



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 подростков с интеллектуальной
недостаточностью в психолого-педагогическом сопровождении**

**Выпускная квалификационная работа по направлению
44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование**

**Направленность (профиль) программы магистратуры
«Психолого-педагогическое сопровождение лиц с нарушениями речи»
Форма обучения очная**

Проверка на объем заимствований:

74,4 % авторского текста
Работа рекомен к защите
рекомендована/не рекомендована
«27» 03 2024 г.
зав. кафедрой СПП и ПМ
(название кафедры)
ФИО

Выполнила:

Студентка группы ОФ-206/173-2-1
Пескишева Любовь Юрьевна
Научный руководитель:
к.п.н., доцент
Васильева Виктория Сергеевна

Челябинск
2024

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	2
ГЛАВА 1. НАУЧНО-ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ ПОДРОСТКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ	6
1.1 Понятие «диалогическая речь» и закономерности ее формирования	6
1.2 Клинико-психолого-педагогическая характеристика подростков с интеллектуальной недостаточностью	16
1.3 Особенности формирования диалогической речи у подростков с интеллектуальной недостаточностью	22
1.4 Понятие «психолого-педагогическое сопровождение» в литературе ...	25
Выводы по I главе	31
ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ОРГАНИЗАЦИИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ	33
2.1 Организация, методики и результаты экспериментального изучения состояния диалогической речи у подростков с интеллектуальной недостаточностью	33
2.2 Реализация педагогических условий психолого-педагогического сопровождения подростков с интеллектуальной недостаточностью в процессе формирования диалогической речи	46
2.3 Анализ результатов экспериментальной работы.....	57
Выводы по 2 главе.....	63
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	65
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ	67
ПРИЛОЖЕНИЕ 1	77
ПРИЛОЖЕНИЕ 2	80
ПРИЛОЖЕНИЕ 3	83
ПРИЛОЖЕНИЕ 4	87

ВВЕДЕНИЕ

Современный этап развития общества выдвигает особые требования к организации учебно-воспитательного процесса, которые определяют успешность адаптации и социализации учащихся, в том числе с ограниченными возможностями здоровья. Федеральный Государственный Образовательный Стандарт обучающихся с умственной отсталостью обеспечивает не только развитие базовых умений учебной деятельности (овладение чтением, письмом, счетом и т.д.), но и также, в числе прочего, формирование культуры поведения и речи.

Обучающиеся с интеллектуальной недостаточностью зачастую не осознают необходимости передавать содержание какого-либо события так, чтобы оно было понятно собеседнику, они не ориентируются на партнера. А между тем, в диалоге со сверстниками дети учатся связной, понятной речи, задавать вопросы, отвечать, рассуждать. Получают опыт общения на равных.

Обучение коммуникативному умению вести диалог особенно необходимо для становления личности и самооценки учащихся с нарушением интеллекта. Значимость коммуникативного развития для ребенка с особыми образовательными потребностями подчеркивается целым рядом специалистов в области олигофренопедагогики (М. Ф. Гнездиловым, Г. М. Дульневым, Л. В. Занковым, М. П. Феофановым и другими).

В образовательном учреждении проводится работа, направленная на развитие устной коммуникации обучающихся с интеллектуальными нарушениями. Однако, она ограничивается только уроками развития речи, что недостаточно для полноценного овладения детьми необходимыми коммуникативными умениями. Оптимальные условия для совершенствования диалогической речи учащихся с интеллектуальной недостаточностью могут быть созданы в психолого-педагогическом

сопровождении. В современной теории и практике недостаточно разработана система развития диалогической речи у подростков с интеллектуальной недостаточностью в психолого-педагогическом сопровождении.

Объект исследования: процесс развития диалогической речи подростков с интеллектуальной недостаточностью.

Предмет исследования: психолого-педагогические условия сопровождения подростков с интеллектуальной недостаточностью, обеспечивающие формирование диалогической речи.

Цель исследования: теоретически изучить и практически доказать эффективность включения психолого-педагогических условий сопровождения подростков с интеллектуальной недостаточностью в процессе работы по формированию диалогической речи.

Гипотеза исследования: формирование диалогической речи у подростков с интеллектуальной недостаточностью будет протекать успешнее при соблюдении ряда условий:

1. Коррекционная работа будет строиться на основе данных всестороннего диагностического обследования детей.

2. В содержание коррекционной работы будут включаться беседы по подготовленному материалу, словесные поручения, совместное составление рассказа детьми, разнообразные игры, консультации для родителей.

3. Взаимодействие всех участников образовательного процесса будет направлено на развитие диалогической речи.

4. Направление раздела формирования диалогической речи будет включено в процесс психолого-педагогического сопровождения.

