.
139. Ушакова, О.С. Развитие речи дошкольников / О.С. Ушакова. – М. : Изд-во Института психотерапии: Институт дошкольного воспитания и семейного образования, 2001. – 240 с.
140. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста : практ. пособие / Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина. – 3-е изд. – М. : Айрис-пресс, 2005. – 224 с.
141. Ушакова, Т.Н. Речь: истоки и принципы развития / Т.Н. Ушакова – М. : ПЕР СЭ, 2004. – 256 с.
142. Ушакова, Т.Н. Речь человека в общении / Т.Н. Ушакова, Н.Д. Павлова, И.А. Зачёсова. – М. : Наука, 1989. – 192 с.
143. Филичева, Т.Б. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников / Т.Б. Филичева, Е.М. Мастюкова, Н.С. Жукова. – М. : Просвещение. – 1990. – 239 с.
144. Филичева, Т.Б. Воспитание и обучение детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Программно-методические рекомендации / Т.Б. Филичева, Т.В. Туманова, Г.В. Чиркина. – М. : Дрофа, 2009 – 189 с.
145. Филиппов, К.А. Лингвистика текста : курс лекций / К.А. Филиппов. – СПб. : Изд-во С.-Петербур. ун-та, 2003. – 369 с.
146. Фишман, М.Н. Мозговые механизмы внимания. Дефектология / М.Н. Фишман. – 2004. – №2. – С. 3-7.
147. Формановская, Н.И. Размышления о единицах общения / Н.И. Формановская // Русский язык за рубежом. – 2000б. – №1. – С. 56 – 63.
148. Фридман, Т.Л. Интонация детей в общении со взрослыми : материалы межвузовской конференции / под ред. С. Н. Цейтлин, М. Б. Елисеева, Т. А. Круглякова. – М., 1996.

149. Фрумкина Р.М. Психолингвистика / Р.М. Фрумкина. – М. : «Изд-во Академия», 2001. – 320 с.
150. Фуко, М. Порядок дискурса. Воля к истине: По ту сторону знания, власти и сексуальности : работы разных лет / М. Фуко. – М., 1996. – 446 с.
151. Харвег, Р. Редуцированная речь. Новое в зарубежной лингвистике. Лингвистика текста / Р. Харвег / сост. Т.М. Николаева. – М., 1978. – Вып. 6. – С. 181-401.
152. Хватцев, М. Е. Логопедия / М. Е. Хватцев. – М., 1959. – 73 с.
153. Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста : учебное пособие / сост. М.М. Алексеева, В.И. Яшина. – М. : Изд. Центр «Академия», 1999. – 560 с.
154. Цейтлин, С.Н. Язык и ребёнок: лингвистика детской речи : учеб. пособие / С.Н. Цейтлин. – М. : Гуманит. изд. Центр ВЛАДОС, 2000. – 240 с.
155. Цейтлин, С.Н. Речевые ошибки и их предупреждение: учебное пособие / С.Н. Цейтлин. – СПб. : ИД «МиМ», 1997. – С. 192.
156. Цеплитис, Л. К. Анализ речевой интонации / Л. К. Цеплитис. – Рига, 1974. – 270 с.
157. Чевелева, Н. А. Исправление заикания у школьников в процессе обучения / Н.А. Чевелёва. – М., 1966. – 96 с.
158. Черемисина, Н.В. Синтаксис и интонация / отв. ред. Н.В.Черемисина. – Уфа., 1969. – 302 с.
159. Черемисина–Ениколопова, Н.В. Законы и правила русской интонации : учеб. пособие / Н.В. Черемисина–Ениколопова. – М. : Флинта: Наука, 1999. – 520 с.
160. Черкасова, Е.Л. Выявление и преодоление вербально-коммуникативных нарушений у младших школьников с недоразвитием речи / Е.Л. Черкасова // Коммуникативно-речевая деятельность детей с отклонениями в развитии: диагностика и коррекция: монография / под ред. Г.В. Чиркиной, Л.Г. Соловьёвой. – Архангельск : Поморский университет, 2009. – С. 214 – 277.

