



МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)

ФАКУЛЬТЕТ ИНКЛЮЗИВНОГО И КОРРЕКЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ
КАФЕДРА СПЕЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ, ПСИХОЛОГИИ И
ПРЕДМЕТНЫХ МЕТОДИК

**ФОРМИРОВАНИЕ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО
ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ (III УРОВНЯ
РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ) В ПРОЦЕССЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
СОПРОВОЖДЕНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ**

**Выпускная квалификационная работа по направлению
44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование
Направленность программы магистратуры
«Психолого-педагогическое сопровождение лиц с нарушениями речи»
Форма обучения заочная**

Проверка на объем заимствований:
91,99 % авторского текста
Работа рекомен. к защите
рекомендована/не рекомендована
«18» 10 2024 г. чл. 2
зав. кафедрой _____
специальной педагогики, психологии
и предметных методик

С. В. Крутосекина Ф.И.О.

Выполнила:
Студентка группы ЗФ-306/173-2-1
Файсханова Евгения Владимировна

Научный руководитель:
к.п.н., доцент кафедры СПП и ПМ
Щербак Светлана Геннадьевна

Щербак

Челябинск
2024

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	4
ГЛАВА 1. НАУЧНО-ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ (III уровня речевого развития).....	9
1.1. Развитие диалогической речи в онтогенезе	9
1.2. Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи (III уровня речевого развития)	15
1.3. Состояние диалогической речи у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи (III уровня речевого развития).....	18
Выводы по первой главе	22
ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ (III уровня речевого развития).....	24
2.1. Организация и содержание экспериментального изучения диалогической речи у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи (III уровня речевого развития)	24
2.2. Состояние диалогической речи у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи (III уровня речевого развития).....	30
Выводы по второй главе	42
ГЛАВА 3. КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ (III уровня речевого развития) В ПРОЦЕССЕ ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ	44

3.1. Содержание специальных условий формирования диалогической речи детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи (III уровня речевого развития).....	44
3.2. Анализ результатов экспериментальной работы.....	54
Выводы по третьей главе.....	63
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	65
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ.....	67
ПРИЛОЖЕНИЕ.....	75

ВВЕДЕНИЕ

Диалогическая речь, как важнейший инструмент общения, способствует развитию коммуникативных навыков, обмену информацией и поддержанию социальных связей. Для усвоения новых знаний детям необходимо овладеть диалогической речью, так как она составляет неотъемлемую часть их школьной жизни и активно применяется на протяжении всего жизненного пути. Развитие речевых функций стимулирует развитие языка, его фонетики, лексики и грамматического строя у учащихся. Именно диалог является основной моделью речевого общения.

Диалогическая речь является объектом изучения различных научных дисциплин, включая психологию, педагогику, логопедию, лингвистику, психолингвистику. Исследования по данному вопросу были представлены Л. П. Якубинским, М.М. Бахтиным, М.И. Лисиной и другими.

Психолого-педагогические механизмы развития речи детей раскрыты в работах Л.С. Выготского, А.А. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, М. М. Алексеевой, Б.И. Яшиной и др..

Условия формирования связной речи у детей с речевыми нарушениями были исследованы Р.Е. Левиной, Л.Ф. Спириной, В. П. Глуховым, Р.И. Лалаевой. Изучение специфики формирования диалогической речи у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи (III уровня речевого развития) сегодня является важной и актуальной задачей в области коррекционной педагогики. Диалогическая речь является одним из основных средств коммуникации, обеспечивая процесс общения, целью которого является познание самого себя и социализация.

В настоящее время главной целью образовательных программ является развитие умений применять разнообразные коммуникативные

навыки в повседневной жизни, что способствует полноценной адаптации личности и социализации детей.

Дети, которые не получали коррекционную помощь в дошкольном возрасте, сталкиваются с рядом проблем при обучении в школе. Исследования О. Е. Грибовой, Б. М. Гриншпуна, Е. Н. Винарской, Е. М. Мастюковой и О. В. Правдиной, В. П. Глухова, Р. И. Лалаевой подтверждают, что у детей младшего школьного возраста с нарушениями речи возникают трудности в общении как со сверстниками, так и с взрослыми. У детей с общим недоразвитием речи отмечаются трудности в усвоении учебного материала и навыков письменной речи, что отрицательно влияет на успеваемость и развитие в целом.

Развитие диалогической речи возможно в процессе реализации психолого-педагогического сопровождения в образовательной организации. Анализ проблемы развития и особенностей диалогической речи младших школьников позволяет говорить о том, что в настоящее время этот вопрос актуален и его необходимо изучать.

Актуальность исследования обуславливает выбор темы: «Формирование диалогической речи у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи (III уровня речевого развития) в процессе психолого-педагогического сопровождения в образовательной организации».

Цель исследования: теоретически изучить и практически доказать эффективность специальных условий формирования диалогической речи у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи (III уровня речевого развития) в процессе психолого-педагогического сопровождения в образовательной организации.

Объект исследования: процесс формирования диалогической речи у детей младшего школьного возраста.

Предмет исследования: специальные условия формирования диалогической речи детей младшего школьного возраста с общим

недоразвитием речи (III уровня речевого развития) в процессе психолого-педагогического сопровождения в образовательной организации.

Гипотеза: формирование диалогической речи детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи (III уровня речевого развития) будет осуществляться эффективно при соблюдении ряда специальных условий, определяющих содержание коррекционной работы, отбор дидактического материала и использование адекватных приемов и методов организации учебного процесса с учетом особенностей развития детей с речевыми нарушениями: организационно-педагогических, психолого-педагогических и учебно-методических условий.

Задачи исследования:

1. Изучить и проанализировать общую и специальную психолого-педагогическую литературу по проблеме исследования.

2. Выявить особенности диалогической речи детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи (III уровня речевого развития).

3. Определить специальные условия формирования диалогической речи детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи (III уровня речевого развития) в процессе психолого-педагогического сопровождения в образовательной организации и экспериментально проверить эффективность их включения в коррекционно-образовательный процесс.

Методы исследования: Теоретико-методологические: теоретический анализ психолингвистической, психолого-педагогической и методической литературы по проблеме исследования; эмпирические: изучение документации, эксперимент; методы количественного и качественного анализа и обработки экспериментальных данных.

Методологическая база исследования:

– учение об общих закономерностях развития детей с нормой и нарушениями (Л. С. Выготский, Р. Е. Левина, Е. М. Мастюкова и др.);

– положения психолого-педагогического сопровождения детей с общим недоразвитием речи (Е. И. Казакова, Л. М. Шипицына, и др.);

– теория обучения и воспитания детей с нарушениями речи (Л. С. Волкова, Н. С. Жукова, Р. И. Лалаева, Т. В. Туманова, Г. В. Чиркина, Т. Б. Филичева, А. В. Ястребова и др.).

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что обоснованы специальные условия формирования диалогической речи детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня. Определены содержательные, процессуальные и организационно-педагогические аспекты процесса формирования диалогической речи младших школьников с ОНР: уточнены цели, задачи, методическое и дидактическое обеспечение коррекционно-педагогической работы, обосновано их включение в коррекционно-образовательный процесс с учетом особенностей речевого развития данной категории детей.

Практическая значимость исследования заключается в том, что нами экспериментально обосновано включение специальных условий формирования диалогической речи детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня в коррекционно-образовательный процесс. Уточнены и обоснованы критерии оценивания диалогической речи детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня. Определено содержание специальных условий формирования диалогической речи детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

Экспериментальная база: ГБОУ СОШ № 35 Васильевского острова Санкт-Петербурга, 199004, г. Санкт-Петербург, Кадетская линия В.О., д. 3. В исследовании приняли участие 10 детей из 1 класса в возрасте 7-8 лет, имеющих ОНР III уровня.

Структура работы: магистерская диссертация состоит из введения, трех глав, выводов по главам, заключения, списка использованных источников и приложения.

ГЛАВА 1. НАУЧНО-ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ (III УРОВНЯ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ)

1.1. Развитие диалогической речи в онтогенезе

Диалог является формой речи, в которой реплики сменяют друг друга, образуя цепочку реакций, как отметил великий советский психолог Л. С. Выготский [16]. Диалог и диалогическая речь рассматриваются в различных научных дисциплинах: в лингвистике, психолингвистике, психологии и педагогики.

С лингвистической точки зрения, диалог рассматривается как явление, связанное с особенностями языка, в то время как психолингвисты изучают процесс создания высказывания [8, 9, 39, 56].

В психологии диалог определяется как средство общения и взаимодействия, а также как способ передачи информации и коммуникации [10, 16, 46].

В педагогике диалогическая речь изучается как эффективный метод и прием формирования навыков общения и взаимодействия [4, 7, 11].

В ходе анализа психолого-педагогической литературы выявлено, что определения понятий «диалог» и «диалогическая речь» могут быть рассмотрены с различных точек зрения. Понимание «диалога» через такие понятия, как «общение» и «коммуникация» более полно раскрывает сущность диалога, как особой формы языка, где социальная и коммуникативная функции взаимосвязаны. Также диалогическая речь означает речевое общение в форме диалога (М.М. Бахтин, Н.Ю. Шведова, Л.П. Якубинский и другие) [10, 69, 72].

Следует отметить, что в современное время ученые не достигли единого мнения относительно деления диалога на составные элементы и не установили специальную терминологию для обозначения единиц

диалога. В лингвистике основной компонент диалога рассматривается как реплика, то есть высказывание или репликовый шаг. Реплика, в свою очередь, рассматривается в контексте речевого высказывания. Такое разделение диалога на составные элементы относится к коммуникативному подходу.

Н.Ю. Шведова определяет диалогическим единством объединенные по смыслу высказывания или предложения [70].

Более широкую классификацию диалогической речи предлагает Д. И. Изаренков [27]. Он выделяет компоненты диалога в виде реплик-вопросов, такие как сообщение-вопрос, вопрос-сообщение, вопрос-вопрос, вопрос-побуждение, вопрос-восклицание, побуждение-вопрос, и восклицание-вопрос.

С психолингвистической точки зрения диалогическая речь рассматривается в контексте проблемы формирования речевого высказывания (И. А. Зимняя, А. А. Леонтьев и др.). Начальным этапом формирования высказывания является мотив, который превращается в обобщенную смысловую схему высказывания, предшествующую внутреннему программированию. Следующим этапом является лексико-грамматическое развертывание высказывания, характеризующееся переходом от плана внутренней речи к семантическому плану. Заключительным этапом является реализация речевого высказывания «во внешнем плане» [26, 39, 40, 41].

Как особый вид деятельности диалогическую речь также изучают в психологии. Л. С. Выготский отмечает, что для развития ребенка в качестве личности наиболее благоприятной и естественной средой будет считаться та, в которой организован диалог. Ведь для участия в диалоге ребенку необходимо уметь слушать собеседника и понимать смысл сказанного, формулировать четкий и логический ответ, удерживать тон голоса и так далее [17, 18].

Диалогическая речь как форма связной речи изучается в педагогике (М.М. Алексеева, О.С. Ушакова, Б.И. Яшина и др.). О.А. Бизикова обращает внимание на важность формирования у детей способности использовать единицы диалога, большая часть которых формируется вопросительными репликами [1, 11, 62].

Таким образом, диалогическая речь представляет собой форму общения, основанную на обмене высказываниями и репликами между адресантом и адресатом. Языковой состав диалогической речи оказывает влияние на восприятие и активность адресата. Такое общение характеризуется простотой синтаксического построения и ограниченностью по теме. Характерно использование конструктивных и содержательных связей реплик, таких как вопрос-ответ, добавление-пояснение-распространение, согласие-возражение, а также формулы речевого этикета и другие. Реплики в диалоге часто оказываются краткими, а сама речь может быть недоговоренной и обрывистой. В диалогической речи преобладают простые и сложные бессоюзные предложения, а обдумывание мысли происходит в короткое время. Связность диалога обеспечивается взаимодействием двух собеседников. Также типичным для диалога является использование речевых шаблонов, клише, стереотипов и константных формул общения, которые часто применяются в определенных бытовых положениях и темах разговора (Л.П.Якубинский) [73].

Для полного понимания диалогической речи следует рассмотреть ее развитие в онтогенезе. Ж. Пиаже указывал на то, что исследование детских диалогов является важным, поскольку навыки, приобретаемые при общении, определяют понимание и осознание логических законов, а также формирование дедуктивных рассуждений [50].

Диалог необходим для полноценного развития речи у ребенка, так как это позволяет ему усваивать синтаксис языка, его словарь, фонетику и морфологию.

Характерные особенности развития диалогической речи у детей отражены в работах Ж. Пиаже. Он выделял несколько стадий развития данной формы речи: диалогическая речь как несогласованная речевая активность среди сверстников, в которой взаимообмен информацией не происходит, ребенок и его собеседник не говорят об одной и той же теме; далее появляется желание привлекать собеседника к своему мышлению и действию; появление настоящего общения к 7-ми годам с целью обмена информацией, аргументирования своей точки зрения. Собеседники стараются уважительно относиться к мнению друг друга, а также проявлять умение слушать без перебивания. Таким образом, диалогическая речь детей представляет собой разнообразную и часто неоднородную форму взаимодействия со сверстниками [51].

В онтогенезе развитие диалогической речи рассматривается в контексте общения [44]. Рассмотрим период довербального общения, который охватывает первый год жизни ребенка. Несмотря на то, что в этот период дети пользуются невербальными средствами коммуникации, он имеет важное значение для формирования и развития вербальных функций.

Крик, с точки зрения физиологии, является безусловной реакцией. К 2,5-3 месяцам крик ребенка изменяется и может выражать как удовольствие, так и недовольство. Позже крик переходит в гуление. Голосовые реакции детей становятся социальными, то есть ребенок реагирует на общение с взрослым. В этом возрасте дети используют невербальные средства, такие как мимика и жесты. Согласно М. И. Лисиной, в этом возрасте формируется предрасположенность к звукам речи родного языка благодаря связи между слышимой речью и близким взрослым, который оказывает словесное воздействие на ребенка [45, 46].

Приблизительно с 4-5 месяцев ребенок начинает проявлять интерес к общению и стремиться к контакту со взрослым. Это выражается в его жестах, когда он тянется к близкому взрослому, в улыбке и гулении. Важно

отметить, что на этом этапе развития у детей основную роль в коммуникации играет жестово-мимический комплекс.

По мнению Н. И. Лепской, к концу первого года жизни ребенок уже способен ориентироваться на интонацию взрослого и отвечать предметными действиями. Н. И. Лепская считает, что на этом этапе уже возможно говорить о такой форме речи, как диалог. Взаимодействие взрослого и ребенка в виде вопросно-ответной схемы, где взрослый задает вопросы, а ребенок отвечает невербально и вербально Т. В. Базжина называет вербально-предметными диалогами. Также в ситуации ориентирования и выполнения совместных действий можно наблюдать предметно-действенные диалоги, когда ребенок включается в совместную деятельность и выполняет простейшие инструкции.

В своих исследованиях Е. И. Исенина отметила, что дети, взаимодействуя с взрослым, обращают внимание на предметы и действия с ними, что иногда приводит к их отвлечению и переходу на другие темы.

А. Г. Арушанова выделяет первую форму общения между ребенком и родителем – дуэт. Под дуэтом Н. И. Лепская понимает такие речевые взаимодействия, в которых присутствуют и диалог, и монолог. Главенствующая роль при этом принадлежит родителям, которые выстраивают диалогическое общение, заполняют паузы в разговоре. Однако инициатива со стороны ребенка также играет важную роль, так как это способствует полноценному диалоговому общению.

Одной из характерных черт для детей 4-5 лет является «коллективный монолог», который помогает им удовлетворять потребность в эмоциональном общении. Обычно дошкольники слушают друг друга перебивая, выражают свою точку зрения. Они также стремятся получить внимание и поделиться своим мнением.

Дети активно используют невербальные средства общения, такие как жесты, мимика, интонация, чтобы вступить в общение и поддерживать диалог.

Поскольку дети общаются как в образовательных учреждениях, так и дома, они усваивают образцы диалога. По мнению А. Г. Рузской, речь детей при общении с взрослыми является ситуативной и сжатой, в то время как при общении со сверстниками она становится разнообразной и развернутой.

Согласно Н. А. Лемяскиной, дети в возрасте 6 лет развиваются в умении учитывать позицию собеседника и понимать его. Они активно используют высказывания с конструкцией, включающей местоимение и поясняющее его слово. Также дети стараются вовлечь собеседника в свои рассказы, указывая заранее тему своего сообщения. В этом возрасте они способны выражать сомнение, удивление или недоверие.

В младшем школьном возрасте у детей формируется способность ориентироваться на собеседника для оценки дефицита информации и, при необходимости, для дополнения. Они также начинают использовать разнообразные приемы, чтобы привлечь внимание к своему повествованию, не только у знакомых взрослых и друзей, но и у незнакомых людей.

В начальной школе формируется учебный диалог у младших школьников. Это форма личностно ориентированного освоения языковой действительности, которая организована специально для учебно-познавательной деятельности, развития коммуникативной культуры, приобретения знаний, формирования умений и навыков. Основными характеристиками учебного диалога являются грамотное планирование мысли при формулировке собственной реплики, умение слушать и услышать собеседника, умение отвечать на вопросы по тексту и задавать вопросы, а также сложность и разнообразие синтаксической структуры реплик [38].

Таким образом, диалогическая форма речи проходит стадии развития, свойственные каждому ребенку. С каждым годом дети приобретают определенные навыки ведения диалога, и к младшему школьному возрасту эти навыки совершенствуются и переходят в учебный диалог, который является ключевым в нашей исследовательской работе.

1.2. Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи (III уровня речевого развития)

Речевые расстройства у детей имеют разные причины: как функциональные, так и органические поражения центральной нервной системы. Р. Е. Левина под общим недоразвитием речи понимает сложное речевое расстройство, при котором отмечается сохраненный слух и первично сохраненный интеллект. По мнению Р. Е. Левиной ОНР является системным нарушением, страдают все стороны речи: лексико-грамматическая и звукопроизносительная.

Степень нарушений при ОНР варьирует от полного отсутствия речевых навыков до развернутой речи с нарушениями лексики, грамматики и произношения. Существуют три уровня речевого недоразвития, выделенных Р. Е. Левиной, характеризующихся определенными речевыми умениями и соотношением первичных и вторичных дефектов.

Клиническая картина детей с ОНР, по мнению Е. М. Мастюковой, может иметь различные варианты: неосложненный, осложненный и грубое и стойкое недоразвитие речи.

При неосложненном варианте не отмечается явного поражения ЦНС, у детей наблюдаются «малые неврологические дисфункции», из-за которых нарушается тонус мышц и способность выполнять дифференцированные движения, страдает регуляция произвольной деятельности. Последнее может говорить о недостаточной зрелости эмоционально-волевой сферы.

При осложненном варианте неврологические и психопатологические синдромы сочетаются с речевыми нарушениями. Это проявляется в отставании моторной сферы, незрелости эмоционально-волевой сферы, сниженной работоспособности, повышенной отвлекаемости и утомляемости, а также эмоциональной лабильности, то есть в резкой смене настроения часто без видимых причин.

Грубое и стойкое недоразвитие речи возникает из-за органического поражения речевых зон коры головного мозга.

ОНР встречается при алалии, ринолалии и дизартрии и характеризуется недоразвитием лексической, грамматической сторон речи, фонетическими и фонематическими нарушениями.

Е. М. Мастюкова отмечает, что клинический подход предусматривает рассмотрение речевого недоразвития вместе с уровнем психического развития ребенка. Это связано с взаимосвязью психического и речевого развития. Отклонения в формировании всех аспектов речи вызывают определенные особенности в психике, такие как отставание гностических и мыслительных процессов, особенности в эмоционально-волевой сфере.

Р. Е. Левина выделяет несколько причин, которые вызывают появление ОНР, включая внутренние и внешние факторы, а также условия окружающей среды.