Задачи исследования:

1. Изучить и проанализировать научно-методическую и психолого-педагогическую литературу по проблеме исследования.

2. Выявить особенности диалогической речи подростков с интеллектуальной недостаточностью.

3. Определить психолого-педагогические условия сопровождения подростков с интеллектуальной недостаточностью в процессе формирования диалогической речи и экспериментально проверить эффективность их включения в коррекционный процесс.

Методы исследования:

1. Теоретические методы (анализ и синтез) включают анализ отечественной и зарубежной литературы по проблеме исследования, сравнение, описание, обобщение;

2. Эмпирические методы: изучение психолого-педагогической документации, эксперимент;

3. Качественный анализ результатов экспериментального исследования.

Методологическую основу исследования составляют теоретические положения о роли деятельности и общения в развитии личности (Б. Г. Ананьев, А. А. Леонтьев, М. И. Лисина, Б. Ф. Ломов, А. В. Мудрик и др.), о диалоге как форме существования языка и проявления речевой деятельности человека (М. М. Бахтин, В. В. Виноградов, Е. Д. Поливанов, Л. В. Щерба, Л. П. Якубинский и др.)

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что определены особенности и специфика диалогической речи подростков с интеллектуальной недостаточностью; обоснованы психолого-педагогические условия формирования диалогической речи у детей с исследуемой проблемой развития.

Практическая значимость определяется тем, что результаты, полученные в ходе исследования, подобранные комплексы упражнений могут быть использованы учителями-логопедами, педагогами, родителями, в работе по формированию диалогической речи у подростков с интеллектуальной недостаточностью. Собраны рекомендации по

включению в занятия учителя-логопеда и педагогов по формированию диалогической речи у подростков с интеллектуальной недостаточностью. Данное исследование проводилось на базе МОУ «СОШ № 44 имени С.Ф. Бароненко» города Копейска. В эксперименте участвовали 4 подростков с интеллектуальной недостаточностью.

Структура исследования: квалификационная работа состоит из введения, двух глав, выводов по главам, заключения, списка использованных источников и приложений. Общий объем работы составил 103 страницы, список литературы состоит из 87 источников.

Во введении представлены актуальность выбранной темы, цель, задачи, объект, предмет, гипотеза, методы и база исследования.

В первой части обобщён и систематизирован изученный теоретический материал по обозначенной проблеме исследования.

Во второй главе представлен анализ методик, направленных на изучение состояния диалогической речи, подробное описание констатирующего эксперимента и анализ полученных данных. Представлено содержание коррекционной работы и результаты экспериментальной работы, направленной на развитие и коррекцию формирования диалогической речи у подростков с интеллектуальной недостаточностью, описание контрольного эксперимента.

После каждой главы сформулированы соответствующие выводы.

В заключении изложены основные выводы о проделанной работе.

ГЛАВА 1. НАУЧНО-ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ ПОДРОСТКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

1.1 Понятие «диалогическая речь» и закономерности ее формирования

Длительное время детская речь исследовалась лишь в аспекте монолога. Но еще отечественный лингвист Л.В. Щерба в своем труде «Восточно-лужицкое наречие» подчеркивал, что «монолог является в значительной степени искусственной языковой формой, и что подлинное свое бытие язык обнаруживает лишь в диалоге» [84]. Советский филолог Л.П. Якубинский соглашался с этим мнением и отмечал «естественность диалога и искусственность монолога» [87].

В 20-х годах прошлого века работы этих отечественных ученых-лингвистов, а также М. М. Бахтина, В. В. Виноградова, Е. Д. Поливанова заложили теоретический фундамент для всех дальнейших исследований диалогической речи.

В XX веке диалог стал объектом исследования в самых различных научных дисциплинах – в философии, психологии, лингвистике, культурологии, социологии и т.д. Проблемы диалога и диалогического общения изучались многими исследователями: Р. М. Боскис, А.М. Бородич, Л.С. Выготским, Н. И. Жинкиным, А.А. Леонтьевым, А.М. Леушиной, М. И. Лисиной, А. Р. Лурия, С. Ю. Мещеряковой, Г. Л. Розенгард-Пупко, С.Л. Рубинштейном, Ф. А. Сохиным, Е.И. Тихеевой, Г. Г. Филиповой Д. Б. Элькониным и др.

В последние десятилетия диалогическая речь находится в сфере исследований А. Г. Арушановой, В. В. Казаковской, Е. Ю. Протасовой, С. Н. Цейтлин, Н. М. Юрьевой, В. И. Яшиной и др.

Анализ понятия «диалогическая речь» в психолого-педагогической литературе показывает, что среди исследователей нет единого взгляда в его определении (Приложение 1).

Большой диапазон трактовок данного понятия показывает на сколько разносторонний характер имеет этот объект исследования.