161. Черкасова, Е.Л. Нарушения речи детей с минимальными нарушениями слуха / Е.Л. Черкасова. – М., 2003. – 192 с.
162. Чиркина, Г.В. Дети с нарушениями артикуляционного аппарата / Г.В. Чиркина. – М. : «Педагогика», 1969. – 120 с.
163. Чиркина, Г.В. Принципы анализа и оценки сформированности коммуникативно-речевых умений детей с нарушениями речи / Г.В. Чиркина // Коммуникативно-речевая деятельность детей с отклонениями в развитии: диагностика и коррекция: монография / под ред. Г.В. Чиркиной, Л.Г. Соловьёвой. – Архангельск : Поморский университет, 2009. – С. 6 – 43.
164. Чиркина, Г.В. Проблемы логопедии в свете функциональных и когнитивных теорий языка // Дефектология. М., – 2006. – № 13. – С. 13-15.
165. Шахнарович, А.М. Психолингвистические проблемы овладения общением в онтогенезе / А.М. Шахнарович // Теоретические и прикладные проблемы речевого общения. – М. : Наука, 1979. – С. 148-223.
166. Шведова, Н.Ю. Очерки по синтаксису русской разговорной речи / Н.Ю. Шведова – М. : Изд-во АН СССР, 1960 – стр.5 –367с.
167. Щерба, Л.В. Языковая система и речевая деятельность / Л.В. Щерба. – Л. : Издательство Наука, 1974. – 424 с.
168. Эльконин, Д.Б. Психическое развитие в детских возрастах / под редакцией Д. И. Фельдштейна. – 2-е изд. – М. : Издательство "Институт практической психологии", Воронеж : НПО "МОДЭК", 1997. – 416 с.
169. Якобсон, Р.О. Избранные работы / Р.О. Якобсон. – М. : Прогресс, 1985. – 460 с.
170. Якубинский, Л. П. Избранные работы: Язык и его функционирование / Л. П. Якубинский // Отв. ред. А. А. Леонтьев. – М. : Наука, 1986. – С. 17–58.

171. Янко, Т.Е. О понятиях коммуникативной структуры и коммуникативной стратегии (на материале русского языка) / Т.Е. Янко. – Вопросы языкознания, 1999, № 4.
172. Blum-Kulka, S. Discourse Pragmatics / S. Blum-Kulka // Discourse Studies: A Multidisciplinary Introduction. Vol. 2 / Ed. by T. Van Dijk. London: Sage Publications, 1997.
173. Brown, G. Discourse analysis / G. Brown, G. Yule. – Cambridge, 1983.
174. Morley, M. The Development and Disorders of Speech in Childhood / M. Morley. – London, 1972 – 542p.
175. Engelkamp, J. Dynamic aspects of language processing / J. Engelkamp, H. D. Zimmer. – Berlin, etc.: Springer-Verlag, 1983. – 102 p.
176. Cutler, A. Prosody: Models and measurement / A. Cutler, D. R. Ladd – Berlin, etc.: Springer-Verlag, 1983. – 159 p.
177. Luce, J. de Language in primates. / J. de Luce, H. T. Wilder – Berlin, etc.: Springer-Verlag, 1983. – 198 p.
178. Hammer, D. Apraxia of Speech in Young Children. / D. Hammer // Presented at the Childhood Apraxia of Speech Association / Hendrix Foundation workshop. Houston, Texas. February 2003.
179. Seiler, Th. B. Concept development and the development of word meaning / Th. B. Seiler, W. Wannenmacher. – Berlin, etc.: Springer-Verlag, 1983. – 243 p.
180. Shiffrin, D. Discourse markers. Studies in International sociolinguistics 5. / D. Shiffrin – Cambridge University Press, 1988. – 364 p.
181. van. Dijk, T.A. Studies in the Pragmatics of Discourse / T.A. van Dijk. – The Hague : Mouton, 1981. – P. 331.
182. Yoss K. Developmental apraxia of speech in children with defective articulation / K. Yoss, Darley F. // J. of Speech and Hearing Research, 1974, Vol.17. – P. 399-416.

СЛОВАРЬ ТЕРМИНОВ

ДИСКУРС – связный текст в совокупности с экстралингвистическими – прагматическими, социокультурными, психологическими и др. – факторами; Д. – это текст, взятый в событийном аспекте; Д. – это речь, «погруженная в жизнь»; речь, рассматриваемая как целенаправленное социальное действие, как компонент, участвующий во взаимодействии людей и механизмах их сознания (когнитивных процессах).

ДИССКУРСИВНАЯ ПРАКТИКА – способы и правила развёртывания дискурса посредством языковых и неязыковых средств.

Определяется устойчивым набором языковых средств вариативной интерпретации действительности, или свойственным субъекту, или характерными для обсуждения темы коммуникации.

ДИСКУРСИВНАЯ ПРОСОДИЯ (интонация).

Выделяют слои дискурсивной просодии: размещение акцента, направление тона в акценте, интервал тона в акценте, артикуляционная поза, интегральная выделенность, долготы/краткость в акценте, маркированная фонация.

ИНТОНАЦИОННАЯ КОНСТРУКЦИЯ– единица интонации, соотнесенная с высказыванием или синтагмой определенного смыслового типа и представляющая собой некоторый мелодический контур, который связывает три компонента И. К.: интонационный центр, предцентровую часть и постцентровую часть.

КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ – способность передавать смысл высказывания в различных ситуациях общения посредством правильного использования системы языковых и речевых норм и выбора адекватного ситуации общения коммуникативного поведения.

КОММУНИКАТИВНАЯ (РЕЧЕВАЯ) СИТУАЦИЯ – конкретная ситуация общения, в которую входят партнеры по коммуникации, способы реализации коммуникативной интенции, неречевые компоненты. Важным компонентом К. с. служит неречевая деятельность, ради осуществления которой партнеры вступают в общение.

МИНИМАЛЬНЫЕ ДИЗАРТРИЧЕСКИЕ РАССТРОЙСТВА – сложное речевое расстройство, характеризующееся комбинаторностью множественных нарушений процесса моторной реализации речевой деятельности.

ТЕКСТ – структура любого законченного и связного, независимого и грамматически правильного письменного или устного высказывания, или актуальная реализация этого высказывания. Т. – словесное, устное или письменное произведение, представляющее собой единство некоторого более или менее завершенного содержания. Т. – результат динамического процесса, который дискурсивно реализуется в рамках коммуникативного акта

МОНОЛОГИЧЕСКАЯ РЕЧЬ – акт коммуникации, который имеет адресную направленность, но при этом отличается односторонним характером высказывания, не рассчитанным на немедленную реплику, и особой структурной организацией.

ПАУЗА – перерыв в речи, который характеризуется акустически как отсутствие звука или перерыв в речи (заполнен-

ная, изменение интонации) и физиологически как остановка в работе речевых органов. П. возникают

на границах достаточно протяженных речевых отрезков – между отдельными предложениями или их распространенными смысловыми фрагментами

РЕЧЕВАЯ ИНТОНАЦИЯ – совокупность просодических элементов речи; таких, как мелодика, ритм, темп, интенсивность, акцентный строй, тембр и др.; Р. и. фонетически организует речь, является средством выражения различных синтаксических значений и категорий, а также эмоционально-экспрессивной окраски.

РЕЧЕВОЕ ПОВЕДЕНИЕ процесс осуществления речевых намерений говорящего с помощью языковых и неязыковых средств и интерпретации их слушающими в конкретной ситуации.

СВЯЗНОСТЬ дискурсивная непрерывность, которая обуславливается специфическими закономерностями, правилами, лежащими в основе формирования комплексных коммуникативных единиц языка.

С. – определяется интонационно-ритмическим, логическим, семантическим, формально-грамматическим оформлением высказывания и обнаруживается по специальным маркерам.

СВЯЗНОСТЬ ТЕКСТА – внешний языковой план высказывания, который проявляется в семантической и грамматической зависимости предложений, порядке слов в предложениях, интонационном оформлении, особой системе паузирования, соотносённости предложений по длительности звучания обеспечивается следующими языковыми средствами: лексико-морфологическими единицами, синтаксическими конструкциями, интонационной взаимосвязью фраз.

СРЕДСТВА ОБЩЕНИЯ – это вербальные и невербальные способы передачи информации между двумя и более участниками коммуникативного процесса:

1) вербальные средства общения – знаковое общение с помощью речи;

2) невербальные средства общения:

а) оптико-кинетические средства коммуникации – зрительно воспринимаемые движения другого человека: выражение лица, мимика, поза, жестикуляция, визуальная коммуникация (частота, «длительность», динамичность обмена взглядами);

б) проксемические средства коммуникации – пространственная и временная организация расположения участников общения: расстояние между коммуникантами при различных видах общения, их векторные направления; тактильная коммуникация – прикосновения, похлопывания адресата по плечу и т. д.;

с) паралингвистические средства коммуникации – невербальные средства: качество голоса, диапазон голоса, тональность, громкость, темп, ритм, высота звука;

д) экстралингвистические средства коммуникации – индивидуальные особенности оформления высказывания: покашливание, плач, смех, вздохи и т.п..

ТЕМП РЕЧИ – степень быстроты чередования звучащих элементов речевого потока; и как «скорость артикуляции», индивидуальный, привычный для человека темп артикулирования.

ТРАНСКРИПЦИЯ– способ объективной фиксации устной речи, ее переложение в графический вид.

ФРАЗОВОЕ УДАРЕНИЕ – наиболее сильное словесное ударение во фразе или в синтагме.

ЦЕЛЬНОСТЬ – психологическая категория, соотносится с внутренним, смысловым планом текста, его структурным

оформлением, смысловым и синтаксическим членением текста. Ц. – определяется логической последовательностью; передачей смысловой программы высказывания; наличием семантических указателей начала, продолжения, конца рассказа; правильным употреблением видовременных форм глаголов; смысловым соответствием исходному материалу: тексту, наглядному сюжету.