Характерными речевыми проявлениями у детей с ОНР третьего уровня является, в основном, использование простых распространенных предложений. В таких предложениях может наблюдаться нарушение их структуры. Лексическая сторона речи характеризуется неточным использованием слов, обозначающих качества предметов, их состояние, признаки. В активном словаре преобладают существительные и глаголы. Затруднения вызывают также задания, связанные с подбором однокоренных слов и словообразованием. У детей с ОНР третьего уровня имеются особенности в грамматической стороне речи, такие как ошибки в употреблении предлогов (к, в, из-под, из-за) и нарушения в согласовании слов различных частей речи. Звукопроизносительная сторона речи также в развитии отстает от возрастной нормы.

Исследования Р.Е. Левиной, Н.А. Никашиной и Л.Ф. Спировой свидетельствуют о многообразии аграмматизмов в активной речи детей. Л.Ф. Спирова отмечает, что наибольшие затруднения вызывает у учащихся

согласование прилагательных с существительными, а также управление при использовании предложно-падежных конструкций.

Нарушения, возникающие у детей младшего школьного возраста при ОНР третьего уровня, создают трудности не только в устной, но и в письменной речи. Детям трудно овладевать навыками письма, чтения и усвоением учебного материала в целом. Особенности в речевой деятельности оказывают влияние на психическое развитие детей, что ведет к возникновению вторичных дефектов.

Р.Е. Левина и А.В. Ястребова отмечают нарушения в целенаправленной деятельности у детей, недостаточную концентрацию внимания на уроках, что влечет за собой низкий уровень познавательной активности и малый объем знаний об окружающем мире. Это вызывает трудности в установлении причинно-следственных связей. Дети с первично сохранным интеллектом обладают потенциалом для основных мыслительных операций, таких как анализ, синтез, сравнение, обобщение, но нарушения в речи оказывают влияние на словесно-логическое мышление.

У детей с ОНР третьего уровня страдает вербальная память, что проявляется в трудностях запоминания сложных многоступенчатых инструкций и заданий, словесных стимулов. Исследования Ю. Ф. Гаркуши и В. В. Коржевиной указывают на то, что дети испытывают трудности в коммуникативной сфере. Это затрудняет их межличностное взаимодействие. Наличие речевых нарушений, по мнению Л. М. Шипицыной, Л.С. Волковой, Ю.Ф. Гаркуши и В.В. Коржевиной, у детей оказывает отрицательное влияние на их психическое развитие, а также на их эмоционально-личностную сферу, которая характеризуется повышенной чувствительностью, возбудимостью, импульсивностью и тревожностью.

Таким образом, можно сделать вывод, что нарушения речи у детей с ОНР III уровня отрицательно сказываются на различных аспектах их

развития. Познавательная активность снижается из-за вторичных нарушений высших психических функций, что влияет на учебные успехи и усвоение учебного материала. Также возникают особенности в коммуникативной сфере, которые проявляются в нарушениях межличностного общения с сверстниками и в общем формировании личности.

1.3. Состояние диалогической речи у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи (III уровня речевого развития)

Речь представляет собой сложную, организованную форму деятельности человека, при которой используются языковые и неязыковые средства. Поскольку речь является основным средством коммуникации, она предполагает взаимодействие не менее чем двух людей. В ходе диалогического общения один из участников формулирует высказывание, а другой слушает и отвечает на него в соответствии с темой диалога.

Речь детей в младшей школе отличается некоторыми особенностями. Родной язык и система коммуникации становятся предметом более глубокого изучения. В первом классе дети начинают осваивать письменную речь, развивая и совершенствуя навыки монологического высказывания.

При обучении в школе требования к использованию навыков диалогической речи становятся все более высокими.

В начальной школе у детей развиваются умения и способности применять учебный диалог, который возникает на уроках благодаря специально созданным учителем учебным ситуациям. Если рассмотреть учебный диалог с точки зрения его лексико-грамматического оформления, то можно заметить, что он в основном соответствует нормам литературного языка, а не разговорной речи. Однако, диалогическая речь также совершенствуется и усложняется за пределами школьной учебной ситуации. Для ребенка важно научиться правильно использовать вербальные и невербальные средства общения в соответствии с конкретной

ситуацией, чтобы вступать в диалог, поддерживать разговорную тему, завершать общение, уметь слушать и слышать своего собеседника, понимать и отвечать на вопросы, а также самостоятельно задавать вопросы (О. Е. Грибова).

В работах различных авторов (В.П. Глухов, В.К. Воробьева, Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева), изучающих проблему общего недоразвития речи, отмечается нарушение связной речи у детей данной категории.

Диалогическая речь детей с общим недоразвитием речи третьего уровня характеризуется низким уровнем владения навыками диалогического общения.

Первое необходимое умение — это умение вступать в диалог. У детей редко возникает желание принимать инициативу в общении со взрослыми и сверстниками. Иногда учащиеся вступают в диалог самостоятельно, только если им нужно что-то узнать или поделиться информацией. Из-за проблем с лексической стороной речи, дети испытывают трудности в придумывании тем для диалогов и поддержании их. Так как дети осознают свои речевые недостатки, у них не возникает мотивации для общения, что приводит к замкнутости и стеснительности.

Одним из важных навыков, которым должны обладать дети, является умение вести диалог. При анализе работ Л.Г. Соловьевой, О.А. Бизиковой и Б.М. Гриншпуна было обнаружено, что у детей возникают проблемы с самостоятельным формулированием вопросов для собеседника. В их диалогах можно наблюдать вопросы, которые предполагают односложный или невербальный ответ. Авторы отмечают, что младшие школьники часто поясняют свои собственные действия. Кроме того, ответы детей характеризуются краткостью и простотой синтаксической структуры. В учебных диалогах ожидается использование общепринятых ответных реплик с опорой на текст, однако у детей с общим недоразвитием речи третьего уровня отмечаются трудности при формулировании полного

ответа на вопрос. Кроме того, для успешного общения собеседнику важен эмоциональный контакт, но у детей часто наблюдается нарушение этого контакта из-за недостаточной заинтересованности или полного отсутствия реакции, что приводит к завершению диалога.

О. В. Правдина, Е.Н. Винарская и другие специалисты обратили внимание на определенные особенности языкового компонента детей младшего школьного, определяемого фонетико-фонологической, лексико-грамматической сторонами речи.

Кроме того, их речь часто нечеткая и непонятная, что мешает формированию ясного слухового восприятия и контроля. Это обостряет проблемы в анализе фонематической структуры слова, так как затрудняется отличие собственных ошибочных произношений от произношений окружающих, что замедляет процесс восприятия речи в целом (Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова). Недоразвитие фонематического восприятия проявляется при выполнении элементарных задач анализа звуков, таких как определение звука или составление слова на заданный звук (Р.Е. Левина).

В исследованиях Г.В. Бабиной подчеркиваются такие особенности голоса детей с ОНР как монотонность, вялость, утомляемость, нестабильность в высоте и тембре. У детей с ОНР наблюдаются нарушения интонационного выражения речи, особенно в процессе восприятия и воспроизведения интонационных структур, таких как ритм и логическое ударение (Л.В. Лопатина, Е. Э. Артёмова). Основой этого дефекта является нарушение восприятия и дифференциации интонационных компонентов (Е.Ф. Архипова). Голосовые нарушения проявляются в недостаточной силе, слабой выразительности и отсутствии голосовых модуляций, что обусловлено разными причинами, в том числе, парезом мышц языка, неба, голосовых связок и глотки (Е. М. Мастюкова).

Речь детей характеризуется неясным использованием лексических значений. Отмечается ограниченный активный словарный запас, что

проявляется в неточном использовании слов, описывающих качества, характеристики и состояния предметов. В речи детей замечаются грамматические ошибки, такие как нарушения в словообразовании и словоизменении, ошибки в согласовании существительных со словами-предлогами, числительными, прилагательными. Присутствует неправильное использование как простых, так и сложных предлогов (Р.Е.Левина).

У детей возникают трудности с расширением своего словарного запаса, они испытывают трудности как с пассивным, так и с активным словарем. Особенно ограничен объем предикативного словаря, и затруднения возникают при использовании слов из одного и того же семантического поля, из-за недостаточного уровня сформированности отличительных признаков слов и их значений. У детей младшего школьного возраста наблюдаются нарушения в произношении, которые имеют полиморфный характер.

Л.В. Лопатина и Н.В. Серебрякова отмечают, что у детей с ОНР третьего уровня возникают нарушения грамматического оформления высказывания, которые могут проявляться как в недостаточной сформированности морфологической и синтаксической систем языка, так и проявляться в грубых ошибках в грамматике [31, 47]. Такие нарушения грамматической структуры речи происходят из-за того, что у детей в дошкольном возрасте не была развита способность различать похожие звуки. У детей возникают трудности в различении грамматических форм слов, так как у них не сформировались слуховые и кинестетические образы слов.

Помимо недостаточности языковых средств у детей с ОНР отмечается несовершенство умений выстраивать диалогическое общение и завершать диалог. Диалоги учащихся часто состоят из нескольких коротких фраз, где один собеседник побуждает другого к речи, а второй чаще использует невербальные средства общения или простые реплики. Из-за ограниченного

круга тем и несформированных средств общения у детей диалоги заканчиваются быстро и не имеют законченного смысла [38, 61].

При изучении коммуникативной компетенции у младших школьников с речевой патологией в ситуациях взаимодействия со взрослыми и сверстниками на разных уровнях и в разных организационных формах Е.Л. Черкасовой была установлена связь между состоянием коммуникативной компетенции и недоразвитием собственно речевых и невербальных умений: говорения и аудирования как видов речевой деятельности, средств общения, умений общаться [68].

Нарушения в развитии диалогической речи негативно сказываются на интеллектуальном развитии ребенка, его деятельности и поведении. Они проявляются в несформированности вербальных и невербальных средств общения, затрудняют полноценное общение и создание контактов.

Таким образом, состояние диалогической речи детей младшего школьного возраста оценивается авторами следующим образом. А. В. Ястребова и Т.П. Бессонова отмечают, что диалогическая речь первоклассников имеет ситуативный характер. Учащиеся не в полной мере умеют излагать свои мысли и строить развернутые высказывания. Обычно они ограничиваются простыми вопросами и ответами. Из-за ограниченного словарного запаса возникают трудности при самостоятельном формулировании ответа, поэтому они склонны к повторам уже сказанных высказываний. В рамках учебного диалога возникают проблемы при формулировании вопросов по тексту, использовании текста в ответах, а также при построении сложных предложений с разнообразной синтаксической структурой.

Выводы по первой главе

В первой главе мы рассмотрели понятие «диалогическая речь» и определили её как форму общения, где высказывания представляют собой обмен репликами, при этом языковая структура образуется под влиянием

прямого восприятия и активной роли адресата в речевой деятельности говорящего.

Изучение диалогической речи с позиций разных научных дисциплин (педагогической, психологической, лингвистической и психолингвистической) формирует междисциплинарный подход к её изучению, а также процесс ее формирования в онтогенезе. Понимание онтогенеза диалогической речи позволяет адекватно оценить выявленные особенности как отклонения от нормы.

У детей с младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи третьего уровня отмечаются особенности формирования диалогической речи. Недостаточное развитие языковых средств и особенности развития психических процессов негативно отражается на формировании коммуникативных способностей детей, их способности к общению со сверстниками и взрослыми.

Создание благоприятной среды в образовательном учреждении является одним из условий развития диалогической речи в целом. В ней дети учатся использовать речь как средство общения со сверстниками, приобретают навыки грамматически правильной речи и чтения учебной литературы. Поэтому важно знать особенности диалогической речи у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи третьего уровня, своевременно выявлять и исправлять возникающие нарушения, чтобы эти проблемы в дальнейшем не оказались причиной трудностей школьного обучения.

ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ (III УРОВНЯ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ)

2.1. Организация и содержание экспериментального изучения диалогической речи у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи (III уровня речевого развития)

Для определения уровня сформированности диалогической речи детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи третьего уровня мы использовали методику Р. И. Лалаевой. Эта методика направлена на исследование речевых высказываний детей в возрасте от 6 до 10 лет [33].

Определялись умения младших школьников с общим недоразвитием речи третьего уровня отвечать на вопросы и задавать их в ходе индивидуальной беседы с взрослым, основываясь на просмотре сюжетных изображений.

Кроме того, мы изучали диалогическую речь на уроках литературного чтения. Основным методом было наблюдение за диалогической речью ребенка во время обсуждения прочитанного художественного произведения.

Изучение диалога в ситуации коммуникации позволяет рассмотреть его собственно лингвистическое оформление, смысловое содержание и коммуникативную направленность, сознательное отношение к собственному высказыванию.

Все высказывания детей фиксировались, и проводился анализ актуального состояния диалогической речи с использованием базовых компонентов и параметров, описывающих лингвистические, когнитивные и коммуникативные аспекты данной речи.

При рассмотрении диалогической речи с позиции современных коммуникативно-ориентированных теорий речи, учитывая общность

монологической и диалогической речи, мы провели анализ диалогической речи и ее базовых компонентов, которые были выделены Г.В. Чиркиной и С.Г. Щербак относительно монологической речи: собственно-лингвистический, лингво-когнитивный и коммуникативно-когнитивный. Для диалогической речи были уточнены параметры её базовых компонентов.

Состояние собственно-лингвистического компонента было определено путем анализа языковых средств, используемых для выражения звукопроизносительных и лексико-грамматических аспектов речи.

Уровень развития лингво-когнитивного компонента был выявлен путем оценки языковых средств, которые отображают полноту и логику в развитии основной темы высказывания: лексические единицы, используемые для передачи информации и ее характера, правильное использование грамматических правил и временных форм в репликах в соответствии с целью и логикой высказывания, виды реплик, такие как репродуктивные (вопросы «кто?» и «что?»), поисковые (вопросы «где?» и «сколько?») и проблемные (вопросы «почему?», «зачем?»).

Чтобы определить коммуникативную направленность диалогической речи (коммуникативно-когнитивный компонент), были исследованы языковые и неязыковые средства: лексика и интонация, которые фокусируют внимание на теме высказывания, выражают собственную оценку, уточняют смысл высказывания и применяются вариативно в различных коммуникационных ситуациях, а также оптико-кинетические (кинесика) и проксемические средства. Эти параметры позволяют оценить активность, самостоятельность и осознанный интерес к общению.

Исходя из представленных выше положений, мы определили следующие направления исследования диалогической речи:

1. Исследование диалогической речи с использованием серии сюжетных картинок (приложение 1).

2. Исследование диалогической речи с опорой на сюжетную картинку (приложение 2).

3. Исследование диалогической речи на уроках литературного чтения (приложение 3).

В ходе нашего исследования мы использовали различные методы, включая беседу, использование наглядных материалов и наблюдение.

Чтобы выявить уровень развития диалогической речи у учащихся, нами было проведено всестороннее обследование.

Важно было оценить их способность устанавливать контакт, отвечать на вопросы на основе предлагаемых изображений, понимать причинно-следственные связи, задавать самостоятельно вопросы по аналогии и теме диалога, взаимодействовать с учителем на уроке, поддерживать диалог. Неотъемлемой частью образовательного процесса в школьном возрасте является развитие учебного диалога у учащихся, и поэтому важно определить их способность выражать свои мысли фразами. Чтобы достичь этой цели, необходимо вести наблюдение за их коммуникативными навыками и умением отвечать на поставленные вопросы. Только так мы сможем убедиться, что учебный диалог действительно сформирован и способствует их образовательному развитию.

Ответы детей оценивались по критериям, представленным в таблице 1. В ходе анализа полученных данных определялся уровень выполнения задания в целом. Каждый параметр оценивался по трём показателям, которые были переведены в числовое значение:

3 балла – параметр сформирован, ошибок нет

2 балла – параметр недостаточно сформирован, отмечаются неточности

1 балл – параметр не сформирован, грубые ошибки

Высокий уровень – 37-54 (41-60 – для 2 и 3 направления)

Средний уровень – 19-36 (21-40 – для 2 и 3 направления)

Низкий уровень – 0-18 (0-20 – для 2 и 3 направления)

Таблица 1 «Критерии оценивания диалогической речи»

№	Параметры базовых компонентов диалогической речи	Показатели
1.	Собственно-лингвистический компонент	
	Просодика	Норма (темпа речи, голоса) / легкая, умеренная / тяжёлая степень нарушения
	Звукопроизношение, слоговая структура слова	Нормированное / нарушенное / грубо нарушенное
	Качественный состав лексики по лексико-грамматическим разрядам	Разнообразие / недостаточность / резкое ограничение количества слов разных лексико-грамматических разрядов
	Грамматические формы	Правильное употребление / аграмматизмы с последующей коррекцией / аграмматизмы
	Грамматические конструкции	Полные / неполные грамматические конструкции / реплика, одним словом, жестом
2.	Лингво-когнитивный компонент	
	Лексика для передачи информации	Используемые слова соответствует теме высказывания / неточное отражение темы высказывания / не соответствует теме высказывания
	Использование вопросительных слов	Наличие / отсутствие / неадекватное использование
	Вид вопроса: репродуктивный (кто это? что это?), поисковый (где? Сколько?), проблемный (почему? Зачем?)	Задаёт все виды вопросов (репродуктивный, поисковые и проблемные / задаёт репродуктивные и поисковые вопросы / задаёт репродуктивные вопросы
	Паузация	Норма / продолжительные паузы для анализа информации / продолжительные паузы
	Логическая последовательность	Наличие / нарушение последовательности с последующей самокоррекцией / отсутствие 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
	Инверсированный порядок слов в синтагме	Наличие / отсутствие / неадекватное использование
	Очередность реплик	Наличие / отсутствие / неадекватное использование
	Логическое ударение	Наличие / отсутствие / неадекватное использование

Продолжение таблицы 1

Изменение мелодики речи	Наличие / отсутствие / неадекватное использование
Интонационное завершение высказывания	Нисходящий тон / нисходяще-ровный тон / восходяще-ровный тон
Активность, самостоятельность, осознанный интерес к общению	Вступает в диалог, поддерживает его (отвечает и задает вопросы), / 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-кинестические (кинесика) и проксемические средства	Наличие / недостаточность / отсутствие

Представим программу исследования.

1. Умение вступать в диалог со взрослым (отвечать на вопросы – ведущий взрослый).

Процедура исследования: перед учащимся лежит серия сюжетных картинок «Неудачная прогулка». Ребенку предлагается рассмотреть картинки и ответить на вопросы экспериментатора.

Взрослый задавал следующие вопросы:

1. Назови, кого ты видишь на картинке?
2. Какое ты можешь дать имя мальчику и какую кличку собаке?
3. Где гулял мальчик со своей собакой?
4. Что увидела собака и куда побежала?
5. Кто вылетел из яркого цветка?
6. Что маленькая пчёлка делала в цветке?
7. Почему пчёлка укусила собаку?
8. Что случилось с собакой после укуса пчелы?
9. Расскажи, как мальчик помог своей собаке?

В итоге было выяснено, способен ли ребенок участвовать в диалоге с взрослым, отвечать на вопросы, используя наглядную поддержку, самостоятельно устанавливать смысловые связи и передавать их в виде соответствующей фразы, соответствующей семантике и структуре. Если

ребенок не давал фразового ответа, ему задавался дополнительный вопрос, явно указывающий на изображенное действие.

2. Умение вступать в диалог со взрослым (задавать вопросы самостоятельно). Исследование диалогической речи с опорой на сюжетную картинку.

Учащемуся предъявлялась сюжетная картинка «Живой уголок» и последующее задание ребенку сформулировать вопросы экспериментатору по содержанию картинки. Для активизации слухового и зрительного внимания были использованы соответствующие стимулы, а также приемы активизации психических процессов.

Согласно исследованию Е. Л. Черкасовой, оценить способность детей младшего школьного возраста задавать вопросы можно через оценку их способностей сравнивать, рассуждать и обобщать [66, 67]. Важно также учесть, какие типы вопросов задают ученики: репродуктивные, поисковые или проблемные. Репродуктивные вопросы включают такие как «кто?», «что?», «кто это?» и «что это?» или «что делает?». Поисковые вопросы включают такие как «где?», «сколько?», «куда?», «как?» или «какой?». Проблемные («почему?», «зачем?») вопросы являются наиболее сложными по синтаксической конструкции и содержанию. Для того, чтобы задать такой вопрос, нужно понимать причинно-следственные связи и устанавливать смысловые ассоциации.