Исходя из перечисленных определений, можно сделать несколько обобщенный вывод, что диалог является одной из форм речи, представляющей речевую коммуникацию, суть которой составляет обмен собеседниками взаимообусловленными репликами, ограниченными тематикой разговора. Реплика отличается наличием вопросительных и побудительных предложений, синтаксически не развернутых конструкций.

Т. Б. Филичева определяет диалогическую речь как естественную, психологически наиболее простую, первичную форму речи, появляющуюся при живом, непосредственном общении двух или более участников коммуникации. Это разговор по очереди, где для каждого собеседника период говорения и слушания чередуется [41].

В отличие от монолога, отличающегося полнотой формулировок, большей нормативностью, в диалоге, в особенности диалоге разговорного жанра, допускаются односложные, неполные ответы, намеренный пропуск несущественных слов или части слова в предложении без искажения его смысла, краткость и простота синтаксических и лексических средств. Соответственно, диалогическая речь менее развернута, чем монологическая, поскольку в условиях естественного общения она компенсируется общностью обстоятельств, совместным опытом говорящих [20].

Диалог отличается произвольностью и разговорностью, поэтому невербальные компоненты, такие как мимика, жесты, яркая интонационная выразительность в диалоге играют не меньшую роль, чем языковые средства речи. Л. В. Щерба об этом писал: «Ситуация, жест, выражение

лица, интонация – все это настолько помогает взаимопониманию, что речь легко сводится к одному словечку» [84].

Л. П. Якубинский выделял языковые особенности диалога: постоянную смену ролей, реплицирование, скорость действия, возможность недосказывания, обусловленную, внеязыковым контекстом и т. д. [87].

Кроме того, в диалогической речи свойственно использование коммуникативно целесообразных реплик, устойчивых формул общения, употребление шаблонных оборотов и речевых стереотипов, облегчающих ведение беседы.

В диалогической речи необходимо выделить определенные психологические, коммуникативные, лингвистические и экстралингвистические особенности.

К психологическим особенностям диалогической речи относится речемыслительная активность собеседников. В ходе реплицирования происходит постоянная смена роли слушающего, который воспринимает, прогнозирует, понимает речь партнера, на роль говорящего, который планирует и порождает собственную речь.

Охарактеризуем психологические характеристики особенностей диалогической речи.

1. Мотивированность. Диалогическая речь, как и любой другой вид речевой деятельности, всегда мотивирована. Важно помнить, что при обучении необходимо создавать такие условия, в которых у учащихся появилось бы желание и потребность что-то сказать, передать чувства, так как мотив не всегда может появиться самостоятельно.

2. Обращенность. Участники общения, как правило, находятся в непосредственном контакте друг с другом. В диалоге присутствует зрительный контакт собеседников. В процессе общения реплики дополняются мимикой, жестами, позами, с помощью которых, говорящий выражает свои желания, сожаления, предположения [26].

3. Ситуативность. Диалогическая речь является ситуативной, соответственно ее содержание не всегда можно понять без учета ситуации, в которой она создается. По характеру обстановки общения бывают официальные и неофициальные коммуникативные ситуации. По цели общения их можно разделить на общение, сообщение, воздействие. К типичным коммуникативным ситуациям можно отнести такие ситуации как: разговор клиента с продавцом, разговор ребенка с родителем, разговор учителя и ученика и т.д.

4. Спонтанность. Диалогическая речь носит спонтанный характер. Это обуславливается использованием разного рода клише и разговорных формул, отсутствием жестких рамок оформления фраз. Это значит, что во время диалога говорящий может делать паузы, повторяться, перестраивать фразы, перебивать партнера [8].

5. Реактивность. Данная черта диалогической речи вызывает ряд трудностей для учащихся, так как реакция партнера непредсказуема. Каждый из партнеров зависит друг от друга. В отличие от монолога автор не может сам выбрать логику и последовательность диалога. Диалогическая речь требует владение особых реплик реагирования, готовности к неожиданным ситуациям. [8].

Участникам диалога приходится решать целый ряд задач психологического характера, например:

- мгновенно оценить и погрузиться в коммуникативную ситуацию - помнить то, о чем говорил в ходе диалога, и о чем говорил партнер;
- слушать собственную речь и мгновенно вносить соответствующие поправки и корректировки;
- при необходимости менять направление диалога - грамотно излагать свои мысли;
- пользоваться второстепенными источниками информации (жесты, мимику, позы партнера) [11].

Здесь необходимо отметить и коммуникативные особенности диалога, следя за мыслью собеседника и обдумывая ответную реплику, у говорящего может возникнуть спонтанная, неожиданная смена темы, и отсюда невозможность заранее спланировать ход диалога.