ПРИЛОЖЕНИЕ

Приложение 1.

Примеры устной монологической речи детей в ситуации общения «ребёнок – взрослый»

№	Уровень развития устной монологической речи	Примеры устной монологической речи детей
1	высокий	<ol style="list-style-type: none">1. {смотрит на слушающего} ... У меня дома есть – \ лягушка2. ... Она \ заводная.3. ... Она – / зелёная4. ... – / Глазки у неё \ чёрные.5. ... Когда её заводишь – / ключиком она... (0,1) прыгает6. ... С ней очень – / весело \ играть.7. ... поэтому я не хочу с ней расставаться <p style="text-align: right;">(Ира, 6 л.)</p>
2	выше среднего	<ol style="list-style-type: none">1. {смотрит на слушающего} У меня – \ Барби.2. ... (1,5) Играю ей очень – хорошо, ... (0,5) – часто. {смотрит в сторону}3. ... (0,5) Она – очень, – очень – / нравится.4. ... (2) Она очень моя – хорошая кукла. {смотрит на слушающего и переводит взгляд в сторону}

№	Уровень развития устной монологической речи	Примеры устной монологической речи детей
		<p>5. ... (3) Когда мне – \ грустно, я её – / беру и – / глажу – по головке.</p> <p style="text-align: right;">(София, 6 л.)</p>
3	средний	<p>1. {смотрит в сторону} Я домой прихожу и ей – \ играю,</p> <p>2. ... (4) Потом ещё ... (0,5) – /посмотрю телевизор, – почитаю, – \играю.</p> <p>3. ... (0,1) Потом ещё – /играю, {хаотичные движения руками, раскачивание}</p> <p>4. ... (0,1) Потом – /почитаю, – / играю,</p> <p>5. ... (0,1) – /Потом телевизор,</p> <p>6. ... (1) Каждый день так и – делаю.</p> <p>7. ... (3) – Камаз.</p> <p>8. ... (6) Ну вот кузов – отцепляется, {смотрит на слушающего}</p> <p>9. ... (2) И два– / колеса, – / стоит впереди – вот так. {сопровождающий жест }</p> <p>10. ... (0,1) – /сзади ещё вот так{замещающий жест} – два {смотрит в сторону}</p> <p>11. ... (0,1) Вот – /здесь ещё вот – / так – два стоит.</p>

№	Уровень развития устной монологической речи	Примеры устной монологической речи детей
		12. ... (0,1) Вот такой \ Камаз у меня. 13. ... (0,1) Он может – / сок возить. 14. ... (0,1) Мне его подарил мальчик – / маленький (Влад С., 6 л.)
4	низкий	1. {смотрит в сторону}– Машина. 2. ... (14) – Я играю с ней {побуждение – вопрос экспериментатора} 3. ... (9) – Не знаю {побуждение – вопрос экспериментатора} 4. ... (4) – Синяя {побуждение – вопрос экспериментатора} 5. ... (8) – Красивая 6. ... (2) – Блестит (Эдик, 6 л.)

Приложение 2.

Примеры устной монологической речи детей в ситуации общения «ребёнок – ребёнок»

№	Уровень развития устной монологической речи	Примеры устной монологической речи детей
1	высокий	<ol style="list-style-type: none"> 1. {смотрит на слушающего} Надо все все/ правила \ запомнить. 2. ... (0) Потому что / интересней играть \ вот. 3. ... (2,5) Мы берём одну – /карточку такую, 4. ... (0,1) надо – /прочитать ... (0,1) надо\ прочитать. 5. ... (0,1) – /Например тут написано – / что как 6. – вот «что в воздухе», 7. ... (0,5) и ты \ ищешь какую-нибудь. 8. ... (0,1) вот эту карточку / берешь, {сопровождающий жест} 9. и если вот– / правильно ... (0,1) (– / вот тут такая картинка), 10. ... (0,1) ты её подсоединяешь вот \ сюда. 11. ... (2)И когда ты все картинки найдёшь, 12. ... (2) то и \ выиграл. <p style="text-align: right;">(Вероника, 6 л.)</p>
2	выше среднего	<ol style="list-style-type: none"> 1. {смотрит на слушающего} Вот просто это берёшь, какая тебе карточка / попалась,