3. Изучение способности детей взаимодействовать с учителем и сверстниками на уроке.

Процедура исследования: на уроке литературного чтения была организована беседа по теме прочитанного произведения.

Для определения уровня сформированности диалогической речи у детей младшего школьного возраста с ОНР III уровня необходимо отметить способность детей взаимодействовать с учителем и классом на уроке, слушать педагога, отвечать на вопросы, задавать вопросы самостоятельно

по теме. Для этого нами было проведено наблюдение за учащимися на уроках. Протокол наблюдения представлен в приложении 3.

Таким образом, представленные методы и приемы изучения диалогической речи у детей с ОНР позволят наиболее полно изучить её особенности и оценить её состояние.

2.2. Состояние диалогической речи у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи (III уровня речевого развития)

В результате проведения эксперимента была получена подробная характеристика особенностей диалогической речи у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи (III уровня речевого развития).

Рассмотрим данные, полученные в ходе исследования диалогической речи с опорой на серию сюжетных картинок и представленные в таблице 2. Таблица 2 – Результаты изучения диалогической речи детей с ОНР (с опорой на серию сюжетных картинок)

Параметр	Максимальный балл	Каця	Даниэль	Софья	Даша	Алия	Маша	Гриша	Суфьян	Лев	Миша
Собственно-лингвистический	15	8	11	8	5	8	10	8	5	8	8
Лингво-когнитивный	9	7	8	5	3	5	7	6	4	6	6
Коммуникативно-когнитивный	30	17	20	13	12	19	17	18	13	20	20

В данной таблице представлены общие результаты, полученные в ходе изучения способности детей к диалогу со взрослым – вступать в контакт, отвечать на вопросы с опорой на наглядность. Рассмотрим выявленные результаты в таблице 3.

Таблица 3 – Результаты изучения диалогической речи учащихся младшего школьного возраста с опорой на серию сюжетных картинок

№	Компонент	Имя ребенка									
		Катя	Даниэль	Софья	Даша	Алия	Маша	Гриша	Суфьян	Лев	Миша
<i>Собственно-лингвистический</i>											
1	Просодика	2	3	2	1	2	2	2	1	2	2
2	Звукопроизношение, слоговая структура слова	2	2	2	1	1	2	2	1	2	2
3	Качественный состав лексики по лексико-грамматическим разрядам	2	2	2	1	1	2	2	1	2	2
4	Грамматические формы	1	2	1	1	2	2	1	1	1	1
5	Грамматические конструкции	1	2	1	1	2	2	1	1	1	1
	Максимальный балл – 15	8	11	8	5	8	10	8	5	8	8
<i>Лингво-когнитивный</i>											
6	Лексика для передачи информации	2	3	2	1	2	2	2	1	2	2
7	Паузация	2	2	1	1	1	2	1	1	2	2
8	Логическая последовательность	3	3	2	1	2	3	3	2	2	2
	Максимальный балл – 9	7	8	5	3	5	7	6	4	6	6
<i>Коммуникативно-когнитивный</i>											
9	Лексика, акцентирующая внимание на теме высказывания, передающая собственную оценку, уточняющую смысл высказывания	2	2	2	1	2	2	2	1	2	2
10	Нарушения построения высказывания (речевые сбои, повторы, коррекции, пояснения, фальстарт)	2	2	1	1	1	2	1	1	2	2
11	Инверсированный порядок слов в синтагме	2	2	1	1	2	2	1	1	2	2
12	Очередность реплик	2	2	2	1	2	2	2	1	2	2
13	Логическое ударение	2	2	1	1	2	1	2	2	2	2
14	Изменение мелодики речи	2	2	1	2	2	1	2	2	2	2
15	Интонационное завершение высказывания	2	2	1	2	2	1	2	1	2	2
16	Активность, самостоятельность, осознанный интерес к общению	1	2	2	1	2	2	2	1	2	2
17	Способность к обратной связи: реакция на поведение слушающего	1	2	2	1	2	2	2	1	2	2
18	Оптико-кинестические (кинесика) и проксемические средства	1	2	2	1	2	2	2	2	2	2
	Максимальный балл – 30	17	20	13	12	19	17	18	13	20	20
	Сумма баллов, уровень	32	39	28	20	32	34	32	22	34	34
		С	В	С	С	С	С	С	С	С	С

Список сокращений:

В – высокий уровень, С – средний уровень, Н – низкий уровень.

В результате обследования было выявлено, что у младших школьников с ОНР (III уровня речевого развития) наблюдаются трудности формирования диалогической речи, которые проявлялись в ходе формулирования ответных реплик.

Так, при исследовании диалогической речи с помощью ситуационных картинок, у 1 учащегося (Даниэль) выявлен высокий уровень, 9 детей имеют средний уровень. При данном исследовании мы оценивали способность учащегося вступать в диалог с экспериментатором, отвечать на вопросы с опорой на наглядность, устанавливать смысловые предикативные отношения и передать их в виде соответствующей по семантике и структуре фразы.

Перейдем к качественному анализу результатов изучения умений вступать в диалог со взрослым и отвечать на вопросы.

Один учащийся (Даниэль) получил высокий уровень. Его ответы на поставленные вопросы по сюжетным картинкам соответствовали изображенной ситуации, были даны полным ответом. Например, на вопрос – Почему пчёлка укусила собаку? – ребенок отвечал: «Она её не видела и сунула нос.». Синтаксические навыки на уровне предложения применяет (слова друг с другом связаны по смыслу и грамматически), использует лексику и грамматические средства, адекватные поставленной задаче и возрасту. Со взрослым взаимодействует, в контакт вступает.

Все остальные учащиеся показали средний уровень сформированности диалогической речи. Ответы детей не в полной мере соответствовали ситуации, в ответах отмечались неточности. Например, при ответе на вопрос «Что маленькая пчёлка делала в цветке?» учащиеся отвечали так: «Не знаю.», «Сидела.», «Собирала мёд.», «Летала.»

На вопрос «Что случилось с собакой после укуса пчелы?» – «обиделась/расстроилась, заболела». Перед ответом брали паузу,

подбирали, вспоминали нужное слово. В контакт вступали, но не проявляли инициативу для продолжения беседы.

Суфьян и Даша по данному направлению набрали наименьшее количество баллов. Уровень развития диалогической речи оказался на границе между низким и средним. В их ответах отмечались как неточности, так и несоответствия изображенным ситуациям. Дети могли отвечать не по теме, задавать вопросы, интересующие их, либо отказывались от задания. Ученики вступали в контакт по просьбе взрослых, они не выказывали собственного желания поддерживать диалог. Если отвечали на вопросы взрослого, то только одним словом. Голос немодулированный, монотонный и тихий. При ответе на вопрос «Расскажи, как мальчик помог своей собаке?» был ответ «Не знаю». Дети переспрашивали сами: «Как?». После стимулирующей помощи был ответ «подул/отвел к врачу». Дети отвечали на основе своего жизненного опыта.

Процентное соотношение результатов по первому направлению исследования представлены в диаграмме (рис. 1).

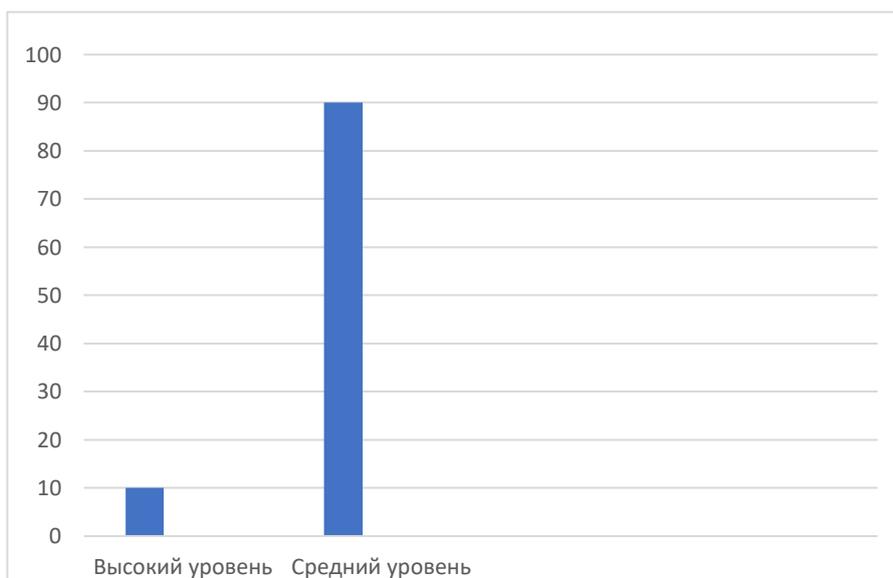


Рисунок 1 – Результаты исследования диалогической речи с опорой на ситуационные картинки.

Таким образом, у большинства детей с ОНР (III уровня речевого развития) навыки отвечать на вопросы соответствует среднему уровню, что

говорит о необходимости проведения целенаправленной и комплексной работы по устранению выявленных нарушений.

Анализ результатов изучения умений вступать в диалог со взрослым (задавать вопросы самостоятельно), исследование диалогической речи с опорой на сюжетную картинку (таблица 4).

Таблица 4 – Результаты изучения диалогической речи детей с ОНР (с опорой на сюжетную картинку)

Параметр	Максимальный балл	Катя	Даниэль	Софья	Даша	Алия	Маша	Гриша	Суфьян	Лев	Миша
Собственно-лингвистический	15	9	10	7	5	9	5	9	5	9	9
Лингво-когнитивный	15	9	8	8	5	9	5	7	5	7	6
Когнитивно-коммуникативный	30	18	16	15	10	16	10	15	10	18	17

В данной таблице представлены общие результаты, полученные в ходе изучения способности детей к диалогу со взрослым – вступать в контакт, задавать самостоятельно вопросы с опорой на наглядность. Рассмотрим выявленные результаты в таблице 5.

Таблица 5 – Результаты изучения диалогической речи учащихся младшего школьного возраста с опорой на сюжетную картинку

№	Компонент	Имя ребенка									
		Катя	Даниэль	Софья	Даша	Алия	Маша	Гриша	Суфьян	Лев	Миша
<i>Собственно-лингвистический</i>											
1	Просодика	2	3	2	1	2	1	2	1	2	2
2	Звукопроизношение, слоговая структура слова	2	2	2	1	1	1	2	1	2	2
3	Качественный состав лексики по лексико-грамматическим разрядам	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1
4	Грамматические формы	2	2	1	1	2	1	2	1	2	2
5	Грамматические конструкции	2	2	1	1	2	1	2	1	2	2
Максимальный балл – 15		9	10	7	5	9	5	9	5	9	9

Продолжение таблицы 5

<i>Лингво-когнитивный</i>											
6	Лексика для передачи информации	2	1	2	1	2	1	1	1	1	1
7	Использование вопросительных слов	2	2	2	1	2	1	2	1	2	2
8	Вид вопросов: репродуктивный (кто это? что это?), поисковые (где? Сколько?) и проблемные (почему?)	2	1	1	1	2	1	2	1	1	1
9	Паузация	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1
10	Логическая последовательность	2	2	2	1	2	1	2	1	2	1
Максимальный балл – 15		9	8	8	5	9	5	8	5	7	6
<i>Когнитивно-коммуникативный</i>											
11	Лексика, акцентирующая внимание на теме высказывания, передающая собственную оценку, уточняющую смысл высказывания	2	1	2	1	1	1	1	1	2	1
12	Нарушения построения высказывания (речевые сбои, повторы, коррекции, пояснения, фальстарт)	2	2	2	1	1	1	2	1	2	2
13	Инверсированный порядок слов в синтагме	2	2	2	1	2	1	2	1	2	2
14	Очередность реплик	2	2	1	1	2	1	1	1	1	2
15	Логическое ударение	2	1	1	1	1	1	1	1	2	2
16	Изменение мелодики речи	2	1	1	1	2	1	1	1	2	1
17	Интонационное завершение высказывания	2	1	1	1	1	1	1	1	2	2
18	Активность, самостоятельность, осознанный интерес к общению	1	2	1	1	2	1	2	1	1	1
19	Способность к обратной связи: реакция на поведение слушающего	1	2	2	1	2	1	2	1	2	2
20	Оптико-кинестические (кинесика) и проксемические средства	2	2	2	1	2	1	2	1	2	2
Максимальный балл – 30		18	16	15	10	16	10	15	10	18	17
Сумма баллов, уровень		36 С	34 С	30 С	20 Н	32 С	20 Н	32 С	20 Н	34 С	32 С

Список сокращений:

В – высокий уровень, С – средний уровень, Н – низкий уровень.

По результатам исследования, которое проводилось с целью изучения способности детей формулировать вопросы самостоятельно, было выявлено, что младшие школьники с ОНР (III уровня) испытывают трудности в этом процессе. Для того чтобы ученик мог задать взрослому вопрос, он должен проанализировать изображенную ситуацию, следить за

действиями каждого персонажа на картинке и в своем воображении моделировать эту ситуацию, установить причинно-следственные связи.

Так, ни у кого из детей не выявлен высокий уровень. 7 детей имеют средний уровень сформированности диалогической речи. И 3 учащихся имеют низкий уровень. Рассмотрим подробнее полученные данные.

У детей со средним уровнем вопросы соответствовали изображенной ситуации, фраза простая. Например, наиболее часто задаваемые вопросы были такими: «Кто это? Что это? Где они находятся? Что они делают?». Эти вопросы относятся к категории репродуктивных и поисковых вопросов. У детей отсутствует интонация вопроса, их речь монотонна и лишена эмоций. Примеры вопросов: «Что они делают?», «Сколько детей?», «Кто нарисован?».

У 3 детей был выявлен низкий уровень. Вопросы учащихся по картинкам иногда содержали неточности или полное несоответствие с изображенной ситуацией. Например, они задавали вопросы о возрасте или о дереве за окном. Это может говорить о нарушении внимания и произвольности, а также о неспособности анализировать изображенную ситуацию, устанавливать причинно-следственные связи.

Учащиеся задавали вопросы словосочетанием или словом. Младшие школьники с ОНР III уровня использовали вопросительные слова, однако не передавали соответствующей интонацией. В их речи отсутствовала выразительность и эмоциональность. Вопросы детей в основном были репродуктивного характера, лишь в редких случаях поискового. Например, дети задавали вопросы типа «кто это?» или «что это?», указывая на изображенного человека или предмет жестом. Процентное соотношение результатов по второму направлению представлены в диаграмме (рис. 2).

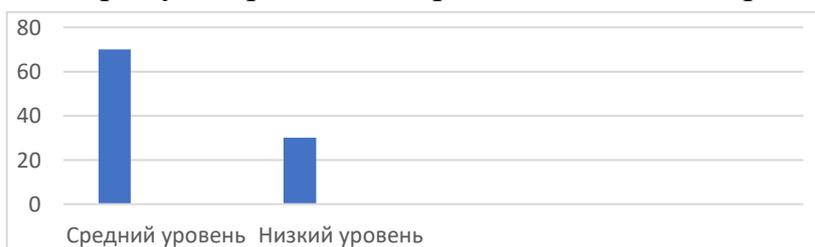


Рисунок 2 – Результаты исследования диалогической речи с опорой на сюжетную картинку

Таким образом, у большинства детей младшего школьного возраста с ОНР уровень сформированности навыков задавать вопросы соответствует среднему уровню, что говорит о трудностях при понимании причин и следствий, подборе вопросительных слов, формулировании вопросов в рамках определённого задания, поддержания диалога, неумении оценивать ситуацию и, соответственно, о недостаточном развитии диалогической речи.

Рассмотрим результаты изучения способности детей взаимодействовать с учителем и сверстниками на уроке. Мы получили следующие результаты (таблица 6).

Таблица 6 – Результаты изучения способности детей с ОНР взаимодействовать с учителем и сверстниками на уроке

Параметр	Максимальный балл	Катя	Даниэль	Софья	Даша	Алия	Маша	Гриша	Суфьян	Лев	Миша
Собственно-лингвистический	15	10	10	7	5	9	5	9	5	9	9
Лингво-когнитивный	9	5	5	5	3	5	3	4	3	4	3
Когнитивно-коммуникативный	30	17	14	13	10	15	10	13	10	17	16

В данной таблице представлены общие результаты, полученные в ходе изучения способности детей к диалогу со взрослым и сверстниками на уроке литературного чтения в ходе обсуждения художественного произведения. Рассмотрим выявленные результаты в таблице 7.

Таблица 7 – Результаты изучения способности детей взаимодействовать с учителем и сверстниками на уроке

№	Компонент	Имя ребенка									
		Катя	Даниэль	Софья	Даша	Алия	Маша	Гриша	Суфьян	Лев	Миша
Собственно-лингвистический											

Продолжение таблицы 7

1	Просодика	2	3	2	1	2	1	2	1	2	2
2	Звукопроизношение, слоговая структура слова	2	2	2	1	1	1	2	1	2	2
3	Качественный состав лексики по лексико-грамматическим разрядам	2	1	1	1	2	1	1	1	1	1
4	Грамматические формы	2	2	1	1	2	1	2	1	2	2
5	Грамматические конструкции	2	2	1	1	2	1	2	1	2	2
Максимальный балл – 15		10	10	7	5	9	5	9	5	9	9
Лингво-когнитивный											
6	Лексика для передачи информации	2	1	2	1	2	1	1	1	1	1
7	Паузация	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1
8	Логическая последовательность	2	2	2	1	2	1	2	1	2	1
Максимальный балл – 9		5	5	5	3	5	3	4	3	4	3
Когнитивно-коммуникативный											
9	Лексика, акцентирующая внимание на теме высказывания, передающая собственную оценку, уточняющую смысл высказывания	2	1	2	1	1	1	1	1	2	1
10	Нарушения построения высказывания (речевые сбои, повторы, коррекции, пояснения, фальстарт)	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
11	Инверсированный порядок слов в синтагме	2	1	1	1	2	1	2	1	2	2
12	Очередность реплик	1	2	1	1	2	1	1	1	1	2
13	Логическое ударение	2	1	1	1	1	1	1	1	2	2
14	Изменение мелодики речи	2	1	1	1	2	1	1	1	2	1
15	Интонационное завершение высказывания	2	1	1	1	1	1	1	1	2	2
16	Активность, самостоятельность, осознанный интерес к общению	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1
17	Способность к обратной связи: реакция на поведение слушающего	1	2	2	1	2	1	2	1	2	2
18	Оптико-кинетические (кинесика) и проксемические средства	2	2	2	1	2	1	2	1	2	2
Максимальный балл – 30		16	14	13	10	15	10	13	10	17	16
Сумма баллов, общий уровень		35 С	32 С	27 С	20 Н/ С	33 С	20 Н/ С	30 С	20 Н/ С	33 С	31 С

Список сокращений:

В – высокий уровень, С – средний уровень, Н – низкий уровень.

Рассмотрим полученные результаты. Исследование диалогической речи проводилось путем наблюдения за учащимися на уроках литературного чтения.

Ни у одного ребенка не был выявлен высокий уровень, у 7 учащихся был выявлен средний уровень, у 3 уровень оказался между низким и средним.

На уроках литературного чтения была работа с произведениями о природе. На уроке дети работали со сказкой В. В. Бианки «Первая охота», учитель читал, затем беседовал о прочитанном с учениками. Детям были заданы следующие вопросы:

1. На кого охотился щенок? – Щенок охотился на птиц (выпь, удод, вертишейка), ящерку, гусениц, бабочек, кузнечиков, жука-бомбардира.

2. Почему щенку не удалось никого поймать? – Щенку не удалось никого поймать, потому что каждое животное умело прятаться.

3. Как спряталась выпь? – Выпь стройная птица коричневого цвета, она спряталась в камыш и стала в нём незаметной.

4. Что произошло с ящерицей? – Когда щенок схватил ящерицу за хвост, она сбросила хвост и спряталась в камнях.

У учащихся со средним уровнем ответы на вопросы учителя или сверстников, а также самостоятельное формулирование вопросов соответствовали ситуации, дети могли подбирать нужную лексику в случае, если знали, что отвечать. Например, при ответе на первый вопрос дети со средним уровнем отвечали так: «На птиц и насекомых. Он охотился на птиц и насекомых. Он охотился на выпь, ящерицу и насекомых.