Экстралингвистические особенности – участие в диалоге нескольких партнеров; возможная разнородность информации; разная оценка сообщений; использование мимики и жестов [49].

Рассмотрим лингвистические особенности диалогической речи. Продуктом диалога является связный текст, которому свойственны основные характеристики сверхфразового единства.

К ним можно отнести:

- содержание диалога;
- лексическое и грамматическое оформление речи;
- функционально-стилевой регистр (разговорный, официально-деловой и тому подобное);
- взаимодействие участников диалога;
- степень подготовленности собеседников к речевому акту (наличие заготовок мыслей и фактов, степень владения темой) [18].

Характерные для диалога конструкции, типы взаимосвязи предложений, стилистические свойства также относятся к лингвистическим особенностям диалога. Средства связи элементов диалога можно разделить на три группы: грамматические (союзы и предлоги), лексико-грамматические (местоимения) и лексические (повторы, корреляции).

В социально-коммуникативных характеристиках диалога В.Л. Скалкин выделяет его принадлежность к таким видам общения, как свободный разговор, социальный контакт и деловая беседа. Исходя из количества собеседников, автор различает собственно диалог — разговор двух человек и полилог — разговор нескольких участников. Также

выделяет сбалансированный диалог, афферентный диалог, диалог-дискуссию и диалог недоразумений [65].

По мнению И.Л. Бим диалог классифицируется по соотношению речевых мотивов: диалог – расспрос, диалог – обмен сообщениями, мнениями; побудительный диалог; ритуализированный диалог [8].

Реплики, связанные по смыслу, по определенным правилам синтаксической зависимости, образуют структурно-семантические связи, создавая диалогические единства. Диалогические единства, в свою очередь могут быть двух-, трех-, четырехчленными. Наиболее простыми и естественными являются двухчленные единства [83].

Т. Г. Винокур считает, что важное место в диалоге занимает инициативная, то есть первая реплика. В ней может быть заложена главная тема диалога, а также она выступает в роли изначального речевого стимула [39].

Исходя из вышесказанного, единицей диалога можно считать диалогическое единство, включающее одну инициативную и одну реактивную реплики (рис. 1). Описывая диалогическое единство, нужно отметить, что стимул и реакция связаны между собой определенными отношениями. Функция инициативной реплики – запрос информации, а реактивная реплика выполняет функцию ответа. Эта связь выражена в диалогическом единстве «вопрос – ответ».



Рисунок 1 - Единица диалогической речи

Исследователи А. Р. Балаян, Д. И. Изаренков, И. П. Святогор отмечают, что минимально диалог может состоять из двух реплик (стимул – реакция), а максимальная граница его объема остается открытой.

Особого внимания заслуживает диалог в обучении. Л.Г. Зазулина представляет учебный диалог как своеобразную форму коммуникации между участниками образовательного процесса в условиях учебной ситуации, во время которой возникает обмен смысловой информацией между партнерами и управляются их отношения.

Основными функциями учебного диалога можно назвать:

- передачу информации, социального опыта и культурного наследия человечества и конкретного окружения доступными средствами, с целью формирования конкретного мировоззрения;

- возникновение взаимопонимания как результата диалогического общения;

- саморегуляцию и саморазвитие личности на основе внутреннего диалога, реализующего рефлексивную функцию диалога;

- развитие мыслительной деятельности, памяти и внимания [26].

Диалог рассматривается также как вид социальной деятельности. В результате чего в процессе диалогического взаимодействия у обучаемого закрепляются свойства, качества, способности, необходимые для выполнения социальных и творческих ролей в обществе [18].

По мнению Алексеевой М. М, Яшиной В. И. участвовать в диалоге бывает труднее, чем строить монологическую речь, т.к. требуется обладать сложными умениями и навыками, такими как:

- умение слушать собеседника и верно понимать сказанное;

- умение выражать собственный взгляд в ответ, правильно формулировать его средствами языка;

- вслед за ходом мысли партнера, менять тему речевого взаимодействия;

– навык сохранения определенного эмоционального тона;
– умение слушать и свою речь, чтобы регулировать ее нормативность и при необходимости поправлять ее [2].

Н. И. Жинкин делит диалогические умения на несколько групп:

1. Собственно речевые умения: вступать в общение, поддерживать и завершать общение, учитывая условия и ситуацию взаимодействия.

2. Умения речевого этикета. Обращение, знакомство, приветствие, привлечение внимания, просьба, согласие и отказ, извинение, сочувствие, прощание и др.

3. Умение участвовать в диалоге и полилоге.

4. Умение общаться с целью планирования достижения результатов и их обсуждения, совместных действий.

5. Невербальные умения – уместное использование мимики и жестов [25]

Д. Б. Эльконин подчеркивал: «На основе диалогической речи происходит активное овладение грамматическим строем родного языка ... в пределах диалогической формы речь ребенка приобретает связный характер и позволяет выражать многие отношения» [85].