№	Уровень развития устной монологической речи	Примеры устной монологической речи детей
		<p>2. ... (0,1) И \читаешь. {смотрит в сторону}</p> <p>3. ... (0,3) И потом что ты – /прочитаешь {смотрит на слушающего}</p> <p>4. ... (0,1) когда ... (0,1) потом берёшь эту – \ карточку, 5. если – /совпадает, 6. ... (0,2) тогда ставишь \ эту. 7. \ Вот так. {замещающий жест}</p> <p>8. ... (10) – /Брать только это, как там \ написано.</p> <p style="text-align: right;">(Марина, 6 л.)</p>
3	средний	<p>1. {смотрит на слушающего} Ты должна взять такую – /карточку, 2. чё там, чё там попало ты должна – \ прочитать. {смотрит в сторону}</p> <p>3. ... (0,3) А потом ты должна искать – /картинки чё и \ что там. 4. ... (0,3) ну на \картинок вот это. 5. ... (4) Берё... (0,5) ну ты – /находишь, {смотрит на слушающего}</p>

№	Уровень развития устной монологической речи	Примеры устной монологической речи детей
		<p>6. ... (0,3) если твоя ну закончила ты \ проиграла. {смотрит в сторону}</p> <p>7. ... (0,3) Если моя закончила я \ выиграла. {вздох}</p> <p style="text-align: right;">(Вика, 6 л.)</p>
4	низкий	<p>1. {смотрит в сторону}Надовзя {вздох}взять эту,</p> <p>2. прочитать, какие там {вздох} там – \написано,</p> <p>3. ... (1) и ... (1) {вздох}и-и – \собирать,</p> <p>4. ... (0,5) А брать по – \ очереди.</p> <p>5. то – надо её отложить – в сторонку.</p> <p style="text-align: right;">(Саша, 6 л.)</p>

Приложение 3.

Примеры устной монологической речи детей в ситуации общения «ребёнок – ребёнок» до и после обучения

№	Имя ребёнка	Монологическая речь детей ЭГЗ до обучающего эксперимента	Монологическая речь детей ЭГЗ после обучающего эксперимента
1	Миша	1. {взгляд в сторону} По одной – / брать, 2. ... (0,1) = По одной – /картиночке, 3. ... (1)И потом, 4. ... (1) по – /одной – / той – картиночке.	1. {взгляд на партнёра} Надо выбрать – \ картинку, ... (0,1) на / которой будет / написано, 2. ... (0,1) что надо \ подбирать. 3. ... (1,5) и ... (0,1) – /например если будет там / написано... (0,1) что... (0,1)/ в космосе, 4. ... (0,1) Надо подбирать все / картинки которые находятся\ в космосе. ☺ 5. ... (4) Если ты собрал все / картинки = 6. ... (0,1) тебе попались все картинки / раньше, чем твоему сопернику 7. ... (0,1) /значит ты \ победил. {взгляд на партнёра и в сторону}

№	Имя ребёнка	Монологическая речь детей ЭГЗ до обучающего эксперимента	Монологическая речь детей ЭГЗ после обучающего эксперимента
2	Гриша	<p>1. {взгляд в сторону} – Надо одой каточки бать,</p> <p>2. ... (0,5) – И надо ... (0,5) задание бать,</p> <p>3. ... (0,5) – каточки,</p> <p>4. ... (0,1) – Это все.,</p> <p>5. ... (0,5) – Когда тебе это не =</p> <p>... (0,1) Если такой нету надо ... (0,1) – ищитьномально.</p>	<p>1. {взгляд мимо партнёра} Это ... (0,1) игра / живая и \ неживая.</p> <p>2. На ... (0,1) до четыре / карточки найти,</p> <p>3. надо / задание читать,</p> <p>4. ... (1) и ... (7) и ... (1,5) \ ложить.</p> <p>5. ... (1) Если ... (0,5) она не / та карточка попалась \ убирай.</p> <p>6. ... (1) Если такая / ложи ... (6) – \ к себе.</p> <p>7. ... (4) Кто быстрее карточки / найдёт,</p> <p>8. ... (0,1) тот \ победил.</p> <p>{взгляд мимо партнёра}</p>
3	Демид	<p>1. {взгляд в сторону} Надо... (0,1) переложить ... (0,1) – / карточки где ... (0,1) звери – \ живут.</p>	<p>1. {взгляд на партнёра} / Марьяша@,</p> <p>2. ... (0,5) Это игра / такая вот , {вдох}</p> <p>3. ... (2) Чё/ живое, чё\ неживое.</p> <p>4. ... (1) Сначала подбираешь / кружочек и там – / написано,</p>