На второй вопрос отвечали: «Он никого не поймал, потому что не мог.», «Он никого не поймал, потому что животные прятались/убегали», «Он был маленький».

Ответы детей на третий вопрос:

«Выпь спряталась в камыш.», «Она была похожа на камыш.»

Ответы детей на четвертый вопрос: «Ящерица сбросила хвост и убежала». «Она спряталась в камнях.», «Она была маленькая».

У детей с низким уровнем возникали сложности с работой на всем протяжении урока. Учащиеся не отвечали, не задавали вопросы учителю, могли у соседа по парте уточнять, где они работают. Когда учитель задавал учащемуся вопрос, он не знал, что ответить, иногда ребенка перебивали более активные дети.

У всех детей с ОНР на уроках отмечалась скованность, неуверенность, зачастую они не могли дать ответы на вопросы учителя. Если могли ответить, то фраза была простая, неполная. Не проявляли инициативу для самостоятельных ответов на вопросы. Отвечали только тогда, когда их спрашивали и знали ответ. Дети не соблюдали очередность реплик, перебивали друг друга и учителя, добавляли комментарии, не относящиеся к теме урока. Если реплика была простой, то в ней не было грамматических ошибок. Если же ребенок отвечал развернутым ответом, то он допускал инверсированный порядок слов или грамматические ошибки, не препятствующие понимаю речи.

Процентное соотношение результатов по третьему направлению представлены в диаграмме (рис.3).

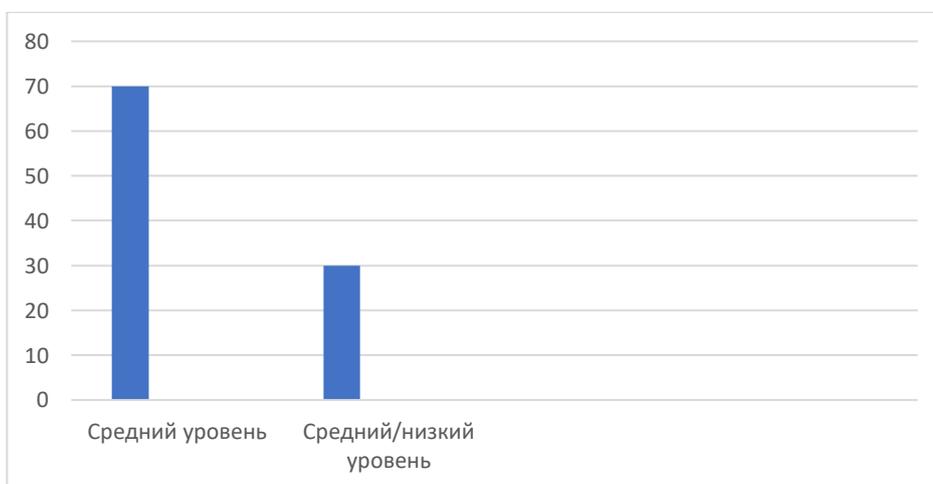


Рисунок 3 – Результаты изучения способности детей взаимодействовать с учителем и сверстниками на уроке

Анализ полученных данных показал отсутствие высокого уровня сформированности диалогической речи у учащихся первого класса с общим недоразвитием речи III уровня. Школьники не владеют учебным диалогом, что проявляется в их неспособности давать полные ответы на поставленные вопросы. Часто отвечают односложно или используют простые предложения. Кроме того, наблюдаются нарушения в самостоятельной формулировке вопросов, а их речь не выразительна и монотонна. В ходе исследования школьники отвечали на вопросы кратко, без желания раскрыть их в деталях. Некоторым детям требовалось время, чтобы включиться в работу, и они использовали жесты в качестве поддержки, указывая на изображение. Ответы школьников часто начинались с междометий, таких как «ну», «эм», «хм» и других. Дети отвечали на вопросы неполным предложением, то есть, например, на вопрос «Что увидела собака и куда побежала?», ответы школьников ограничивались одним словом «пчелу», «цветок», «к цветку». Большинство детей чувствовало себя неуверенно, в ответах была вопросительная интонация. Например, при вопросе «Где гулял мальчик с собакой?», дети отвечали «В парке?».

Результаты нашего исследования показали, что дети младшего школьного возраста, имеющие общее недоразвитие речи III уровня, испытывают затруднения в формулировке вопросов по предложенной теме. Они часто задают простые вопросы, не стараясь раскрыть тему полностью или установить дополнительные детали. Их вопросы могут быть не связаны с изображенной ситуацией или темой высказывания.

Наше исследование указало на несоответствие развития диалогической речи детей младшего школьного возраста с ОНР III уровня их возрасту. Это проявляется в несформированности способности детей отвечать на вопросы, задавать вопросы и активно участвовать в общении, поддерживать диалог. Дети первого класса также показали недостаточную мотивацию к общению с окружающими людьми. Они испытывают

напряжение при общении с взрослыми, из-за ограниченного словарного запаса имеют трудности в формулировке вопросно-ответных реплик и составлении диалога. Они также испытывают затруднения в поддержании визуального контакта и проявляют низкий уровень личностной активности.

Важно отметить, что дети склонны отвечать на вопросы однословными ответами или непоследовательными предложениями вместо связного высказывания. Их активность в общении также невысокая. Результаты нашего исследования проливают свет на состояние диалогической речи детей младшего школьного возраста и указывают на необходимость целенаправленной работы по ее развитию. По нашему мнению, для развития навыков диалогической речи необходимо организовать психолого-педагогическое сопровождение детей с общим недоразвитием речи III уровня, которое позволит создать среду, направленную на коррекцию имеющихся нарушений и состоящую из специалистов общеобразовательной организации и родителей (законных представителей).

Выводы по второй главе

Проведенный анализ результатов эксперимента позволяет сделать выводы о том, что у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень) отмечается:

– вариативность состояния базовых компонентов диалогической речи: более сформированы параметры, определяющие собственно-лингвистический компонент чем лингво-когнитивный и коммуникативно-когнитивный компоненты диалогической речи;

– относительная сформированность собственно-лингвистического компонента диалогической речи, определяющего уровень развития языковых средств в аспекте правил их использования в речи, характерный для детей с ОНР (III уровень);

– недостаточность состояния лингво-когнитивного и коммуникативно-когнитивного компонентов диалогической речи определяется как трудностями смыслового оформления диалога, так и использования языковых и неязыковых средств в коммуникации;

– затруднения в использовании языковых, просодических и оптико-проксеимических средств в коммуникативных ситуациях, требующих большего проявления самостоятельности в построении диалога, активности в его реализации.

Полученные в результате анализа всех компонентов диалогической речи данные указывают трудности реализации диалогической речи как коммуникативно-речевой деятельности в различных условиях организованной коммуникации.

Выявленные особенности диалогической речи позволят определить направления коррекционной работы, специальные условия, методы и приемы формирования диалогической речи у младших школьников с общим недоразвитием речи.

ГЛАВА 3. КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ (III УРОВНЯ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ) В ПРОЦЕССЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

3.1. Содержание специальных условий формирования диалогической речи детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи (III уровня речевого развития)

В ходе диагностики на констатирующем этапе исследования был выявлен недостаточный уровень развития диалогической речи у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня, что говорит о необходимости создания комплексного психолого-педагогического сопровождения детей данной категории в условиях общеобразовательной школы.

Цель данного этапа исследования заключается в определении и проверке специальных условий формирования диалогической речи детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи (III уровня речевого развития) в процессе психолого-педагогического сопровождения в образовательной организации.

Экспериментальная работа проводилась с 10 учащимися первого класса с ОНР III уровня в ГБОУ СОШ №35.

Психолого-педагогическое сопровождение в настоящее время выступает как комплексная технология, особая культура поддержки и помощи ребенку в решении задач развития, обучения, воспитания, социализации и определяется как целостная системно организованная деятельность, в процессе которой создаются социально-психологические и специальные условия для успешного обучения и развития ребенка.

Комплексное психолого-педагогическое сопровождение предполагает разработку и осуществление коррекционного и педагогического взаимодействия со всеми специалистами сопровождения, проведение консультационно-просветительской и профилактической работы с родителями и педагогами общеобразовательной организации.

Нами были определены следующие специальные условия, которые обеспечивали формирование диалогической речи у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи (III уровня речевого развития) в ходе психолого-педагогического сопровождения в коррекционно-образовательном процессе.

Организационно-педагогические условия определяли целенаправленную организацию коррекционно-образовательного процесса.

В основе определения направлений коррекционной работы положены результаты диагностики, в ходе которой были выявлены особенности диалогической речи младших школьников с ОНР III уровня.

Организация коррекционно-образовательного процесса осуществлялась в соответствии с ФГОС НОО для детей с ОВЗ.

Коррекционная работа проводилась с 10 учащимися 1 класса, имеющими заключение – общее недоразвитие речи третьего уровня. Дети обучались в общеобразовательной школе, в общеобразовательном классе. Учащиеся были зачислены на логопедический пункт после проведения первичного обследования речи в начале учебного года.

Формирование диалогической речи проводилось на основе интеграции общеобразовательных и коррекционных задач, решение которых осуществлялось как на занятиях учителя-логопеда, так и на уроках учителя начальных классов.

Формирование диалогической речи являлось составной частью коррекционно-педагогической работы по коррекции выявленных недостатков.

С учащимися, имеющими общее недоразвитие речи III уровня, логопедические занятия проводились в форме групповых занятий 2 раза в неделю на протяжении всего учебного года. Группы были сформированы по 5 человек. В ходе индивидуальных занятий учителем-логопедом была проведена работа по коррекции просодической стороны речи, звукопроизношения. На групповых занятиях закреплялись навыки, полученные на индивидуальных занятиях, проводилась работа по развитию лексико-грамматической стороны речи, навыков чтения. Навыки использования диалогической речи (вступать в диалог и заканчивать его, задавать вопросы и отвечать на них, использовать необходимую интонацию, невербальные средства общения) развивались на каждом занятии. Занятий, направленных только на формирование и отработку навыков диалогической речи, нами было выделено 10. На занятиях решались задачи по формированию умений выстраивать содержание диалога: реплики соответствуют ситуации, соблюдается логичность в следовании реплик; умений начинать и заканчивать беседу, адекватно реагировать на вопросы и комментарии, поддерживать диалог; умений подбирать и правильно использовать лексику, которая соответствует поставленной задаче, преодолевать грубые лексические ошибки; умений интонационно оформлять речь в соответствии с ситуацией общения; этикетных умений при общении с окружающими (Приложение 4).

Психолого-педагогические условия направлены на успешное решение задач всего коррекционно-образовательного процесса.

С опорой на ФАОП НОО для детей с ТНР выделены следующие общие задачи:

1. Определение особых образовательных потребностей обучающихся с ТНР и оказание им специализированной помощи при освоении основной образовательной программы начального общего образования;

2. Определение оптимальных специальных условий для получения начального общего образования обучающимися с ТНР, для развития их личностных, познавательных, коммуникативных способностей;

3. Разработка и использование индивидуально-ориентированных коррекционных образовательных программ для обучающихся с ТНР, методов и приемов обучения, специального дидактического материала;

4. Реализация комплексного психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ТНР (в соответствии с рекомендациями ПМПК, ППк, ИПРА);

5. Реализация комплексной системы мероприятий по социальной адаптации и профессиональной ориентации обучающихся с ТНР;

6. Обеспечение сетевого взаимодействия специалистов разного профиля в комплексной работе с обучающимися с ТНР;

7. Осуществление информационно-просветительской и консультативной работы с родителями (законными представителями) обучающихся с ТНР.

Формирование диалогической речи у детей с ОНР осуществлялось при активном взаимодействии всех участников психолого-педагогического сопровождения: учителя-логопеда, учителя начальных классов, на уроках которого организовывался диалог в учебной ситуации, и родителей детей, зачисленных на логопедический пункт.

Учитель-логопед планировал, организовывал коррекционную работу, разрабатывал все необходимые рекомендации и материалы для педагогов и родителей детей с ОНР. На своих уроках учителя начальных классов закрепляли навыки, которые дети получили на логопедических занятиях. С родителями проводилась консультативно-просветительская работа, в рамках которой они получали всю необходимую информацию по формированию диалогической речи у детей в домашних условиях.

Одним из необходимых условий для развития диалогической речи являлась успешная организация речевой среды, в которой взрослые и дети

взаимодействовали друг с другом. Для того, чтобы организовать такую среду, нами был составлен план взаимодействия учителя-логопеда и учителей начальных классов (Приложения 5, 6).

С родителями была организована консультативно-просветительская работа, которая заключалась в следующем. По итогам диагностики с каждым родителем проводилась индивидуальная консультация с подробным объяснением выявленных нарушений и обсуждением путей их коррекции. Устанавливались доверительные отношения, необходимые для сотрудничества. Родителям давались разъяснения от том, что развивать диалогическую речь можно в любой бытовой ситуации, при посещении библиотек, различных мероприятий, во время прогулки, при совместном чтении и выполнении домашней работы. Родителям показывали, какую важную роль играют обсуждения всех вопросов с ребенком.

Помимо индивидуальных консультации с родителями проводились групповые консультации, на которых давались общие рекомендации по развитию диалогической речи, обогащению словаря, приводились примеры игр и упражнений. Был составлен и реализован план работы по взаимодействию с родителями (Приложение 7, 8).

Учебно-методические условия лежали в основе определения и реализации содержания, методов и приемов коррекционно-педагогической работы при формировании диалогической речи.

Основной задачей коррекционной работы являлось развитие коммуникативных навыков и способности использовать диалогическую форму речи в качестве средства коммуникации и обучения.

У детей младшего школьного возраста учитель-логопед совместно с учителями начальных классов формировал навыки ведения диалога через вопросно-ответную форму речи (учебный диалог), которая используется на всех уроках.

Результаты проведенного исследования показали, что учащиеся испытывают трудности ответов на вопросы с использованием

распространенных реплик, а также в составлении вопросов разного характера. Поэтому на занятиях с учителем-логопедом проводилась работа по формированию умений активно использовать языковые и неязыковые средства оформления диалога в соответствии со смыслом высказывания и ситуацией коммуникации.

Младших школьников обучали навыкам формулирования вопросов по тексту, умению отвечать на вопросы с помощью текста и на свободные темы, а также использовать сложные по структуре предложения.

Таким образом, коррекционно-педагогическая работа была направлена на формирование собственно-лингвистического, лингво-когнитивного и коммуникативно-когнитивного компонентов диалогической речи.

Во время проведения коррекционных мероприятий проводили работу по формированию и улучшению следующих параметров: языковых и неязыковых, просодических и оптико-проксеимических средств и решали следующие задачи.

Коррекционно-образовательные:

- обучение структуре диалога, его планированию;
- обучение навыкам практического применения лексико-грамматических и интонационных средств в диалоге;
- обучение умениям речевого этикета;
- обучение умениям использовать мимику и жесты в диалоге.

Коррекционно-развивающие:

- развитие активности в диалоге (частота включений и продолжительность участия в диалоге);
- совершенствование способности понимать обращённую речь и откликаться на речевые стимулы партнёра;
- развитие контактности, заинтересованности, направленности на взаимопонимание.

Коррекционно-воспитательные:

– общение, воспитание умений вступать, поддерживать и завершать высказывание;

– воспитание умения контролировать и анализировать собственное высказывание.

Для реализации вышеперечисленных задач мы определили ряд методов и приемов, которые учитель-логопед и учитель начальных классов использовали на уроках литературного чтения.

В основе разработки методов и приемов по развитию диалогической речи у детей младшего школьного возраста с ОНР III уровня лежит коммуникативно-деятельностный подход. Этот подход предполагает последовательное усложнение учебных задач, активное развитие коммуникативных навыков, а также осознанное применение этих навыков в различных коммуникативных ситуациях (Щербак С.Г., Чиркина Г.В.) [71].

Рассмотрим методы и приемы, которые учитель-логопед использовал на своих занятиях и рекомендовал их учителю начальных классов для применения в своей работе по развитию навыков диалогической речи на уроках литературного чтения:

1. Методы и приемы обучения осознанному пониманию диалога как вида речи.

2. Методы и приемы обучения выбору невербальных и вербальных средств общения.

3. Методы и приемы обучения использованию норм речевого этикета.

Методы и приемы обучения осознанному пониманию диалога в речи мы реализовывали через определенные действия. В первую очередь, для этого было введено понятие «диалог». На занятиях учитель-логопед с учащимися читали литературные произведения, в которых присутствовали диалоги (Приложение 9). Далее детям объяснялись особенности и характеристики диалога. На уроках литературного чтения, в рамках закрепления полученных навыков на логопедических занятиях, учащиеся

сами играли роли в ходе чтения того или иного произведения. Они учились понимать, кому принадлежат конкретные реплики, и могли составить свои собственные диалоги по аналогии с уже прочитанными текстами.

Кроме того, на уроках литературного чтения детям также предлагалось использовать творческие приемы, например, составлять диалоги из предложенных реплик таким образом, чтобы они имели логическую структуру и разделять реплики по ролям из сплошного текста (Приложение 10). Таким образом, у учащихся развивалась способность к творчеству и анализу литературного материала.

Помимо ознакомления с диалогом и диалогическим общением, нам важно было сформировать навык слушать и слышать собеседника. Для развития этого умения мы использовали прием «чтение с остановками». Суть данного приема заключается в том, что дети по очереди читают текст, делают остановки и задают вопросы друг другу по содержанию текста, отвечая на эти вопросы. Таким образом, дети развивали навык внимательного слушания и анализа.

Также нами были использованы следующие приемы:

– после полного ознакомления с произведением, учитель задавал вопрос ученику – учащийся зачитывал определенный фрагмент текста в ответ на поставленный вопрос;

– идея приема под названием «угадай вопрос» заключается в том, чтобы ученик выходил к доске и получал карточку с интересным вопросом от учителя (Приложение 11). После этого, ребенок говорит ответ на вопрос, оставляя других учеников подумать, на какой вопрос был дан ответ. Этот приём не только развлекает, но и помогает детям улучшать свои навыки коммуникации и анализировать информацию.

В процессе обучения использовать невербальные и вербальные средств коммуникации использовались различные методы и приемы. В рамках логопедических занятий с детьми акцент делался на использование вопросительных слов и построение вопросительных предложений. Это

помогало развить у детей навык задавать вопросы и формулировать свои мысли.

Все нижеперечисленные методы и приемы способствовали развитию коммуникативных навыков у детей и позволяли им эффективно использовать невербальные и вербальные средства общения:

– ребенку предлагали выбрать подходящий вопрос из предложенного списка вопросов к изображенной на картинке ситуации, на которой было несколько сюжетных линий (Приложение 12). Определение наиболее подходящего вопроса помогало описать и развить сюжет картинки, добавляя интересные детали и раскрывая основной смысл;

– приём «произнеси предложение» предусматривал, чтобы один из учеников прочитал фразу из текста и повторил ее с разной интонацией в различных ситуациях – тихо, громко, медленно, быстро, как будто холодно, как маленький ребенок или как взрослый.;

– прием "лепесток" представлял собой интересную и эффективную технику, применяемую в учебном процессе (Приложение 13). Суть этого приема заключалась в том, что каждый ученик выбирал лепесток определенного цвета, на котором был написан вопрос, связанный с прочитанным литературным произведением. Этот вопрос позволял учащимся подвести итог по прочитанному, обобщить впечатления и выразить свою точку зрения. Например, вопросы были следующими: «Какие хорошие/плохие качества у главного героя?», «Что понравилось/не понравилось тебе в произведении?», «Какое бы ты придумал(а) продолжение данной истории?». И так далее. Эти вопросы не только способствовали развитию критического мышления и аналитических навыков учащихся, но и давали им возможность проявить свою творческую мысль и фантазию.