При условии благоприятных биологических предпосылок и нормального функционирования центральной нервной системы, речевые средства появляются на базе довербального периода у детей в конце 1-го, в начале 2-го года жизни. Когда экспрессивно-мимические и предметно-действенные средства общения уже достигли высокого развития. Но основным фактором, воздействующим на появление речи, является стимулирующая социальная среда (А. В. Запорожец, А. А. Леонтьев, М. И. Лисина, Л. Н. Галигузова).

Впервые умения реплицировать формируются, когда ребенок просит что-то сделать при помощи слова-предложения, говорит о предмете, спрашивает о каких-то невидимых свойствах этого предмета, обращается к

взрослому с целью общения. Таким образом, к двум годам формируется совместная речевая деятельность ребенка и взрослого.

Центральным мотивом общения, выступает познавательный мотив, ребенок речевыми средствами узнает интересные ему факты и явления окружающего мира у взрослого. Именно в это время дети осваивают построение вопросительного предложения, учатся запрашивать информацию, развивают навыки реплицирования [19].

В возрасте трех - четырех лет дети еще не владеют общепринятыми речевыми штампами, но способны выделять необходимые речевые клише из фразы взрослого и продолжать участие в микродиалоге, затем переходить на другую тему.

В возрасте четырех-пяти лет детям все еще трудно поддерживать беседу, но они уже способны переносить речевые штампы на типичные ситуации, задавать серию вопросов, не соблюдая логической последовательности. Реплики-реакции становятся развернутыми, побуждая к продолжению разговора [80].

Диалогическая речь при нормальном онтогенезе у ребенка совершенствуется к пяти годам. Дети более осознанно начинают участвовать в беседе, поддерживают разговор, дают полный, развернутый анализ явления либо предмета, правильно отвечают на вопросы, могут сами спрашивать взрослого или сверстника в рамках обсуждаемой темы. Активно усваивают речевой этикет, пользуются косвенной и прямой речью, используют как развернутую, так и краткую форму высказывания. Фонетико-фонематическая система уже на высоком уровне развития и продолжает совершенствоваться. [35].

К 5 - 6 годам дети могут свободно общаться, сами инициировать диалог с взрослым и сверстниками. Задавать серию целенаправленных вопросов в логической последовательности. Дети учатся составлять диалоги усложненной структуры, состоящие из разных микротем.

Ответные реплики имеют широкий смысловой диапазон согласия, отказа, совета, просьбы и т. д.

Ребенок 6 - 7 лет уже довольно хорошо владеет умениями диалогической речи: вступает в диалог, поддерживает его на протяжении длительного времени, умеет отвечать на вопросы и задавать их. Дети свободно используют штампы «речевого этикета», реплики в диалоге побуждающего характера, способные продолжить беседу в рамках темы. В этом возрасте дети способны договариваться, придумывать правила игры, разрешать конфликтные ситуации при помощи речевых средств и т.д. Диалог развивается в ходе общения во время игры со сверстником или игрушкой [80].

К семи годам наступает период совершенствования умений и навыков диалогической речи. Вопросительные предложения носят специальный характер, требующий развернутого ответа с новой информацией.

Во взаимодействии со сверстниками начинает преобладать морфологически и синтаксически освоенная диалогическая речь. В этом возрасте адекватно используются невербальные средства выражения эмоций, весь комплекс средств интонационной выразительности (тембр, логическое и словесное ударение, паузирование, мелодика, интенсивность, темп, ритм) [35].

Итак, мы рассмотрели разные взгляды на проблему диалога и закономерности формирования диалогической речи при нормальном онтогенезе, начиная с доречевого периода, следуя к этапу вербального взаимодействия ребенка и взрослого и заканчивая единой системой развития диалогической речи у подростков, реализуемой в ходе свободного общения со сверстниками и взрослыми.

Обобщая вышесказанное, диалогическую речь можно представить в виде схемы (Рис. 2).



Рисунок 2 - Особенности диалогической речи

Таким образом, диалогическая речь включает в себя психологические, экстралингвистические, коммуникативные и лингвистические особенности. Диалогическая речь имеет важнейшее значение в формировании всей познавательной сферы ребенка и является главным инструментом общения.

1.2 Клинико-психолого-педагогическая характеристика подростков с интеллектуальной недостаточностью

Подростковый возраст – это возраст перехода от детства к взрослости, период, когда ребенок развивается с особыми, характерными только этому возрасту, чертами. В это время происходят интенсивные количественные и качественные изменения в личностном и психическом развитии ребенка. В этот возрастной период происходит перестройка организма ребенка - половое созревание, структуры организма ребенка развиваются быстро и неравномерно [62].