№	Имя ребёнка	Монологическая речь детей ЭГЗ до обучающего эксперимента	Монологическая речь детей ЭГЗ после обучающего эксперимента
		<p>2. ... (5) И ... (0,1) сразу чё... (0,1) они нашли – \</p> <p>3. дом свой</p> <p>4. ... (4,5) а потом ... (0,5) чё</p> <p>5. ... (0,1) они бы-ыли в своём – \ доме</p>	<p>5. Потом подбираешь ... (0,5) /картинку</p> <p>6. ... (0,1) Туда ложишь</p> <p>7. ... (1) Это... (0,5) если / живое или \ неживое</p> <p>8. ... (1) Вот ... (0,5) у кого будет</p> <p>9. ... (0,5) Вот кто больше картинок вот / соберёт</p> <p>10. (четыре картинки)</p> <p>11. тот и \ победил. {взгляд на партнёра}</p>
4	Марьям	<p>1. {взгляд на партнёра}Чтобы было =</p> <p>2. ... (1) Надо карточки – /братъ,</p> <p>3. ... (1) какую игру – /играть,</p> <p>4. ... (1,5) и ... (1) где жёлтые – / лежат</p> <p>5. ... (0,5) и надо там</p>	<p>1. {взгляд на партнёра} / Ларис @,</p> <p>2. ... (1) у/ нас =</p> <p>3. ... (1,5) мы сейчас будем ... (1) играть в / игру</p> <p>4. ... (2) /живая или \ неживая.</p> <p>5. ... (0,5) Вот... (1,5) надо подобрать ... (1) / карточку,</p> <p>6. ... (2) и прочитать что это ... (0,1) – \ написано.</p> <p>7. ... (3) А кто потом ... (0,1) быстро / соберёт</p> <p>8. ... (0,1) Тот\ выигрывает. {взгляд на партнёра}</p>

№	Имя ребёнка	Монологическая речь детей ЭГЗ до обучающего эксперимента	Монологическая речь детей ЭГЗ после обучающего эксперимента
		– \ играть	
5	Саша	<p>1. {взгляд в сторону} {двигательное беспокойство} Миша@,</p> <p>2. ... (0,5) надо в неё играть не – /баловаться,</p> <p>3. ... (3,5) и плохо вести не – /надо.</p> <p>4. ... (5) Животных расставлять – /надо, вот</p> <p>5. ... (1,5) – /нормально</p> <p>6. ... (1,5) – /акуратно .</p>	<p>1. {взгляд вниз – на руки} Это... (0,5) игра \ природы.</p> <p>2. ... (3) Там есть / карточки с \ заданием.</p> <p>3. ... (2,5) И другие карточки \ есть– \ с рисунками.</p> <p>4. ... (4) В неё надо – /играть,</p> <p>5. ... (0,5) Надо брать по од-ной/ карточке \ с заданием,</p> <p>6. ... (2) А другую по очереди / брать \ с рисунками.</p> <p>7. ... (2) По четыре.</p> <p>8. ... (4) кто соберёт / карточку,</p> <p>9. ... (0,5) – / четыре карточки / положит на четыре</p> <p>10. ... (0,5) а другую в / сторонку. {сопровождающий жест }</p> <p>11. ... (0,1) какие / не подходят... (0,1) на \ карточку.</p> <p>12. ... (1,5) Кто соберёт / первым</p> <p>13. ... (0,1) тот и \ победитель.</p> <p>{взгляд в сторону}</p>

№	Имя ребёнка	Монологическая речь детей ЭГЗ до обучающего эксперимента	Монологическая речь детей ЭГЗ после обучающего эксперимента
6	Артём	<p>1. Надо ... (0,1) придумать – \ считалку</p> <p>2. ... (0,1) Потом – \ считать её</p> <p>3. ... (0,1) На кого считалка ... (0,1) найдёт</p> <p>4. тот будет начинать – \ играть</p> <p>5. ... (2,0) Мы должны рас=</p> <p>6. ... (0,1) Кто быстрее все картинки – \ разложит</p> <p>7. ... (0,1) где они бы = ... (0,1) должны быть</p>	<p>1. {взгляд на партнёра} Это интересная \ игра.</p> <p>2. ... (0,1) Там есть ... (0,1) \ картинки.</p> <p>3. ... (0,1) Там на = ... (0,1) там / кружочки, и – \ квадратики,</p> <p>4. ... (0,1) Там на кружочках написан – / вопрос</p> <p>5. Иии... (3) а на квад= ... (0,1) а на квадратах нарисованы \ картинки</p> <p>6. ... (0,1) А какие на кружочках / написаны,</p> <p>7. те картинки и надо собирать ☺</p> <p>8. ... (1) Потом / соединить их, (А всего картинок – \ четыре).</p> <p>9. ... (0,5) Надо собрать картинки / быстрее чем твой соперник.</p> <p>{взгляд на партнёра}</p>
7	Данил К.	<p>1. {взгляд на партнёра, в течение игры } Вот</p>	<p>1 {взгляд на партнёра} ☺ Тём@ , мы сейчас будем / играть в очень интересную \ игру.</p>