Учителям начальных классов было рекомендовано использовать прием «лепесток» на своих уроках, так как он является интересным, удачным способом проверки и закрепления знаний, полученных в процессе

чтения литературных произведений. Этот прием делал обучение увлекательным и интерактивным, способствовал развитию коммуникативных навыков и самовыражения учащихся. Таким образом, данный прием являлся ценным инструментом для эффективного обучения и формирования способности учащихся понимать смысл вопроса, отвечать на него, подбирать необходимую лексику и использовать грамматические средства.

Таким образом, мы определили и раскрыли специальные условия формирования диалогической речи детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи (III уровня речевого развития) в процессе психолого-педагогического сопровождения в образовательной организации. Мы также представили конкретные методы и приемы для развития диалогической речи как на логопедических занятиях, так и на уроках. Коррекционная работа затруднительна без совместной работы педагогов, обучающих детей с нарушениями речи. Именно поэтому важно взаимодействие учителей начальных классов и учителя-логопеда, так как каждый из этих специалистов дополняет работу другого.

В результате коррекционной работы формировались умения детей отвечать на вопросы полным ответом, задавать вопросы и увеличивался их объем знаний об окружающем мире. Также повышался уровень словарного запаса, закреплялось звукопроизношение, просодическая и грамматическая стороны речи. Дети лучше стали выражать связь между словами, вступать в контакт со сверстниками и взрослыми, понятно выражать свои мысли и вести беседы на знакомые темы. Они начали строить общение с учетом ситуации, работать с текстом, отвечать на вопросы по тексту и читать по ролям.

Кроме того, в ходе коррекционной работы и применения выделенных методов и приемов, развивалась и совершенствовалась умение детей вступать в диалог как со сверстниками, так и со взрослыми. Они стали лучше слушать и слышать своего партнера, понимать в силу своих

возможностей позицию собеседника, также совершенствовалась способность поддерживать диалогическое общение и тактично заканчивать разговор.

Таким образом, в рамках исследования мы определили специальные условия формирования диалогической речи детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи (III уровня речевого развития) в процессе психолого-педагогического сопровождения в образовательной организации и реализовали их в коррекционно-педагогической работе.

3.2. Анализ результатов экспериментальной работы.

На этапе контроля учащиеся выполняли задания, подобные тем, которые были на первом этапе, и критерии оценивания были такие же. Анализируя навыки детей младшего школьного возраста после проведения специального комплекса мероприятий, мы можем отметить, что качество их диалогической речи значительно улучшилось. Диалоги стали более развернутыми и выразительными, учащиеся научились формулировать как репродуктивные и поисковые вопросы, так и проблемные. Настроение детей стало ярче, они сами отметили внутренний эмоциональный подъем.

Рассмотрим данные исследования диалогической речи детей младшего школьного возраста с ОНР (III уровня речевого развития) с использованием серии сюжетных картинок, представленные в таблице 9.

Таблица 9 – Исследование диалогической речи с опорой на серию сюжетных картинок

Параметр	Максимальный балл	Катя	Даниэль	Софья	Даша	Алия	Маша	Гриша	Суфьян	Лев	Миша
Собственно-лингвистический	15	10	12	10	9	10	10	10	8	9	10
Лингво-когнитивный	9	7	8	6	5	6	7	7	5	6	6
Коммуникативно-когнитивный	30	21	26	18	17	19	21	20	18	22	20

В данной таблице представлены общие результаты, полученные во время изучения способности детей к диалогу со взрослым – вступать в контакт, отвечать на вопросы с опорой на наглядность, использовать необходимую лексику, невербальные средства общения.

Таблица 10 – Исследование диалогической речи с опорой на серию сюжетных картинок

№	Компонент	Имя ребенка									
		Катя	Даниэль	Софья	Даша	Алия	Маша	Гриша	Суфьян	Лев	Миша
<i>Собственно-лингвистический</i>											
1	Просодика	2	3	2	2	2	2	2	1	2	2
2	Звукопроизношение, слоговая структура слова	2	3	2	2	2	2	2	2	2	3
3	Качественный состав лексики по лексико-грамматическим разрядам	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
4	Грамматические формы	2	2	2	1	2	2	2	1	1	1
5	Грамматические конструкции	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
	Максимальный балл – 15	10	12	10	9	10	10	10	8	9	10
<i>Лингво-когнитивный</i>											
6	Лексика для передачи информации	2	3	2	2	2	2	2	2	2	2
7	Паузация	2	2	2	1	2	2	2	1	2	2
8	Логическая последовательность	3	3	2	2	2	3	3	2	2	2
	Максимальный балл – 9	7	8	6	5	6	7	7	5	6	6
<i>Коммуникативно-когнитивный</i>											
9	Лексика, акцентирующая внимание на теме высказывания, передающая собственную оценку, уточняющую смысл высказывания	2	3	2	2	2	2	2	2	2	2
10	Нарушения построения высказывания (речевые сбои, повторы, коррекции, пояснения, фальстарт)	2	2	2	1	1	2	2	2	2	2
11	Инверсированный порядок слов в синтагме	2	3	2	2	2	2	2	2	2	2
12	Очередность реплик	2	2	2	1	2	2	2	1	2	2
13	Логическое ударение	2	3	1	1	2	3	2	2	2	2
14	Изменение мелодики речи	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2
15	Интонационное завершение высказывания	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2

Продолжение таблицы 10

16	Активность, самостоятельность, осознанный интерес к общению	2	3	2	2	2	2	2	2	2	2
17	Способность к обратной связи: реакция на поведение слушающего	2	3	2	2	2	2	2	2	3	2
18	Оптико-кинетические (кинесика) и проксемические средства	3	3	2	2	2	2	2	2	3	2
Максимальный балл – 30		21	26	18	17	19	21	20	18	22	20
Сумма баллов за констатирующий эксперимент, уровень		32 С	39 В	28 С	20 С	32 С	34 С	32 С	22 С	34 С	34 С
Сумма баллов за контрольный эксперимент, уровень		38 В	46 В	34 С	31 С	35 С	38 В	37 В	31 С	37 В	36 С

Список сокращений:

В – высокий уровень, С – средний уровень, Н – низкий уровень.

Рассмотрим выявленные результаты в таблице 10.

Исходя из полученных данных, можно сделать вывод о том, что у всех детей после психолого-педагогического сопровождения, включающего в себя логопедические занятия, консультативно-просветительскую работу с педагогами учреждения и родителями учащихся, появилась положительная динамика. У 4 детей (Катя, Лев, Маша, Гриша) изменился уровень со среднего на высокий. У Даниэля до коррекционной работы уровень сформированности вступать в диалог со взрослым соответствовал высокому, но находился на границе со средним уровнем, а после проведенной работы его навыки диалогической речи были развиты и укреплены. У 5 учащихся (Софья, Даша, Алия, Суфьян, Миша) уровень остался средним, но количество полученных баллов увеличилось, что говорит нам об эффективности проведенных коррекционных мероприятий.

В рамках данного направления учащимся было необходимо вступать в диалог с экспериментатором, использовать наглядность, устанавливать причинно-следственные связи отвечать на заданные вопросы полным ответом. По полученным результатам мы видим, что у всех детей произошли положительные изменения.

В нашей работе мы изучали диалогическую речь с позиции трех компонентов: собственно-лингвистический, лингво-когнитивный и коммуникативно-когнитивный. Сопоставив полученные данные, мы увидели, у Маши собственно-лингвистический компонент остался на прежнем среднем уровне, у Даниэля, Льва и Миши параметры лингво-когнитивного компонента не изменились и у Али и Миши коммуникативно-когнитивный компонент остался прежним, но общая сумма баллов за выполнение данного задания выросла. Рассмотрим на графике (рис. 4) данные двух экспериментов, для того чтобы увидеть, как изменились показатели.

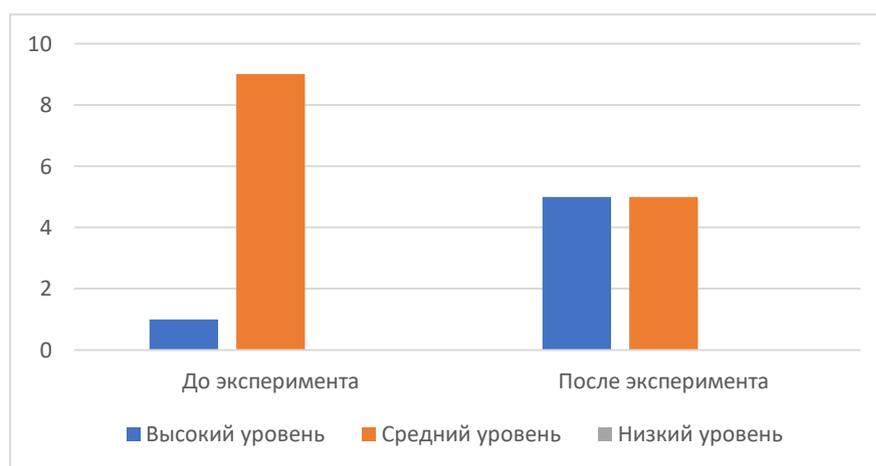


Рис. 4. – Сравнительный результат развития диалогических умений до и после проведения формирующего этапа

По итогам проведения повторного исследования по второму направлению: умение вступать в диалог со взрослым (задавать вопросы самостоятельно), исследование диалогической речи с опорой на сюжетную картинку, мы получили следующие результаты.

Таблица 11 – Исследование диалогической речи с опорой на сюжетную картинку

Параметр	Максимальный балл	Катя	Даниэль	Софья	Даша	Алия	Маша	Гриша	Суфьян	Лев	Миша
Собственно-лингвистический	15	10	12	10	9	10	8	11	8	10	11

Продолжение таблицы 11

Лингво-когнитивный	15	10	11	9	8	10	10	11	8	10	10
Когнитивно-коммуникативный	30	20	20	18	17	20	19	21	19	20	20

Рассмотрим результаты изучения способности детей к диалогу со взрослым – вступать в контакт, задавать самостоятельно вопросы с опорой на наглядность.

Таблица 12 – Исследование диалогической речи с опорой на сюжетную картинку

№	Компонент	Имя ребенка									
		Катя	Даниэль	Софья	Даша	Алия	Маша	Гриша	Суфьян	Лев	Миша
<i>Собственно-лингвистический</i>											
1	Просодика	2	3	2	2	2	2	2	1	2	2
2	Звукопроизношение, слоговая структура слова	2	3	2	2	2	2	2	2	2	3
3	Качественный состав лексики по лексико-грамматическим разрядам	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
4	Грамматические формы	2	2	2	1	2	1	3	2	2	2
5	Грамматические конструкции	2	2	2	2	2	1	2	1	2	2
Максимальный балл – 15		10	12	10	9	10	8	11	8	10	11
<i>Лингво-когнитивный</i>											
6	Лексика для передачи информации	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
7	Использование вопросительных слов	2	3	2	2	2	2	3	2	2	2
8	Вид вопросов	2	2	2	1	2	2	2	1	2	2
9	Паузация	2	2	1	1	2	2	2	2	2	2
10	Логическая последовательность	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2
Максимальный балл – 15		10	11	9	8	10	10	11	8	10	10
<i>Коммуникативно-когнитивный</i>											
11	Лексика, акцентирующая внимание на теме высказывания, передающая собственную оценку, уточняющую смысл высказывания	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2

Продолжение таблицы 12

12	Нарушения построения высказывания (речевые сбои, повторы, коррекции, пояснения, фальстарт)	2	2	2	2	2	1	2	1	2	2
13	Инверсированный порядок слов в синтагме	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
14	Очередность реплик	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
15	Логическое ударение	2	2	1	1	2	2	2	2	2	2
16	Изменение мелодики речи	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2
17	Интонационное завершение высказывания	2	2	1	1	2	2	2	2	2	2
18	Активность, самостоятельность, осознанный интерес к общению	2	2	2	2	2	2	3	2	2	2
19	Способность к обратной связи: реакция на поведение слушающего	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
20	Опτικο-кинети́ческие (кинеси́ка) и проксе́мические средства	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Максимальный балл – 30		20	20	18	17	20	19	21	19	20	20
Сумма баллов за констатирующий эксперимент, уровень		36 С	34 С	30 С	20 Н	32 С	20 Н	32 С	20 Н	34 С	32 С
Сумма баллов за контрольный эксперимент, уровень		40 С	43 В	37 С	34 С	40 С	37 С	43 В	35 С	40 С	41 В

Список сокращений:

В – высокий уровень, С – средний уровень, Н – низкий уровень.

Исходя из полученных данных, мы можем сделать вывод о следующем. У 6 учащихся из 10 повысился общий уровень выполнения задания, но и у остальных детей (Катя, Софья, Алия, Лев) появилась положительная динамика, которая видна в баллах. До проведения коррекционной работы результаты детей были такими: у 3 детей отмечался низкий уровень, у 7 дети – средний. После реализации специальных условий отмечается развитие диалогической речи, а именно способности самостоятельно формулировать вопросы с использованием наглядности, поддерживать диалог, использовать вопросительную интонацию и реплики

различного уровня сложности. Если до проведения коррекционной работы учащиеся задавали вопросы репродуктивного (кто/что это?) и поискового (где? сколько?) видов, то после в речи детей стали появляться проблемные вопросы, например, почему.

Речь учащихся младшего школьного возраста стала более выразительной, они стали использовать вопросительную интонацию. Лексический запас детей стал больше, школьники увереннее задавали вопросы, подбирали нужную лексику, поддерживали диалог как со сверстниками, так и со взрослыми.

Рассмотрим на графике (рис. 5) результаты детей, полученные в ходе проведения второго направления исследования, до реализации психолого-педагогического сопровождения и после.

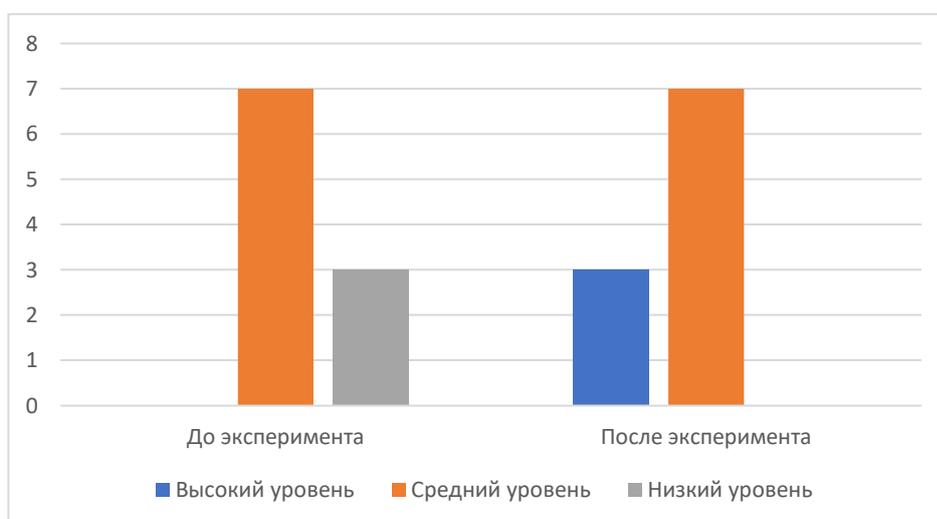


Рис. 5. – Сравнительный результат развития диалогических умений до и после проведения формирующего этапа

Рассмотрим результаты заключительного направления нашего исследования, в рамках которого изучалась способность детей взаимодействовать с учителем и сверстниками на уроке. Мы получили следующие результаты, представленные в таблице 13.

Таблица 13 – Изучение способности детей взаимодействовать с учителем и сверстниками на уроке

Параметр	Максимальный балл	Каця	Даниэль	Софья	Даша	Алия	Маша	Гриша	Суфьян	Лев	Миша
Собственно-лингвистический	15	10	12	10	9	10	9	10	8	10	11
Лингво-когнитивный	9	6	7	6	5	6	6	6	5	6	6
Когнитивно-коммуникативный	30	21	22	20	16	19	19	20	15	21	20

В данной таблице представлены общие результаты, полученные в ходе повторного изучения способности детей к диалогу со взрослым и сверстниками на уроке литературного чтения в ходе обсуждения художественного произведения. Рассмотрим выявленные результаты в таблице 14.

Таблица 14 – изучение способности детей взаимодействовать с учителем и сверстниками на уроке

№	Компонент	Имя ребенка									
		Каця	Даниэль	Софья	Даша	Алия	Маша	Гриша	Суфьян	Лев	Миша
<i>Собственно-лингвистический</i>											
1	Просодика	2	3	2	2	2	2	2	1	2	2
2	Звукопроизношение, слоговая структура слова	2	3	2	2	2	2	2	2	2	3
3	Качественный состав лексики по лексико-грамматическим разрядам	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
4	Грамматические формы	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
5	Грамматические конструкции	2	2	2	1	2	1	2	1	2	2
Максимальный балл – 15		10	12	10	9	10	9	10	8	10	11
<i>Лингво-когнитивный</i>											
6	Лексика для передачи информации	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
7	Паузация	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
8	Логическая последовательность	2	3	2	1	2	2	2	1	2	2
Максимальный балл – 9		6	7	6	5	6	6	6	5	6	6
<i>Коммуникативно-когнитивный</i>											
9	Лексика, акцентирующая внимание на теме высказывания, передающая собственную оценку, уточняющую смысл высказывания	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2

Продолжение таблицы 14

10	Нарушения построения высказывания (речевые сбои, повторы, коррекции, пояснения, фальстарт)	2	2	2	1	2	2	2	1	2	2
11	Инверсированный порядок слов в синтагме	2	3	2	2	2	2	2	2	2	2
12	Очередность реплик	3	2	3	1	2	2	2	1	2	2
13	Логическое ударение	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
14	Изменение мелодики речи	2	2	2	1	2	2	2	1	2	2
15	Интонационное завершение высказывания	2	2	1	2	1	2	2	1	2	2
16	Активность, самостоятельность, осознанный интерес к общению	2	2	2	2	2	2	2	2	3	2
17	Способность к обратной связи: реакция на поведение слушающего	2	2	2	1	2	1	2	1	2	2
18	Оптико-кинетические (кинесика) и проксемические средства	2	3	2	2	2	2	2	2	2	2
Максимальный балл – 30		21	22	20	16	19	19	20	15	21	20
Сумма баллов за констатирующий эксперимент, уровень		35 С	32 С	27 С	20 Н	33 С	20 Н	30 С	20 Н	33 С	31 С
Сумма баллов за контрольный эксперимент, уровень		37 С	41 В	36 С	30 С	35 С	34 С	36 С	28 С	37 С	37 С

Список сокращений:

В – высокий уровень, С – средний уровень, Н – низкий уровень.

Исходя из полученных данных, мы можем сделать вывод о том, что навыки использования диалогической речи детей младшего школьного возраста с ОНР III уровня на уроках значительно улучшились. До проведения коррекционных мероприятий в исследуемой группе детей 3 учащихся получили низкий уровень, у остальных уровень оказался средним. После реализации в общеобразовательном учреждении специальных условий мы увидели рост уровня сформированности диалогической речи. Один учащийся (Даниэль) набрал сумму баллов, соответствующую высокому уровню, трое школьников перешли с низкого уровня на средний (Даша, Маша, Суфьян), шесть детей (Катя, Софья, Алия, Гриша, Лев, Миша) остались на среднем уровне, но набранное количество баллов увеличилось, что говорит нам о положительной динамике и об успешности проведенной коррекционной работы.

Рассмотрим на графике (рис. 6) результаты детей до и после коррекционной работы.