В отечественной психологии Д. Б. Эльконин называет подростковым возрастом период с 11 до 17 лет, когда темпы психологического,

когнитивного, социального и физиологического развития максимально высоки. При этом он основывается на изменениях ведущих видов деятельности. В то же время существует ранний период с 10 до 14 лет и поздний период с 15 до 17 лет. Однако ВОЗ выделяет подростковому возрасту более продолжительный период – с 10 до 20 лет [40].

Умственная отсталость - это группа состояний, отклоняющихся от нормы по различным причинам и клиническим проявлениям, признаком которых является наличие врожденного или приобретенного в раннем детском возрасте (до трех лет) общего психического недоразвития с преимущественным недоразвитием интеллектуальных способностей [22].

На сегодняшний день существует много синонимов понятия «интеллектуальная недостаточность», таких как олигофрения, умственная отсталость, интеллектуальные нарушения, слабоумие и др.

Чтобы разобраться, что именно будет в дальнейшем пониматься под термином «интеллектуальная недостаточность», обратимся к различным подходам в определении олигофрении. Необходимо отметить, что термин олигофрения употребляется в том случае, когда причина интеллектуального нарушения установлена, в остальных случаях правильнее употреблять термин «умственная отсталость» [34].

И. М. Бгажнокова трактует понятие «олигофрения» как стойкое неполное развитие сложных форм психической деятельности, возникающее в результате поражения центральной нервной системы (ЦНС) на ранних этапах развития ребенка (до 1,5 – 2 лет) [4].

Исследователи (Л. С. Выготский, А. Р. Лурия, К. С. Лебединская, В. И. Лубовский, Г. Е. Сухарева и др.) относят к умственной отсталости только те состояния, при которых отмечается стойкое, необратимое нарушение преимущественно познавательной деятельности, вызванное органическим повреждением коры головного мозга. И именно эти признаки (стойкость, необратимость, органическое происхождение) должны учитываться при постановке диагноза.

Д. Н. Исаев не разделяет этих взглядов, он считает, что умственная отсталость – это не всегда органическое поражение центральной нервной системы. К наибольшим значениям для возникновения легкой степени умственной отсталости, Д. Н. Исаев относит социальные, культурные, семейные и психологические факторы (депривацию). По его мнению, влияние депривации на возникновение легкой степени умственной отсталости особенно значимо у ослабленных врожденными вредностями или перенесенными заболеваниями, детей [32].

С. Д. Забрамная акцентирует внимание на том, что при умственной отсталости страдает не только интеллект (мышление), но и эмоционально-волевая сфера, поведение, физическое развитие, вся психика в целом. Такой смешанный характер дизонтогенеза умственно отсталых детей вытекает из особенностей их высшей нервной деятельности [22].

Исследования А. Р. Лурии, В. И. Лубовского, А. И. Мещеряковой, М. С. Певзнер и др. показали, что условно-рефлекторная деятельность и взаимосвязь процессов возбуждения и торможения, сигнальных систем при олигофрении имеет достаточно грубые нарушения. И это составляет физиологическую основу нарушений психической деятельности ребенка.

Особенности психики при олигофрении достаточно полно исследовались многими зарубежными специалистами (Е. М. Айраксин, М. Паркер, Л. Х. Пейкман, П. Гибсон, А. Гине, И. Гофман и др.). В результате этих исследований, ученые пришли к выводу, что умственная отсталость не лечится.

В нашей стране исследования К. А. Вересотской, Л. В. Занкова, М. С. Певзнер, В. Г. Петровой, Б. И. Пинского, И. М. Соловьева, Г. Е. Сухаревой, С. Я. Рубинштейн, Ж. И. Шиф и др. подтвердили заключение зарубежных коллег. Также ими было отмечено, что ребенок способен развиваться и обучаться, но в рамках своих биологических возможностей.

К.С. Лебединская подразделяет умственную отсталость на 3 группы (по выраженности симптоматики):

- легкая степень – дебильность;
- более тяжелая степень – имбецильность;
- наиболее тяжелая степень – идиотия.

Дети с имбецильностью и идиотией (средняя и тяжелая форма умственной отсталости) являются инвалидами детства [42].

В Международной статистической классификации болезней 10-го пересмотра (МКБ 10) для обозначения умственной отсталости используется код F70-F79. На основе психометрических исследований умственную отсталость делят на 4 степени

Легкая степень, при которой ребенок способен усвоить программу начальной общеобразовательной школы в пролонгированные сроки. А также получить профессиональную подготовку по некоторым несложным видам труда в промышленности, сельскохозяйственном производстве и в области бытового обслуживания.