№	Имя ребёнка	Монологическая речь детей ЭГЗ до обучающего эксперимента	Монологическая речь детей ЭГЗ после обучающего эксперимента
		<p>смотри, Ларис @,... (0,5) вот</p> <p>2. ... (0,1) берёшь – /{сопровождающий жест} карточку ... (0,1), – вот</p> <p>3. ... (0,5) потом берёшь ... (1) {сопровождающий жест} – / фигуру ... (0,1), – вот</p> <p>4. ... (0,5) какая тебе картинка – / попадётся – ... (0,1) вот</p> <p>... (1) ту и ставь на– / карточку, ... (01)– вот</p>	<p>1. Эээ... (0,5) Она наз = ... (0,1) называется жив ... (0,1) / живые предметы и \ неживые.</p> <p>2. ... (0,1) Там есть / кругляшки и / квадратики,</p> <p>3. ... (0,1) Ты /выберешь один кругляшок,</p> <p>4. ... (0,1) И там / прочитаешь</p> <p>5. что там \ написано ... (0,5) вот</p> <p>6. ... (2,5) Если что / в небе,</p> <p>7. ... (0,1) там надо эээ... (0,5) собирать картинки что \ в небе.</p> <p>8. ... (0,1) Их четыре</p> <p>9. Когда соберёшь / все картинки,</p> <p>10. = все картинки,</p> <p>11. эээ... (1) тогда... (0,5) тогда ты/ выиграешь своего соперника.</p>
8	Кира	<p>1. {взгляд в сторону} В неё надо – / иг-</p>	<p>1. {взгляд на партнёра} Есть такая / игра – \ живая и – \ неживая.</p>

№	Имя ребёнка	Монологическая речь детей ЭГЗ до обучающего эксперимента	Монологическая речь детей ЭГЗ после обучающего эксперимента
		<p>рять, 2. ... (2) Взять – /картинку, 3. ... (0,5) {переводит взгляд на партнёра}– /Подходит картинка то= 4. ... (0,5) если – /не подходит отлаживаешь в – \ сторону 5. ... (5) – Если подходит ... (1,5) – то <u>ложи</u> {опускает голову и закрывает лицо ладонями} {держит кисти рук у рта на протяжении всего высказывания}</p>	<p>1. ... (0,5) В ней = ... (0,1) в ней есть / кружки, 2. ... (0,1) А в кружках написаны \ буквы. 3. ... (0,1) Есть вот / наземные животные, 4. ... (0,5) Есть в воздухе ... (0,1) воздух= 5. ... (0,1) / Разные – \ картинки. 6. ... (0,1) Там надо по – /одной брать, 7. которая – /наверху лежит, 8. ... (0,1) Если / не подходит ... (0,1) \ откладывать, 9. ... (0,1) А если / подходит 10. ... (0,1) к кружку прицеплять {сопровождающий жест } 11. ... (0,1) В неё очень весело / играть 12. ... (3,5)И... (0,1) и кто быстрее / соберёт тот \ выиграет.</p>

№	Имя ребёнка	Монологическая речь детей ЭГЗ до обучающего эксперимента	Монологическая речь детей ЭГЗ после обучающего эксперимента
9	Ира	<p>1. {взгляд на партнёра на протяжении всего высказывания} Кто – / выиграл ... (1) тогда игра – / закончилась</p> <p>2. ... (2) {сопровождающий жест} картинки – \ брать – и ходить</p>	<p>1. {взгляд на партнёра} Есть такая / игра,</p> <p>1. ... (0,1) в которой написано \ задание.</p> <p>2. ... (1,5) В неё надо / играть... (0,5) \ по правилам.</p> <p>3. ... (2) / Картинки надо брать ... (0,5) \ по очереди.</p> <p>4. ... (3) Кто быстрее / соберёт тот и \ выиграет.</p>
10	Лариса	<p>1. {взгляд в сторону, потом на игру} Оль @,</p> <p>2. ... (0,1) {сопровождающий жест} надо брать такие – / картинки,</p> <p>3. ... (0,1) не – / сейчас вот</p>	<p>1. {взгляд на партнёра} / Гриш@,</p> <p>2. ... (0,1) игра называется... (0,1)/ живая и – \ неживая.</p> <p>3. ... (0,5) Там ... (0,5) надо ... (0,1) достать ... (0,1) / картинку,</p> <p>4. ... (0,1) Там всякие ... (0,1) / животные, / птицы,</p> <p>5. ... (2) ну много там,</p> <p>6. ... (3) – /орехи.</p> <p>7. ... (0,5) Четыре / карточки,</p>