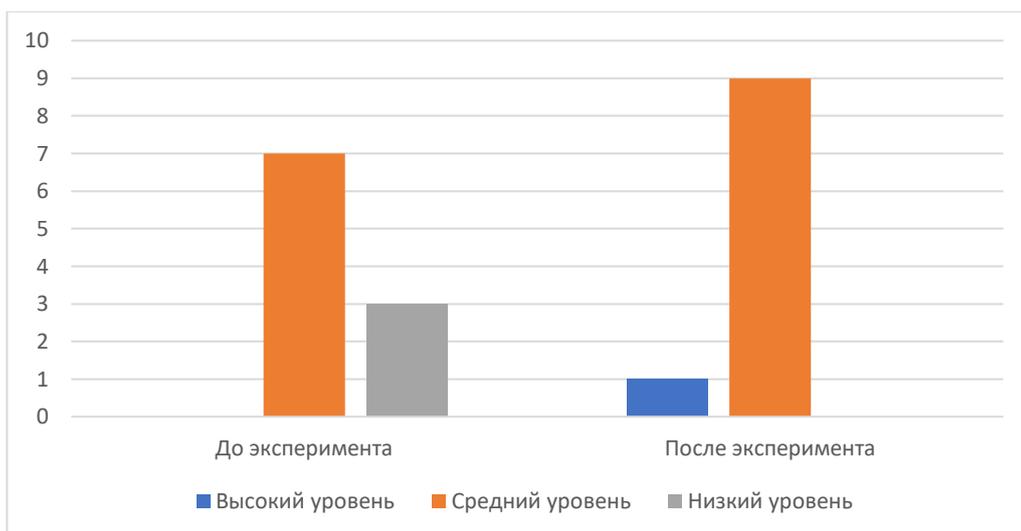


Рис. 6. – Сравнительный результат развития диалогических умений до и после проведения формирующего этапа

После разработки и реализации специальных условий формирования диалогической речи детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи (III уровня речевого развития) в процессе психолого-педагогического сопровождения мы отметили качественные изменения.

В каждом из трех направлений исследования отмечается положительная динамика, что позволяет нам сделать вывод о том, что уровень сформированности диалогической речи детей вырос.

Таким образом, результаты нашего эксперимента свидетельствуют о достижении поставленной цели и успешном выполнении всех поставленных задач. Наша гипотеза была подтверждена.

Выводы по третьей главе

Таким образом, в третьей главе мы разработали и реализовали специальные условия формирования диалогической речи детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи (III уровня речевого развития) в процессе психолого-педагогического сопровождения в

образовательной организации, а также провели анализ результатов экспериментальной работы.

Полученные данные позволили сделать вывод о том, что разработанные специальные условия эффективны и могут быть использованы при организации работы с данной категорией детей в общеобразовательной организации. Для формирования диалогической речи нами были выделены специальные условия, включающие в себя взаимодействие специалистов школы и родителей, консультирование всех участников процесса и обучение приемам работы, разработка логопедических занятий и подбор материала для них, составление практических рекомендаций для учителей начальных классов для закрепления на уроках материала, который дети изучают с учителем-логопедом.

После повторного исследования сформированности диалогической речи у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня мы увидели положительную динамику. У детей увеличился словарный запас, улучшились навыки словоизменения и словообразования, звукопроизношение стало более нормированным, просодическая сторона речи скорректировалась – в речи детей появились выразительность, размеренность, логические паузы, при формулировании вопросов появилась вопросительная интонация. Учащиеся адаптировались в школе, стали увереннее себя чувствовать на уроках и при беседе со взрослым.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В процессе исследования нами было установлено, что разработанные специальные условия оказывают большое влияние на формирование диалогической речи у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи (III уровня речевого развития) в процессе психолого-педагогического сопровождения в образовательной организации.

Процесс развития диалогической речи – длительный и сложный. У детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи (III уровня речевого развития) он протекает тяжелее из-за недоразвития каждого из компонентов языковой системы, лексики, грамматики, фонетики. У данной категории детей наблюдаются неспособность самостоятельной организации речевого взаимодействия, сотрудничества со сверстниками и взрослыми, сложности в овладении вербальными и невербальными средствами общения, несформированность умения сопереживать и сочувствовать партнеру, вступать в диалог и поддерживать его, задавать вопросы и отвечать на реплики собеседника грамматически правильной оформленной фразой. Младшим школьникам с общим недоразвитием речи III уровня при отсутствии целенаправленной коррекционной работы труднее овладевать навыками диалогической речи, которые необходимы для полноценного развития личности учащегося.

Для формирования диалогической речи у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи (III уровня речевого развития) нами были разработаны специальные условия психолого-педагогического сопровождения данной группы учащихся в общеобразовательной организации. Эти условия заключались в организации специальной работы по формированию диалогической речи у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи (III уровня речевого развития), определении специальных методов и приёмов, которые использовал не только учитель-логопед на своих занятиях, но и учитель начальных классов

на уроках, в разработке плана взаимодействия специалистов школы по сопровождению учащихся в процессе коррекционной работы, а также включения родителей в совместную работу.

Итоговый контроль показал положительную динамику развития диалогической речи – уровень сформированности диалогической речи у младших школьников увеличился. Результаты, полученные нами в ходе экспериментальной работы, позволяют сделать вывод об эффективности реализованных нами специальных условий для формирования диалогической речи у учащихся в процессе психолого-педагогического сопровождения.

Практическая значимость исследовательской работы заключается в том, что разработанные специальные условия формирования диалогической речи детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи (III уровня речевого развития) в процессе психолого-педагогического сопровождения и рекомендации по развитию данного вида речи у указанной группы учащихся были апробированы и могут применяться в практической деятельности учителей-логопедов в школах.

Таким образом, все вышеизложенное позволяет утверждать, что цель исследования достигнута, поставленные задачи решены, гипотеза подтверждена.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Алексеева, М. М. Речевое развитие: учебное пособие / М. М. Алексеева, В. И. Яшина. – 2-е изд., стереотип. – М. : Изд. Центр «Академия», 1999. – 160 с.
2. Артемова, Е.Э. Особенности формирование просодики у дошкольников с речевыми нарушениями: монография / Е. Э. Артемова – М. : МГГУ им. М.А. Шолохова, 2008. – 123 с.
3. Арушанова А. Г. Организация диалогического общения дошкольников со сверстниками // Дошкольное воспитание. / А. Г. Арушанова. – 2001. №5. – С. 51-61.
4. Арушанова А. Г., Рычагова Е.К., Дурова Н.Л. Истоки диалога // Дошкольное воспитание. – 2002. №10. – с. 82-90.
5. Арушанова, А. Г. Речь и речевое общение детей: Развитие диалогического общения / А. Г. Арушанова. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Мозаика-Синтез, 2006. – 128 с.
6. Архипова, Е.Ф. Стёртая дизартрия у детей: учеб. пособие / Е. Ф. Архипова. – М. : АСТ Астрель, 2006. – 319 с.
7. Бабина, Г. В. Структурно-слоговая организация речи дошкольников: онтогенез и дизонтогенез: монография / Г. В. Бабина, Н. Ю. Шарипова. — М.: МПГУ: Прометей, 2013. — 191 с.
8. Базжина, Т. В. Диалог на начальном этапе языкового развития // Детская речь: Лингвистический аспект: Межвуз. сб. науч. тр. – СПб., 1990.
9. Базжина, Т. В. Становление внутренней программы высказывания и текста (на материале русской диалогической речи): Автореф. дис. ... канд. филол. наук. – М., 1989.
10. Бахтин, М. М. Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин. – М. : Искусство, 1979. – 424 с.
11. Бизикова О. А. Развитие диалогической речи дошкольников в игре / О. А. Бизикова. М. : Скрипторий 2003, 2008. – 136 с.

12. Винарская, Е. Н. Раннее речевое развитие ребенка и проблемы дефектологии / Елена Винарская. – М. : Просвещение, 1987. – 160 с.
13. Винарская, Е.Н. Дизартрия. / Е.Н. Винарская. – М. : Транзиткнига, 2005 – 141 с.
14. Воробьева В. К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи: учебное пособие. - М.: АСТ, 2006. 126 с.
15. Воробьева, В. К. Обучение детей с тяжелыми нарушениями речи первоначальному навыку описательно-повествовательной речи / В. К. Воробьева // Дефектология. М., – 1990. – №4. – С. 40 - 46.
16. Выготский, Л. С. Избранные психологические исследования / Лев Выготский. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1960. – 500 с.
17. Выготский, Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский // Хрестоматия по общей психологии. Выпуск III. – М. : Учебно-методический центр «Психология», 2001. – С. 65-82.
18. Выготский, Л. С. Проблемы дефектологии / Л. С. Выготский; сост., авт. вступ. ст. и библиогр. Т. М. Лифанова; авт. коммент. М. А. Степанова. – М. : Просвещение, 1995.
19. Гаркуша, Ю.Ф. Особенности общения детей с недоразвитием речи. Ребенок. Выявление отклонений в развитии речи и их преодоление / Ю.Ф. Гаркуша, В.В. Коржевина. – М. : Издательство НПО «МОДЭК», 2001. – 256 с.
20. Глухов В.П. Из опыта логопедической работы по формированию связной речи детей с ОНР дошкольного возраста на занятиях по обучению рассказыванию / В. П. Глухов // Дефектология. – 2008. – №4. – С 8–10.
21. Глухов, В. П. Коррекционно-развивающая направленность обучения и воспитания детей с нарушениями речи / В. П. Глухов. – М. : Союз. – 2007. – 156 с.
22. Грибова, О. Е. К проблеме анализа коммуникации у детей с речевой патологией. / О. Е. Грибова // Дефектология. – 1995. – №6. – С. 7-15.

23. 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.
24. Жукова, Н. С. Отклонения в развитии детской речи / Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева. – Екатеринбург, 2006. – 316 с.
25. Жукова, Н.С. Преодоление задержки речевого развития / Н. С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева. – М. : Просвещение, 1973. – 320 с.
26. 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.
27. Изаренков, Д. И. Обучение диалогической речи / Д. И. Изаренков. – 2-е изд., испр. – М. : Русский язык, 1986.
28. Ипполитова, Н. Анализ понятия «педагогические условия»: сущность, классификация / Н. Ипполитова, Н. Стерхова // General and Professional Education. – 2012. – № 1. – P. 8–14.
29. Исенина, Е. И. Теория и методика развития речи у детей. Дословесный период: учебное пособие для среднего профессионального образования / Е. И. Исенина. – 2-е изд., стер. – М. : Издательство Юрайт, 2020. – 149 с.
30. Лалаева Р.И. Недостатки чтения и письма у детей. – М. : Просвещение, 1983. – 136с.
31. Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В. Формирование лексики и грамматического строя у дошкольников с общим недоразвитием речи. - СПб.: Союз, 2001. – 222с.
32. Лалаева, Р. И. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников / Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова. – СПб. : КАРО, 2004. – 160 с.

33. Лалаева, Р. И., Шаховская, С. Н. «Логопатофизиология: учеб. пособие для студентов» / под ред.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС; М. : 2011.

34. Левина Р.Е. Особенности акустического восприятия у детей с речевыми нарушениями. // Развитие психики в условиях сенсорных дефектов. - М.: XVIII Междунар.психол.кангресс, 1966. – С.302-308.

35. Левина Р.Е. Характеристика ОНР у детей / Р. Е. Левина, Н. А. Никашина. М.: Просвещение, 2009. – 159 с.

36. 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

37. Левина, Р. Е. Главы I, II, III, VIII // Основы теории и практики логопедии / Под ред. Р. Е. Левиной. – М. : Просвещение, 1967.

38. Лемяскина, Н. А. Коммуникативное поведение младшего школьника (психолингвистическое исследование): Дис. ... канд. филол. наук. – Воронеж, 1999. – 231 с.

39. Леонтьев А.А. Исследования детской речи / А. А. Леонтьев. М. : Просвещение, 2004. – 268 с.

40. Леонтьев, А. А. Общение как объект психологического исследования / Алексей Леонтьев. – М. : Наука, 1975. – 294 с.

41. Леонтьев, А. А. Язык, речь, речевая деятельность / А. А. Леонтьев. – М. : Просвещение, 1995. – 214 с.

42. Лепская, Н. И. Роль взрослого в диалогическом общении с ребенком / Наталья Лепская. // Язык, сознание и образ мира. Материалы 7 Международного симпозиума по психолингвистике и теории коммуникации. – М, 1997. – С. 95-95.

43. 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.

44. Лисина М. И. Общение, личность и психика ребенка. - М. : – 2001. – 152 с.
45. Лисина, М. И. Возрастная и педагогическая психология / М. И. Лисина. – М. : ВЛАДОС, – 1992. – 276 с.
46. Лисина, М. И. Проблема онтогенеза общения / М. И. Лисина – М. : Педагогика, 1986.
47. 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.
48. Мастюкова, Е. М. Ребенок с отклонениями в развитии / Елена Мастюкова. – М. : Просвещение. – 95 с.
49. Основы теории и практики логопедии. // Под ред. Р.Е. Левиной. – М.: Просвещение, 1968. - 367с.
50. Пиаже Ж. Комментарии к критическим замечаниям Л. С. Выготского на книги «Речь и мышление ребенка» и «Суждение и рассуждение ребенка» / Ж. Пиаже // Хрестоматия по общей психологии. Психология мышления. – СПб. : Союз, 1997. – 282 с.
51. Пиаже, Ж. Речь и мышление ребенка. М. – Л., Учпедгиз, 1932.
52. Правдина, О. В. Логопедия: учеб. пособие для студентов дефектолог. фак-тов пед. ин-тов / О. В. Правдина. – Изд. 2-е, доп. и перераб. – М., 1973. – 310 с.
53. Психолого-педагогическое консультирование и сопровождение развития ребенка: Пособие для учителя-дефектолога / Под ред. Л.М.Шипицыной. – М. :Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 2003. – 528 с. – (Коррекционная педагогика).
54. Репина, З. А. Нейропсихологическое изучение детей с тяжелыми нарушениями речи: учеб. для студентов дефектол. пед. вузов / З. А. Репина; Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург : Изд. Калинина Г. П., 2008. – 140 с.
55. Рубинштейн, С. Л. Проблемы общей психологии / Сергей Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1973. – 424 с

56. Рубинштейн, С.Л. Речь и общение. Функции речи. Развитие речи у детей / С. Л. Рубинштейн. СПб. : Питер, 2002. – 720 с.
57. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии. Т.1. / С. Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1989. – 488 с.
58. Рузская А.Г. Развитие общения дошкольников со сверстниками / А. Г. Рузская. СПб. : Питер, 2008. – 315 с.
59. Соловьева, Л. Г. Сюжетно-ролевая игра как средство развития вербальной коммуникации детей с общим недоразвитием речи. Диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Людмила Соловьёва. – М., 1998.
60. Спирина, Л. Ф. Особенности речевого развития детей с тяжелыми нарушениями речи / Людмила Спирина. – М. : Педагогика, 2000. – 192 с.
61. 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.
62. Ушакова О. С. Развитие речи дошкольника. М.: Изд-во института психотерапии, 2001. – 237 с.
63. Федеральная адаптированная образовательная программа начального общего образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, утверждена приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 24 ноября 2022 г. N 1023.
64. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования, утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 6 октября 2009 г. №373.
65. Филичева, Т. Б. Воспитание и обучение детей с общим недоразвитием речи. Программно-методические рекомендации / Т. Б. Филичева, Т. В. Туманова, Г. В. Чиркина. – М. : Дрофа, 2009 – 189 с.
66. 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.

67. Черкасова, Е.Л. Нарушения речи детей с минимальными нарушениями слуха / Е.Л. Черкасова. – М., 2003. – 192 с.

68. Черкасова, Е. Л. Формирование коммуникативной компетенции как особой образовательной потребности детей с нарушениями речи // Конференциум АСОУ: сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций. 2015. № 4. С. 576-581.

69. Шведова, Н. Ю. К изучению русской диалогической речи / Наталия Шведова // Вопросы языкознания. – 1956. – № 2. – С. 67-82.

70. Шведова, Н. Ю. Очерки по синтаксису русской разговорной речи / Н. Ю. Шведова – М. : Изд-во АН СССР, 1960. – 367 с.

71. 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.

72. Якубинский, Л. П. Избранные работы: Язык и его функционирование / Л. П. Якубинский // Отв. ред. А. А. Леонтьев. – М. : Наука, 1986. – С. 17–58.

73. Якубинский, Л. П. О диалогической речи / под ред. Л. В. Щербы. – Спб., 2007. – 259 с.

74. Ястребова, А. В. Коррекция общего недоразвития речи у учащихся общеобразовательной школы / Алла Ястребова. // Дефектология. – 1981. – № 1. – С. 59-65.

75. Ястребова, А. В., Бессонова, Т. П. Инструктивно-методическое письмо о работе учителя-логопеда при общеобразовательной школе. (Основные направления формирования предпосылок к продуктивному

усвоению программы обучения родному языку у детей с речевой патологией). – М. : Когито-Центр, 1996. – 47 с.

ПРИЛОЖЕНИЕ

ПРИЛОЖЕНИЕ 1



Рис. 1. Серия сюжетных картинок «Неудачная прогулка»

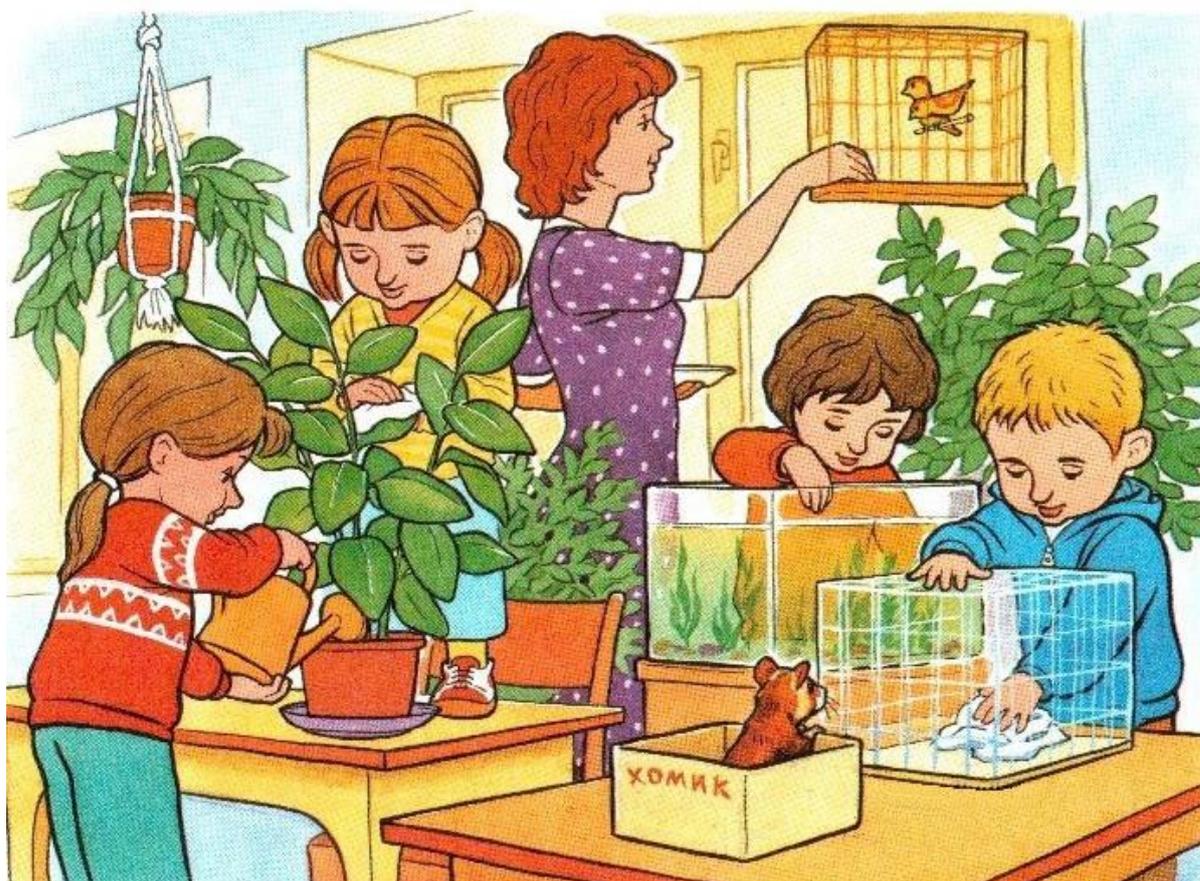


Рис. 2. Сюжетная картинка «Живой уголок»