Умеренная степень. Осложненный тип легкой дебильности – отличается наличием сопровождающих эпилептических припадков, умеренно выраженной оставшейся неврологической симптоматики, ликвородинамических расстройств. Такие дети могут обучаться в специальной (коррекционной) образовательной школе, приобретать простые трудовые навыки.

Тяжелая степень. Выраженное недоразвитие интеллекта, дети могут оканчивать несколько классов вспомогательной школы, словарный запас скуден, имеются дефекты речи, мышление конкретное, способны выполнять простую работу по дому под присмотром, социальная адаптация затруднена.

Глубокая степень, при которой дети считаются не обучаемыми. Вероятна необходимость постоянной поддержки [51].

Г. Е. Сухарева (1965) разделила умственную отсталость на три категории в зависимости от этиологии и патогенеза расстройства.

В первую группу входят формы умственной отсталости эндогенной природы, обусловленные нарушением генеративных клеток родителей.

Вторая группа связана с неблагоприятным воздействием в пренатальном периоде – эмбриопатическая олигофрения.

Третья группа - олигофрения, возникающая вследствие повреждения ЦНС в натальном и раннем постнатальном периоде - экзогенная олигофрения [22].

М. С. Певзнер (1959) предлагает свою классификацию умственной отсталости в зависимости от соотношения этиопатогенеза и клинических проявлений дефекта интеллекта. По структуре патологических проявлений в данной классификации определяют неосложненные и осложненные виды олигофрении [45].

Л. С. Выготский отмечал, что развитие психики детей с проблемами в развитии подчиняется тем же основным закономерностям, что и развитие нормального ребенка и что «основной отличительной чертой психического развития ненормального ребенка является дивергенция, расхождение обоих планов развития, слияние которых характерно для развития нормального ребенка». Выделение этих двух факторов имеет большое значение, так как нарушения психического развития могут быть вызваны и биологическими и социальными факторами [17].

Для детей с интеллектуальными нарушениями свойственно недостаточное развитие познавательных интересов, которое проявляется в меньшей потребности в познании, чем у нормальных сверстников. Ряд исследований представляет данные о том, что у детей с умственной отсталостью наблюдается недоразвитие на всех этапах процесса познания. В итоге такие дети обретают фрагментарные, искаженные представления об окружающем, их опыт крайне беден (А. Н. Леонтьев, Л. С. Выготский, А. В. Запорожец).

Данные исследований К. И. Вересотской, В. Г. Петровой, Ж. И. Шиф и др. показали, что к особенностям восприятия детей с интеллектуальной

недостаточностью относится нарушение обобщенности, замедление темпа и узость восприятия. Поэтому детям требуется больше времени на полноценное восприятие любого предмета. Детям сложно выделить главное, понять скрытые связи между элементами и пр. [57,55]

Также восприятие таких детей характеризуется бессистемностью, хаотичностью и низкой активностью. Им требуется постоянное руководство взрослого. Учащиеся с умственной отсталостью зачастую не различают сходные предметы, слова, сходные по звучанию звуки, буквы, цифры и т.п. Они фрагментарно воспринимают прослушанный текст, не выделяют материал для общего понимания [22].

Результаты исследований В. Г. Петровой, Б. И. Пинского, И. Н. Шаповаловой и др. показали, что мышление подростков с умственной отсталостью сформировано недостаточно, такие операции как анализ, синтез, конкретизация, абстракция, сравнение и обобщение имеют специфические черты [57, 59, 81].

Отмечается инертность, тугоподвижность, ригидность, застревание на одних и тех же деталях. Дети с умственной отсталостью приступают к выполнению задания, не выслушав до конца инструкцию, не разобравшись с целью задания, без построения внутреннего плана, при низком самоконтроле. Не могут применить на практике, полученные в ходе обучения, знания. Мышление характеризуется низким уровнем критичности, детям не доступно самостоятельное оценивание собственной работы [82].

Серьезные нарушения характерны и для речи детей с умственной отсталостью. Речевое развитие таких подростков характеризуется недостатками комплексного и системного характера, отличается недоразвитием всех сторон речевой деятельности, сложностями в порождении речевого высказывания [48].

Память у подростков с умственной отсталостью формируется в условиях неполноценного развития, поэтому отличается своеобразностью:

нарушено соотношение между преднамеренным и непреднамеренным запоминанием. Наиболее полно и точно запоминаются реальные объекты, изображения объектов запоминаются хуже, слова – хуже всего.

Внимание отличается слабой устойчивостью, трудностями распределения, медленной переключаемостью, отвлекаемостью, повышенной утомляемостью [55].

При интеллектуальной недостаточности страдают не только когнитивные функции, но и эмоционально-волевая сфера. У таких детей наблюдается недоразвитие эмоций, отсутствуют оттенки переживаний, эмоции не устойчивы. Настроение лабильное, экзальтированность с легкостью сменяется подавленностью. Переживания поверхностные, неглубокие [56].