№	Имя ребёнка	Монологическая речь детей ЭГЗ до обучающего эксперимента	Монологическая речь детей ЭГЗ после обучающего эксперимента
		<p>4. ... (0,1) вот – ты увидишь что там</p> <p>5. ... (1,5) Вот бери такие – / картинки {сопровождающий жест }</p> <p>6. ... (1) Одну – / только</p> <p>7. ... (0,1) – / одну только</p> <p>8. ... (0,1) вот {взгляд на партнёра} {замещающий жест}</p>	<p>8. их надо – \ собрать</p> <p>9. ... (0,5) И кто первый / со... (0,1) берёт тот и \ выиграет {в процессе высказывания взгляд на партнёра и в сторону }</p>
11	Денис	<p>1. {взгляд в сторону} На-адо... (4) взять – \</p> <p>2. картинки.</p> <p>3. ... (0) По – \ по две.</p>	<p>1. {взгляд на партнёра} Есть такая – / игра,</p> <p>2. ... (0,1) Она называется / живая ... (0,1) и ... (0,1) / неживая \ природа.</p> <p>3. Там есть кру= ... (0,1) кружки,</p> <p>4. ... (0,1) в которых написаны \ задания.</p>

№	Имя ребёнка	Монологическая речь детей ЭГЗ до обучающего эксперимента	Монологическая речь детей ЭГЗ после обучающего эксперимента
		<p>4. ... (2,5) – \ по две.</p> <p>5. ... (8) Потом нужно посчитать кто первый возьмёт эти эту {сопровождающий жест} ка = эту – / картинку</p> <p>6. какую-нибудь там ... (0,1) какая – / попадётся</p> <p>7. ... (3) – Дальше {взгляд в сторону}</p> <p>8. ... (2) Потом надо сложить эти картинки кто где – /живёт ... (5) и – \ всё {взгляд в сторону}</p>	<p>5. ... (0,5) А / есть... (0,1)/ ещё... (0,1) таки= ... (0,1) такие / карточки,</p> <p>6. на них \ картинки.</p> <p>7. ... (0,1) Кружки / подходят к ... (0,1) \ картинкам.</p> <p>8. ... (4,5) Нужно ... (0,5) брать ... (0,5) / картинки ... (0,1) \ по очереди.</p> <p>9. ... (1,5) Кто больше насобирает / картинок</p> <p>10. тот и \ выиграл. {взгляд на партнёра}</p>
12	Данил	1. {короткий взгляд	1. {взгляд на партнёра} Эта игра называется – /живая и –

№	Имя ребёнка	Монологическая речь детей ЭГЗ до обучающего эксперимента	Монологическая речь детей ЭГЗ после обучающего эксперимента
	С.	<p>на партнёра, а потом на игру} Нужно взять – \ картинку– \ эту,</p> <p>2. ... (0,5) а а потом – / ... (0,1) положить,</p> <p>3. а потом – / взять по одной картинке,</p> <p>4. ... (0,1) всё? {взгляд на партнёра}</p>	<p>/ неживая \ природа.</p> <p>2. ... (0,1) В ней нужно брать / картинку,</p> <p>3. ... (0,1) и/ вторую картинку</p> <p>4. ... (0,1) и \ раскладывать ... (0,5) по ней.</p> <p>5. ... (3,5) И нужно</p> <p>6. ... (0,5) если там будет написано / деревья,</p> <p>7. ... (0,1) значит / нужно / находить картинку – \ с деревьями.</p> <p>8. ... (0,1) И ... (0,1) и вот/ там нужно прочитать – \ буквы.</p> <p>9. ... (4,5) / Нужно там ... (0,5) искать– / картинку,</p> <p>10. ... (0,1) и/ нужно по / очереди ... (0,1) выкладывать \ картинку.</p> <p>11. ... (0,1) / Находить и\ выкладывать ... (0,5) себе.</p> <p>12. \ Всё.</p>

Научное издание

Светлана Геннадьевна Щербак

**Формирование устной монологической речи детей
с минимальными дизартрическими расстройствами:
проблемы и перспективы**

Монография

Редактор Е.Ю. Никитина

Корректор С.В. Созыкина

Компьютерная верстка В.М. Жанко

План выпуска 2020. Подписано в печать 13.11.2020г.

Формат 60*84/16. Объем 4,9 п.л., 10,46 усл.-печ.л.

Заказ 430. Тираж 500 экз.

Отпечатано с готового оригинал-макета в типографии ФГБОУ ВО
«ЮУрГПГУ» 454080, г. Челябинск, пр. Ленина, 69