Протокол наблюдения

Дата: _____

Имя ученика: _____

Возраст: _____

Схема наблюдения

Критерий	Оценка уровня (высокий /средний / низкий уровень)	Комментарии
Просодика		
Звукопроизношение, слоговая структура слова		
Качественный состав лексики по лексико-грамматическим разрядам,		
Грамматические формы		
Грамматические конструкции		
Лексика для передачи информации		
Использование вопросительных слов		
Вид вопроса в соответствие с темой: репродуктивный (кто это? что это?), поисковый (где? Сколько?), проблемный (почему? Зачем?)		
Паузация		
Логическая последовательность		
Лексика, акцентирующая внимание на теме высказывания, передающая собственную оценку, уточняющую смысл высказывания		

Продолжение таблицы «Схема наблюдения»

Нарушения построения высказывания (речевые сбои, повторы, коррекции, пояснения, фальстарт)		
Инверсированный порядок слов в синтагме		
Очередность реплик		
Логическое ударение		
Изменение мелодики речи		
Интонационное завершение высказывания		
Активность, самостоятельность, осознанный интерес к общению		
Способность к обратной связи: реакция на поведение слушающего		
Оптико-кинетические (кинесика) и проксемические средства		

Вывод:

План групповых логопедических занятий с учащимися первого
 класса по развитию навыков диалогической речи

№	Задачи	Содержание
1	Формирование умения выстраивать содержание диалога: реплики соответствуют ситуации, соблюдается логичность в следовании реплик	Занятие 1: Введение в тему "Диалог и вежливая речь" - Объяснение понятия "диалог" - Различия между диалогом и монологом - Знакомство с основными правилами вежливой речи Занятие 2: Составление диалоговых ситуаций - Разыгрывание различных ситуаций, где дети будут общаться друг с другом - Участие в парных и групповых диалогах - Акцент на адекватное реагирование на высказывания других
2	Формирование умения начать, закончить разговор, адекватно реагировать на вопросы и комментарии, поддерживать разговор	Занятие 3: Вежливость в общении - Тренировка вежливых обращений и побуждение к их использованию - Игра "Королевское общение": ролевая игра с использованием вежливых форм общения Занятие 4: Понимание и применение речевых оборотов - Осознание значений и использование речевых оборотов в диалогах - Упражнения на составление диалогов с использованием речевых оборотов
3	Формирование умения подбирать лексику, которая соответствует поставленной задаче, правильное использование лексики, отсутствие грубых лексических ошибок	Занятие 5: Постановка и разыгрывание диалогов с использованием образовательных ситуаций - Игра "Кто говорит так?" - Подготовка небольших диалогов с использованием сюжетов из учебного материала (художественной литературы) Занятие 6: Развитие ассоциативного мышления и общения в диалоге - Игра "Связная речь": дети по очереди продолжают ассоциативный ряд в диалогической форме - Творческая активность: рисование и составление диалога по рисунку
4	Формирование умения интонационно оформлять речь соответственно ситуации общения	Занятие 7: Совместное чтение и обсуждение книги - Чтение детской книги вслух в группе - Обсуждение сюжета и персонажей книги в формате диалога Занятие 8: Подготовка и проведение мини-спектакля - Поделка театральных масок - Репетиция диалогов из спектакля и его представление родителям

Продолжение таблицы «План занятий»

5	Формирование речевых этикетных умений при общении с окружающими	Занятие 9: Игра "На сцене" - Разыгрывание различных сценариев, которые дети придумывают самостоятельно - Акцент на использование диалога для передачи смысла и эмоций Занятие 10: Заключительное занятие "Мы умеем диалогом общаться" - Игра-соревнование "Кто лучше диалоги составит" - Подведение итогов
---	---	---

План работы по взаимодействию учителя-логопеда и учителей
начальных классов

№	Тема	Форма работы	Сроки
1	Обсуждение итогов проведения первичной диагностики устной речи обучающихся 1-х классов с ОНР III уровня, состояния сформированности диалогической речи	Выступление на МО УНК	Сентябрь
2	Формирование коммуникативных компетенций младших школьников с ОНР на занятиях в рамках ФГОС (Приложение б)	Круглый стол	Октябрь
3	Взаимодействие учителя-логопеда и УНК в освоении младшими школьниками образовательной программы	Круглый стол	Декабрь
4	Необходимость контроля за речью учащихся на уроках	Консультация	Февраль
5	Театрализованная деятельность учащихся как средство преодоления речевых недостатков	Консультация	Март
6	Закрепление приобретенных навыков	Круглый стол	Апрель
7	Обсуждение результатов проведения итоговой диагностики обучающихся 1-х классов с ОНР III уровня и динамики после психолого-педагогического сопровождения	Выступление на МО УНК	Май
8	Консультирование педагогов по запросу	Консультации	На протяжении учебного года
9	Посещение уроков	Урок УНК	На протяжении учебного года
10	Участие в ПШк	Психолого-педагогический консилиум (ПШк)	На протяжении учебного года

Консультация для учителей начальных классов на тему: «Формирование коммуникативных компетенций младших школьников на занятиях в рамках федерального государственного образовательного стандарта»

Формирование навыков учебной деятельности – это одна из важнейших целей начального образования в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом начального общего образования.

Коммуникативные компетенции: умение выражать свои мысли; владение монологической речью; владение диалогической речью; владение современными средствами коммуникации; умение пользоваться книгой, словарем; коммуникация учитель-обучающийся.

В последнее время значительно увеличилось количество детей, имеющих нарушения речи. И очень часто к моменту поступления в школу процент детей с речевыми недостатками не снижается. С таким «грузом» не каждый ребенок сможет эффективно осваивать коммуникативные учебные действия, налаживать общение со сверстниками, педагогами, поэтому возникает необходимость оказания логопедической помощи таким детям.

У таких детей нарушена как звуковая сторона речи, так и понятийная, включающая нарушения лексического запаса слов и грамматического строя, их словарный запас ограничен рамками обиходно – бытовой тематики и качественно не полноценен. Задача учителя-логопеда состоит в том, чтобы раскрыть речевой потенциал каждого обучающегося на логопункте, предложить образец коммуникативных форм в разных видах деятельности на логопедических занятиях, развить у детей уверенность в своих речевых возможностях.

Исследования Д.И.Бойкова, С.В.Бойковой, показывают, что результатом таких проблем являются агрессии, неспособность разрешать конфликты, самозащитные формы поведения, негативные высказывания. В опыте детского общения ясно прослеживается недостаток позитивных образцов коммуникативных действий.

Задачи:

- Собрать систему приемов и упражнений, повышающих уровень сформированности коммуникативного компонента УУД учеников-логопатов.
- Использовать нетрадиционные формы и методы в логопедической практике по развитию навыков коммуникации детей с речевыми недостатками.
- Совершенствовать методы работы с родителями по повышению их коммуникативной грамотности.

Рассмотрим ряд речевых и психологических трудностей, с которыми приходится сталкиваться детям-логопатам.

У учащихся с общим недоразвитием речи (ОНР) наблюдается низкая речевая активность, ограниченность словарного запаса, неумение выражать свои мысли в виде полных предложений, недостаточное понимание связей в тексте, невозможность плавного и последовательного пересказа увиденного или услышанного, неумение задавать вопросы собеседнику, вести диалог и др. К тому же, они плохо понимают учебные задания, не могут работать по инструкции, не пользуются изученной терминологией; не могут спланировать, проконтролировать и затем оценить свою работу. Осложняет ситуацию и недостаток развития психических процессов у данной категории детей (неустойчивое внимание, низкий объем памяти, словесно-логического мышления).

Во всех случаях, предстоит коррекционно-развивающая работа не только по преодолению отклонений речевого развития, но и по формированию предпосылок к полноценному овладению навыками учебной деятельности и коммуникативными умениями.

Предлагаю выделить **этапы формирования** коммуникативных УУД детей с нарушениями речи и практические приемы, которые можно использовать как на занятиях, так и на уроках на любом этапе:

1. **«Учитель руководит»** – развитие умений по образцу учителя.

▪ **Создание эмоционального настроения на общении**

Игра «Давайте познакомимся». Цель: раскрепостить детей, создать дружескую обстановку на занятии. Учитель предлагает образец высказывания: «Меня зовут Евгения Владимировна. Я люблю шоколад».

Можно внести дополнение:

– передавать во время знакомства предмет, например, игрушку (в этом случае можно называть игрушки, которыми любит играть ребенок),

– передавать картинку, на которой изображено какое-либо обобщающее понятие, например, «одежда», «обувь», «фрукты», «овощи», «животные», «птицы» и т.д. (в этом случае можно называть любимый предмет той обобщающей группы, что нарисована на картинке)

Игра «Познакомь куклу с нами». Цель: помочь ребенку научиться вежливо говорить о других ребятах, описывая их внешность, не стесняться своих речевых дефектов. Учитель берет куклу в руки и, подходя к ученику, говорит: «Знакомься, кукла Маша, это Кирилл. У него голубые глаза». Затем передает куклу ученику, который по образцу строит свою фразу.

Игра «Зеркало». Цель: способствовать развитию навыков сотрудничества через подражание действиям партнера. Дети встают парами лицом друг к другу. Учитель показывает пример на одной паре: нужно одновременно повторять любые плавные движения партнера, как будто это отражение в зеркале. Ученики показывают движения по очереди. По окончании игры можно спросить, как себя чувствовали ребята во время выполнения «зеркала». Упражнение целесообразно использовать в качестве физминутки или для смены деятельности.

Можно предложить вместо движения показывать смешные рожицы. В этом случае возникающий смех снимает напряжение в группе.

▪ **Умение давать полный ответ на поставленный вопрос.**

Игра «Кто больше?». Цель: приучать детей отвечать на вопрос полным предложением. Учитель задает вопрос, например: «Какие неживые предметы ты видишь в кабинете? И первым дает вариант ответа: «Я вижу в кабинете ... шкаф». Дети произносят свои предложения.

Можно дополнить игру перекидыванием мяча друг другу в парах, произнося предложения. Важно каждый раз не сократить фразу, а произнести ответ полностью.

Игра «Невпопад». Цель: научить ребенка прислушиваться к вопросу, чтобы дать совершенно противоположный ответ, т.е. невпопад. Учитель задает приблизительно те же вопросы, что и в предыдущем упражнении. Только в качестве ответа использует другое слово, чтобы ответ не был правильным. Например: «Из чего варят компот?» – «Компот варят ... из гвоздей». Такой ответ кажется нелепым, но задание выполнено верно. В этом упражнении дети учатся не только отвечать полным предложением, но и слышать собеседника, по-доброму реагировать на нелепость ответа.

Игра «Снежный ком». Цель: способствовать осознанному распространению и запоминанию предложения. Учитель предлагает детям картинку с изображенной ситуацией. Дети определяют начало предложения. Например: «Катя ест». Учитель повторяет это предложение и добавляет одно слово «Катя ест ... картошку». Каждый следующий ученик повторяет полученное предложение и добавляет в него одно свое слово. На первых порах учитель может задавать наводящий вопрос для добавления слова. Важно не потерять слова при произнесении получающегося распространенного предложения.

▪ **Умение задавать вопрос**

Игра «Чудесный мешочек». Цель: формировать у детей умение задавать вопрос для уточнения необходимой информации. В плотном мешочке находятся небольшие предметы. Один ученик запускает руку в мешок и нащупывает предмет. Не вытаскивая его, отвечает на вопросы товарищей. Образец вопроса задает учитель: «Этот предмет мягкий?», «Какой формы этот предмет?» и т.д. Можно предложить ребенку достать предмет, но не показывать другим. Это упражнение развивает мыслительную деятельность и активность восприятия. Предметы чудесного мешочка можно подбирать по заданной теме, например, «Звуки б-п», «Дифференциация гласных а – я», «Твердые и мягкие согласные», «Живые и неживые предметы», «Дикие и домашние животные» и т.д.

▪ **Повторить (комментировать) вопрос или ответ.** Данный вид задания способствует концентрации внимания и развитию слуховой памяти. Во время комментирования повышается осознанность усвоения материала.

▪ **Пересказ по вопросам или плану.**

Упражнение «Ищу ответ в вопросе». Цель: помочь ребенку начать полный ответ, используя часть вопроса. Например: «Кто спрятался под старым дубом?» (начинаем искать начало ответа с конца вопроса, можно расставить цифры над словами) – «Под старым дубом спрятался ...барсук»

После прочтения (или прослушивания) текста предлагается ряд вопросов к нему. Ответы составлять по образцу, начиная предложение формулировать из вопроса. Этот прием помогает детям, имеющим низкую речевую активность (в частности, с ОНР), строить предложение, а позднее – оформлять свою собственную мысль.

▪ Рассказ по образцу (с опорами и без них)

Составление рассказа о животном, используя универсальные вопросы или план ответа:

Вопросы	Ответы
1. Из чего состоит тело ___?	1. Тело ___ состоит из _____.
2. Что есть на голове ___?	2. На голове ___ есть _____.
3. Чем покрыто тело?	3. Тело покрыто _____.
4. Есть ли хвост?	4. У ___ есть (нет) хвост.
5. К каким животным (птицам) относится?	5. ___ относится к ___ животным (птицам).
6. Где живёт?	6. ___ живёт _____.
7. Приносит ли пользу?	7. ___ приносит (не приносит) пользу.

На первых этапах вместо прочерков можно располагать картинки этого животного (птицы). Ребенку останется только изменить слово правильно. Для усложнения задания текст возможного ответа убрать.

2. «Учитель помогает» – развитие умений с помощью учителя или с его корректировкой.

▪ Умение строить речевое высказывание

Упражнение «Опиши картинку». Цель: тренировать учащихся в составлении предложений по предложенной сюжетной картинке. Учитель раздает ученикам сюжетные картинки. Ребятам предлагается рассмотреть картинку, увидеть живые и неживые предметы на ней, определить возможные их действия, а затем придумать как можно больше предложений. Можно добавить в упражнение элемент соревнования, чтобы повысить мотивацию к выполнению.

Упражнение «Отгадай задание». Цель: учить детей прогнозировать вариант учебного задания. Учитель предлагает сформулировать самим детям задание, которое можно выполнить с данным материалом (рядом слов, предметных картинок, предложением, текстом). Так ребята учатся использовать терминологию в речи.

Игра «Исправь Незнайку». Цель: развивать умение детей грамматически верно озвучивать свою мысль. Учитель на примере

прочитанного текста или рассмотренной картинке от лица сказочного героя (например, Незнайки) делает заведомо неправильные утверждения. Например, «Незнайка считает, что бабушка шьет платье». А ученик должен его исправить, начав фразу «А я считаю, что бабушка... вяжет носки» или «А мне кажется, что... мама шьет платье» и т.п. Сказочного героя можно использовать на занятиях для создания противовеса ученикам в отстаивании какой-то позиции, для закрепления терминологии. Детям нравится играть в «учителя», исправлять чужие ошибки, надо учить делать это корректно.

▪ Подбор языковых средств для придания высказыванию образности, яркости и краткости

Упражнение «Телеграмма». Цель: развивать умение находить слова, не отражающие основного содержания, а являющиеся изобразительно-выразительными и уточняющими его средствами. Учитель предлагает ребятам текст поздравительной открытки «Дорогая, любимая моя бабушка, Александра Дмитриевна! От всей души поздравляю тебя с Международным женским днём 8 марта – праздником весны! Желаю тебе крепкого здоровья и долголетия. Будь всегда весёлой. А я постараюсь тебя никогда не огорчать. Целую. Твоя внучка Алина». Но открытку не успели вовремя отправить, нужно сократить текст до телеграммы (оставить только важные слова, отражающие смысл). В итоге получается телеграмма «Дорогая бабушка! Поздравляю тебя с 8 марта! Желаю здоровья и долголетия, будь всегда весёлой. Алина».

Прием «Распространение текста». Цель: развивать умение детей распространять предложения, подбирая нужные языковые средства. Детям предлагается прослушать (прочитать) короткий текст и устно нарисовать к нему картину. «Налетел ветер. С деревьев полетели листья. Листья закружились в воздухе». Картина осени получается красочной, яркой, но в тексте это не отражено. Ребята сами изменяют текст, вставляя нужные уточняющие слова.

▪ Умение доказать свою мысль

Игра «Приведи пример». Цель: развивать умение детей доказывать факт примером. Учитель подбирает факты, отражающие какую-то общую истину. Например, «Школьники – друзья птиц» или «Собака – друг человека». Ребенок приводит свои доказательства этой истины. Можно предложить для обсуждения пословицу (подобрать ее соответственно теме занятия/урока)

Игра «Деформированное предложение». Цель: находить причинно-следственные отношения между явлениями, устанавливать логическую связь. Нужно подготовить на карточках сложноподчиненные предложения с придаточными причины. (например, «Стало тепло, потому что взошло солнце», «Трава намочла, потому что прошел дождь» и т.п.) Карточки разрезать на три части так, чтобы отделить от предложений слово ПОТОМУ ЧТО. Детям предлагается восстановить предложение, определив по смыслу

последовательность событий, то есть найти событию причину. Работу можно организовать в паре или коллективно.

▪ **Умение вступить в общую беседу со своим высказыванием**

Цель этого этапа: формировать у детей, имеющих низкий уровень произвольного внимания, умение следить за темой общей беседы и при необходимости поддержать разговор, высказывая свою мысль.

Упражнение «Поговори с другом». Цель: развивать умение детей обсуждать общую тему с напарником. После обсуждения вопроса в группе учитель предлагает ребятам объединиться по парам и продолжить обсуждение с другом, либо сделать только вывод, либо повторить уже сделанный в группе вывод по обсуждаемой теме.

▪ **Управление органами артикуляции (интонирование и скорость речи) во время озвучивания мысли.**

Игра «Черепашка». Цель: способствовать развитию у детей навыков рефлексии. Учитель раздает детям набор карточек-символов, которыми ребята оценивают мелодическую сторону речи отвечающего (и свою в том числе). Предлагаю ознакомиться с символами и их расшифровкой: черепаха – медленная речь, ракета – быстрая речь, волнистая линия – плавная речь, ломаная линия – отрывистая речь, смайлик с огромным ртом – громкая речь, смайлик с маленьким ртом – тихая речь, смайлик с улыбкой – выразительная речь.

Игра «Учитель-молчун». Цель: развивать умение детей-логопатов интонировать свою речь. У учителя набор карточек с условными обозначениями интонации, скорости речи, настроения лиц (некоторые – см. в предыдущей игре). При отработывании речевого материала учитель предлагает детям произнести предложение так, как показывает символ на карточке (быстро, медленно, радостно, грустно, тихо, с вопросительной интонацией и т.д.)

3. **«Учитель наблюдает»** - развитие навыков самостоятельной коммуникации школьников, учитель в случае необходимости может внести корректировку. Большое значение имеет овладение школьниками с нарушениями речи навыками диалогической речи, как важнейшего условия полноценного усвоения знаний, развития логического мышления и творческих способностей, а также повышения самостоятельности учеников в процессе овладения знаниями.

1. Организация беседы в паре. Здесь могут помочь упражнения на умение чувствовать напарника, умение с ним договориться

Упражнение «Рукавички». Цель: договориться с партнером о рисунке на рукавичках, украсить пару рукавичек одинаково. Учитель предлагает каждой паре детей по две рукавички из белой бумаги и набор цветных фигурок. Задание – украсить рукавички фигурками так, чтобы пара была одинаковой. После выполнения задания проводится анализ удач и неудач в работе пары. Можно исправить не получившийся узор совместными усилиями.

▪ **Поддержание беседы в паре, группе.**

Чтобы беседа успешно состоялась, участникам диалога нужно соблюдать определенные правила. Эти правила обсуждаются в группе, принимаются; и мы на занятиях к ним неоднократно возвращаемся. Так как ребята уже умеют высказывать свою мысль, то соблюдать эти правила им несложно.

Правила речи

- Покажи заинтересованность беседой;
 - Будь доброжелателен;
 - Высказывайся по очереди;
 - Подними руку, если хочешь сказать;
 - Выбирай форму обращения, называй имена;
 - Выдерживай нормальный темп речи;
 - Говори достаточно громко;
 - Ограничь свои жесты;
 - Смотри на того, к кому обращаешься;
 - Вежливо возражай и исправляй ошибку;
 - Если поддерживаешь кого-то из говорящих, скажи об этом.
- **Умение вести диалог. Следует определить правила для участников диалога.**

Правила говорения:

- Говори только на данную тему;
- Речь должна быть ясной и точной;
- Сначала подумай, потом говори;
- Не повторяй два раза одно и то же;
- Умей правильно доказать свою точку зрения.

Правила слушания:

- Выслушивай говорящего до конца;
- Старайся понять важное в проблеме;
- Не понял – переспроси;
- Не торопись спорить;
- Реагируй на собеседника спокойно.

Для закрепления умения вести диалог идеально подходят игры типа «Магазин», «Аптека», «Больница», «Теремок».

▪ **Умение участвовать в совместных играх, викторинах, праздниках.**

Это позволяет активизировать детей, заинтересовать их, создать мотивацию для речевой деятельности. Применение игр в работе с детьми, имеющими нарушения устной и письменной речи, направлены не только на коррекцию этих нарушений, но и на формирование и развитие коммуникативных УУД. В речевой практике дети осваивают язык как средство общения. Для развития письменной речи подходит работа с кроссвордами, ребусами, загадками, скороговорками.

▪ **Умение осуществлять рефлексию совместной деятельности.** Проговаривание вывода по теме, этапов занятия, понравившихся заданий, причин успеха или неудач. Особенно помогает детям оценить уровень овладения новым материалом наглядное пособие «Ступеньки знаний», который к тому же решает важную задачу – помогает ребятам связать предыдущий материал с новым. Очень часто дети-логопаты не могут повторить последовательность выполнения заданий, вспомнить какие-то подробности, касающиеся новых фактов, слов, о которых шла речь на занятии. А на стенде «Ступеньки знаний» после каждого занятия остаются «частицы» нового материала: после этого дети всегда вспоминают о выполненной на прошлом занятии работе и говорят о том, что предстоит еще сделать для достижения конечной цели.

Результативность

Используемые на практике выше предложенные методы и приемы позволяют одновременно с коррекцией речи развить у детей следующие умения:

- вступать в учебный диалог с учителем, одноклассниками,
- участвовать в общем содержательном разговоре, беседе, соблюдая правила речевого поведения (вежливо вести спор);
- задавать вопросы, слушать и отвечать на вопросы других;
- формулировать собственные мысли, высказывать и обосновывать свою точку зрения;
- строить небольшие монологические высказывания,
- осуществлять совместную деятельность в парах и рабочих группах с учётом конкретных учебно-познавательных задач,
- устанавливать доверительные отношения с партнером.

Кроме того, у ребенка повышается речевая активность, он становится более успешен, не стесняется отвечать вслух, выходить к доске, легче адаптируется к школе, избавляется от комплекса речевой неполноценности, что положительно влияет на формирование личности в целом.

План работы учителя-логопеда с родителями

№	Тема	Форма работы	Срок
1	Индивидуальные консультации по итогам первичной диагностики	Индивидуальные консультации	Сентябрь
2	Создание буклета на тему: «Артикуляционная гимнастика»	Буклет (печатный/эл.вариант)	Октябрь
3	«Обогащение словарного запаса детей в домашних условиях»	Консультация	Ноябрь
4	«Играем на ходу. Развитие диалогической речи детей в общении со взрослыми»	Консультация – практикум	Декабрь
5	Создание буклета на тему: «Речевые игры по дороге домой»	Буклет (печатный/эл.вариант)	Декабрь
6	«Развитие связной речи ребенка в семье»	Консультация	Январь
7	«Полезность чтения»	Консультация	Февраль
8	«Как учить детей говорить выразительно?»	Консультация – практикум	Март
9	Создание буклета на тему: «Играем и развиваем связную речь» (Приложение 8)	Буклет (печатный/эл.вариант)	Апрель
10	Индивидуальные консультации по результатам итоговой диагностики	Индивидуальные консультации	Май
11	Консультации по запросу	Консультация	В течение года

Буклет для родителей, имеющих детей с общим недоразвитием речи
третьего уровня – «Играем и развиваем связную речь»

Игра "Что мы видим во дворе?"

Вместе с ребенком посмотрите в окно. Поиграйте в игру "Кто больше увидит". По очереди перечисляйте то, что видно из вашего окна. Описывайте все увиденное в деталях. Например: "Я вижу дом. Возле дома стоит дерево. Оно высокое и толстое, у него много веток, а на ветках листочки". Если ребенку трудно описать предмет, помогите ему наводящими вопросами.



Для игры можно использовать все, что видит ребенок вокруг себя.

Важно направлять внимание ребенка не только на предметы, но и на их детали, задавать ребенку наводящие вопросы.

Следить, за тем, чтобы ребёнок отвечал полным предложением. Для развития навыка сравнения можно использовать привлекательные для ребенка игрушки. Сначала ребенку необходимо внимательно изучить, рассмотреть предметы, а затем рассказать, чем они отличаются и чем похожи друг от друга. Таким образом, называя самые разные признаки предметов, вы побуждаете развитию связной речи у детей.

Будем говорить правильно!

Играем и развиваем связную речь



Разработала:
Назарова Евгения

ИГРЫ ДЛЯ РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ И ОБОГАЩЕНИЯ СЛОВАРНОГО ЗАПАСА

Упражнение "Давай поговорим"

Является обычной беседой на бытовые темы.

Инструкция: я задаю вопросы, а ты отвечай. Если хочешь, можешь и ты задать мне вопрос, а я тебе отвечу. Ты сегодня завтракал? А что ты ел? Какая сегодня погода? Тебе нравится заниматься со мной?

Лучше всего вопросы задавать разные по содержанию и не связанные с общей темой.

Упражнение "Повтори скороговорку"

Скороговорки являются эффективным средством развития речи. Они позволяют отрабатывать навыки правильной и четкой артикуляции, совершенствовать плавность и темп речи.



Упражнение " Выучи стихотворение"

Разучивание стихов является средством закрепления правильного звукопроизношения, расширения словарного запаса, развития речи. Все дети любят слушать стихи, стараются их запомнить. Подбирая стихотворения нужно учитывать речевые возможности ребенка.

Сначала нужно проговаривать каждую строчку стихотворения.

Можно разучивать стихотворение с опорой на наглядные картинки, тем самым развивать и зрительную память.

Тексты для работы с диалогами

1. Глупая лиса.

Действующие лица: автор, лиса, уши, ноги, глаза, хвост.

Автор. Жила-поживала лисичка-сестричка. Любила лисонька кур, уток да гусей. Часто кумушка на птичий двор заглядывала. Один раз схватила она курицу, а тут собаки бегут, лают. Бросила лиса добычу. Сама еле ноги унесла. Спряталась в норе и стала спрашивать.

Лиса. Глазки мои, что вы делали?

Глаза. Мы по сторонам смотрели. Куда лисоньке лучше бежать.

Лиса. Ушки-ушки, вы что делали?

Ушки. Мы слушали, далеко ли собаки.

Лиса. Ножки мои, что вы делали?

Ноги. Мы изо всех сил бежали. Лисоньку спасали.

Лиса. Хвост, а ты что делал?

Хвост. А я под ногами путался. Бежать мешал.

Лиса. Ах ты, негодный хвост! Сейчас я тебя накажу! Пусть тебя собаки потреплют.

Автор. Высунула глупая лиса хвост из норы. Собаки схватили хвост. А за ним и всю лису из норы вытащили.

2. Вредная коза.

Действующие лица: коза, автор, старик, старуха.

Автор. Жили-поживали старик и старуха. Бедно жили. Было у них пять куриц и коза. Вредная эта коза была, непослушная.

Как-то подоила старуха козу. Позвала старика и говорит:

Старуха. Весна пришла. Трава молодая выросла на лугу. Выгони козу на луг. Пусть травки свежей поест.

Старик. Ладно. Пойдём, коза.

Автор. А вредная коза отвечает:

Коза. Не хочу идти. Ноги устали. Неси меня, дед.

Старик. Ты толстая, а я старый. Я тебя поднять не смогу.

Коза. Тогда на тачке вези. А то молока не дам.

Автор. Делать нечего. Погрузил старик козу на тачку и повёз на луг.

Старик. Ешь, коза, траву. Только к лесу близко не подходи.

Коза. Не указывай мне. Я сама знаю, где пастись.

Автор. Не послушала коза старика. Показалось ей, что у леса за ручейком трава зеленее. Перешла она ручей по мостику. И прямо к лесу направилась. А в лесу бродил голодный волк. Почуял он запах козы и говорит:

Волк. Вот мне обед хороший будет.

Автор. Подкрался волк к козе совсем близко. Как выпрыгнет из-за дерева! Коза увидела волка и бросилась со всех ног наутёк. Подбежала по мостику. А мостик обломился. Упала коза в воду и кричит:

Коза. Дед, дед, спаси меня. Если волк не съест, в ручье утону.

Автор. Прибежал дед, прогнал волка.

Старик. Как мне тебя, коза, вытащить?

Коза. Скорей дед, думай! Тону!

Автор. Снял старик пояс с рубахи, накинул козе на рога и вытащил её из воды.

Старик. Садись, коза, на тачку. Домой поедем.

Коза. Нет, дед, ты старый. Тебе тяжело меня везти. Я сама побегу.

Автор. С тех пор коза никогда не вредничала. Жили коза и старики дружно.

3. Как Сашу торопливость подвела.

Действующие лица: Саша, мама, автор

Автор. Саше задали нарисовать синицу. Саша взял карандаши, альбом, уселся за стол и рассудил так.

Саша. Синица – птица, есть голова туловище хвостик, клювик, две ноги. Ничего особенного. Лёгкое задание.

Автор. Саша быстро нарисовал птичку, раскрасил её синим карандашом. Мама была на кухне.

Саша. Мама, я уже справился. Вот, посмотри.

Автор. Мама посмотрела и спросила:

Мама. А почему птичка синяя?

Автор. Саша удивился:

Саша. Как почему? Раз синица, значит синяя.

Мама. Нет. Синица – потому что весело поёт весной «синь-синь-черрере»

Автор. Пришлось Саше рисовать птичку снова. Но теперь он не торопился. Сначала посмотрел в книге, как синица выглядит, а потом раскрасил рисунок.

4. Родничок.

Действующие лица: автор, родник, пчёлка, синичка, зайчик, Маша, комар.

Автор. Утром в поле родился родничок. Только солнышко поднялось, а пчёлка уже летит на работу – нектар с цветов собирать. Видит, родничок...

Пчёлка. Родничок, родничок, ты откуда взялся?

Родник. Буль-буль... Я не знаю. Я ещё маленький.

Пчёлка. Родничок, родничок, дай водички попить.

Родник. Буль-буль... Пей досыта.

Пчёлка. Спасибо тебе.

Автор. Напилась пчёлка. А родничок стал глубже, прозрачнее.

Зайчик. Дай и мне водицы попить. Очень вкусно! Спасибо тебе пребольшое.

Автор. Ещё шире стал родничок. Знай, булькает. Идёт мимо Маша с ведёрком за ягодами. Солнышко пригревает. Захотела Маша пить. Увидела родничок.

Маша. Ой, родничок. Дай водички попить.

Родник. Буль-буль... Пей, пожалуйста. Мне не жалко.

Маша. Какая свежая водичка! Спасибо.

Автор. Ещё шибче забулькал родничок. Ещё чище стала вода в нём. Вдруг летит болотный комар. Не спрашивая ничего, напился воды. «Спасибо» не сказал и сидит на листке. Долго так сидел, потом спрашивает:

Комар. Ты откуда взялся?

Родник. Буль-буль... Пили из меня водичку пчёлка, птичка-синичка, зайчик – серенькие ушки, Маша с ведёрком, дедушка с котомкой. У них и спрашивай. А я ещё маленький.

Комар. Экой ты, родник, всех подряд водой поишь. Береги для себя воду.

Автор. Дело к вечеру. Солнышко начало садиться. Прилетела пчёлка.

Пчёлка. Можно водички попить?

Родник. Буль... На всех не напасёшься.

Автор. Улетела пчёлка к другому водоёму. Летит синичка.

Синичка. Можно холодненькой водицы попить?

Родник. Буль... На всех не напасёшься.

Автор. Пробежал зайчик – серые ушки. Прошла Маша с ягодами. Прошёл дедушка. Никому родничок не дал воды попить. А солнышко всё ниже. Трава полевая всё выше. Затянула водицу зелёная ряска, появился мокрый мох.

Родник. Буль...

Автор. Не стало в поле родничка, одно топкое место – раздолье для комаров. Вот к чему жадность приводит.

5. Миша и его друзья.

По стихотворению В. Степанова

Действующие лица: автор, лисички, зайньки, крот, белка, бобр, ёж, медведь

Автор. По завалам, по оврагам шёл Медведь хозяйским шагом.

Медведь. Отвечайте, звери, мне - вы готовы ли к зиме?

Лисицы. Мы связали рукавицы. Рукавицы новые, мягкие, пуховые.

Автор. Отвечали Заиньки.

Заиньки. А у нас есть валенки. Что нам вьюга да метель?! Хочешь, Мишенька, примерь.

Автор. Смотрит Белка из дупла.

Белка. Я орешков припасла. Высоко моё дупло. В нём и сухо, и тепло.

Автор. И ответил Мише крот.

Крот. Я под землёй устроил ход. Там с красавицей-женой будем пить мы чай зимой.

Автор. Крикнул Бобр Медведю с речки.

Бобр. Я дрова колю для печки. Дай мне, Миша, только срок - из трубы пойдёт дымок.

Автор. Вылез ёжик из листвы.

Ёжик. Про меня забыли вы. Здесь, в кустах, моя избушка. А в избе грибов кадушка.

Автор. Обошёл Медведь весь лес и в берлогу спать залез. Лапу в пасть засунул он и увидел сладкий сон.

6. Весенний ручеёк.

Русская народная сказка

Действующие лица: ручей, заяц, кабан, медведь, крот, автор

Автор. Бежит весенний ручей к реке, звенит, радуется. Вдруг на его дороге большой камень встал. Ручей бился, бился о него, толкал, толкал — и не сдвинул. Прибежал напиться воды заяц. Ручей просит:

Ручей. Заяц, заяц, сдвинь камень! Я не могу дальше бежать!

Автор. Заяц толкал, толкал камень, не сдвинул и убежал. Прибежал напиться воды кабан. Ручей просит:

Ручей. Кабан, кабан, сдвинь камень! Я не могу дальше бежать!

Автор. Кабан толкал, толкал камень, не сдвинул и убежал. Пришёл напиться воды медведь. Ручей просит:

Ручей. Медведь, медведь, сдвинь камень! Я не могу дальше бежать!

Автор. Медведь толкал, толкал камень, не сдвинул и ушёл. Из норы вылезает крот и говорит:

Крот. Ручей! Дай мне воды напиться, я сдвину камень.

Автор. А ручей ему:

Ручей. Куда уж тебе, маленькому да слепому, камень сдвинуть! Его заяц, кабан и медведь толкали, толкали и — не сдвинули!

Автор. Напился крот воды. И давай под камнем норы да ходы рыть. Всю землю под камнем прорыл-пропахал. Камень зашевелился и — провалился под землю.

Обрадовался ручей, зазвенел, зажурчал и дальше к реке побежал.

Материал для составления диалога из предложенных реплик

1 набор реплик:

- Испеки, старуха, колобок!
- Из чего печь-то? Муки нету, – отвечает ему старуха.
- Э – эх, старуха! По коробу поскреби, по сусеку помети; авось муки и наберется.

2 набор реплик:

- Медведь, медведь, отпусти меня на денёк в деревню: я бабушке да дедушке гостинцев снесу.
- Нет, – говорит медведь, – ты в лесу заблудишься. Давай гостинцы, я их сам отнесу!
- Вот, смотри: я в короб положу пирожки, а ты отнеси их дедушке да бабушке. Да помни: короб по дороге не открывай, пирожки не вынимай. Я на дубок влезу, за тобой следить буду!

3 набор реплик:

- Дети мои милые, вы теперь все на возрасте, пора вам и о невестах подумать!
- За кого же нам, батюшка, посвататься?
- А вы возьмите по стреле, натяните свои тугие луки и пустите стрелы в разные стороны. Где стрела упадет – там и сватайтесь.

Материал к приему «угадай вопрос»

Лиса с журавлем подружились.

Вот вздумала лиса угостить журавля, пошла звать его к себе в гости:

– Приходи, куманек, приходи, дорогой! Уж я тебя угощу!

Пошел журавль на званный пир. А лиса наварила манной каши и размазала по тарелке. Подала и потчевает:

– Покушай, голубчик куманек, – сама стряпала.

Журавль стук-стук носом по тарелке, стучал, стучал – ничего не попадает!

А лисица лижет себе да лижет кашу, так все сама и съела.

Кашу съела и говорит:

– Не обессудь, куманек! Больше потчевать нечем.

Журавль ей отвечает:

– Спасибо, кума, и на этом! Приходи ко мне в гости.

На другой день приходит лиса к журавлю, а он приготовил окрошку, положил в кувшин с узким горлышком, поставил на стол и говорит:

– Кушай, кумушка! Право, больше нечем потчевать.

Лиса начала вертеться вокруг кувшина. И так зайдет, и эдак, и лизнет его, и понюхает, – никак достать не может: не лезет голова в кувшин.

А журавль клюет себе да клюет, пока все не съел.

– Ну, не обессудь, кума! Больше угощать нечем!

Взяла лису досада. Думала, что наестся на целую неделю, а домой пошла – не солоно хлебавши. Как аукнулось, так и откликнулось!

С тех пор и дружба у лисы с журавлем врозь.

Карточки с вопросами к данному произведению

Вопрос	Ответ
Кто главные герои сказки?	Главными героями в сказке являются лиса и журавль.
Кто пришел в гости первым?	Первым в гости пришел журавль.
Чем угощала лиса журавля?	Лиса угощала журавля манной кашей.

Продолжение таблицы «Карточки с вопросами к произведению»

Чем угощал журавль лису?	Журавль угощал лису окрошкой.
Почему журавль не смог съесть кашу?	Потому что каша была размазана по тарелке, а у журавля клюв
Почему лиса не смогла угоститься окрошкой?	Потому что у лисы нет клюва, она не может как журавль клювом достать со дна кувшина еду.

Материал для приема подбора вопроса из списка предложенных



1. Как девочка лечит слона?
2. Дети пришли в зоопарк?
2. Какие игрушки у детей есть?
3. Какое время года за окном?
4. Какую игрушку привел мальчик к доктору?
5. В какую игру играют дети?
6. Дети находятся в больнице?

Материал к приему «лепесток»

Жили-были бабушка-старушка, внучка-хохотушка, курочка-клохтушка и мышка-норушка.

Каждый день ходили они за водой. У бабушки были ведра большие, у внучки – поменьше, у курочки – с огурчик, у мышки – с наперсточек.

Бабушка брала воду из колодца, внучка – из колоды, курочка – из лужицы, а мышка – из следа от поросячьего копытца.

Назад идут, у бабушки вода трё-ё-х, плё-ё-х! У внучки – трёх! плёх! У курочки – трёх-трёх! плёх-плёх! У мышки – трёх-трёх-трёх! плёх-плёх-плёх!

Вот раз наши водоносы пошли за водой. Воды набрали, идут домой через огород.

А в огороде яблонька росла, и на ней яблоки висели. А под яблонькой зайка сидел. Налетел на яблоньку ветерок, яблоньку качнул, яблочко хлоп – и зайке в лоб!

Прыгнул зайка, да прямо нашим водоносам под ноги.

Испугались они, ведра побросали и домой побежали.

Бабушка на лавку упала, внучка за бабку спряталась, курочка на печку взлетела, а мышка под печку схоронилась.

Бабка охает:

– Ох! Медведище меня чуть не задавил!

Внучка плачет:

– Бабушка, волк-то какой страшный на меня наскочил!

Курочка на печке кудахчет:

– Ко-ко-ко! Лиса ведь ко мне подкралась, чуть не сцапала!

А мышка из-под печки пищит:

– Котище-то какой усатый! Вот страху я натерпелась!

А зайка в лес прибежал, под кустик лег и думает:

«Вот страсти-то! Четыре охотника за мной гнались, и все с собаками;
как только меня ноги унесли!»

Верно говорят: «У страха глаза велики: чего нет, и то видят».