Таким образом, вся структура психической деятельности подростков с умственной отсталостью имеет специфические особенности, которые носят стойкий характер и являются следствием органических поражений головного мозга на разных стадиях развития.

1.3 Особенности формирования диалогической речи у подростков с интеллектуальной недостаточностью

Проблемой развития диалогической речи у детей с умственной отсталостью занимались такие специалисты: А. К. Аксенова, Л. С. Вавина, В. В. Воронкова, М. Ф. Гнездилов, Е. А. Гордиенко, С. Ю. Ильина, Р. К. Луцкина, В. Г. Петрова, Т. А. Процко, М. П. Феофанов и др.

Согласно исследованиям Л. С. Выготского, замедленное развитие коммуникативных навыков у детей с интеллектуальной недостаточностью связано с ограниченными представлениями об окружающем мире, слабостью речевых контактов, низкой познавательной активностью, пониженной потребностью в речевом общении [17].

Дети с умственной отсталостью страдают практически от всех видов речевых нарушений в той или иной степени, что обусловлено интеллектуальной недостаточностью и наличием локальных повреждений мозга.

По мнению А. К. Аксеновой у детей с интеллектуальной недостаточностью нарушена и диалогическая и монологическая речь, в то же время недостаточно развиты выразительные и импрессивные формы речи [1].

Диалогическая речь детей с умственной отсталостью имеет ряд особенностей и значительно отличается от речи детей с нормальным развитием. Подростки с интеллектуальными нарушениями редко иницируют диалоги, не могут в достаточной степени слушать вопросы, зачастую отвечают «наугад», вместо ответа повторяют часть заданного вопроса. Потребность в общении у таких детей снижена, стремление к речи быстро иссекает.

Каждый из участников диалога должен переходить с позиции слушающего на позицию говорящего, то есть быстро и постоянно менять свою деятельность. По мнению В. Г. Петровой, присущая детям с умственной отсталостью замедленность реакций и инертность нервных процессов затрудняет такую смену ролей. У детей не возникает необходимости ясно и четко доносить до собеседника свои мысли, содержание какого-либо события, они не ориентируются на партнера. Помимо этого детям трудно применять имеющиеся знания в нужный момент, что снижает долю их участия в диалоге [57].

Детям с нарушением интеллекта свойственна «речевая замкнутость». Подростки избегают участия в диалоге, в ответ на вопрос они могут промолчать, иногда, они напряженно шевелят губами, как будто не могут начать говорить. Если все-таки отвечают на вопрос, то фразы короткие, высказывания мало развёрнутые, фрагментарные. Некоторые дети

сопровождают собственную речь, активно жестикулируя, как бы дополняя и поясняя высказывание [63].

Процесс развития диалогической речи у подростков с интеллектуальной недостаточностью также затруднен в следующих областях: нарушены коммуникативные способности, умение использовать общеупотребительные предложения, умение взаимодействовать с партнерами, умение выстраивать общение с учетом ситуации. Без специально организованной коррекционной работы учащиеся с ограниченными интеллектуальными возможностями не могут в полной мере овладеть коммуникативными навыками.

Дети данной категории мало разговаривают друг с другом, даже во время игры заменяют развернутые фразы произнесением отдельных слов, побуждающих к действию. Часто вместо словесного ответа дети отвечают кивком или другим жестом. Общение как с другими детьми, так и со взрослыми затруднено, малоактивное, вялое [55].

Развитие диалогической речи у подростков с интеллектуальной недостаточностью является фундаментом формирования связной устной речи в целом. Но из-за ограниченности коммуникаций и недостаточного объема информации диалогическая речь таких детей сформирована на обиходно-бытовом уровне. Полноценному развитию диалогической речи препятствует сниженный интерес к окружающему миру и обедненный жизненный опыт [67].

Изучая речь детей с нарушениями интеллекта, В. Г. Петрова приходит к выводу, что основной причиной аномалий развития и речевых недостатков является недоразвитие познавательной деятельности. Отрывочность, неполнота знаний, трудности в анализе и обобщении ситуаций, непонимание абстрактных понятий приводят к сложностям в овладении семантической стороной языка. Детям сложно подобрать слова, чтобы выразить свои мысли, найти логическое завершение фразы. Ответы в основном односложные. Избыток аграмматизмов в речи, скудный

словарный запас, нарушение ее просодической стороны делают речь малопонятной [57].

Д. И. Бойков придает большое значение спонтанному диалогическому общению для становления социальных отношений детей с нарушением интеллекта. По мнению автора, предотвратить недостатки коммуникативных качеств личности детей данной категории можно посредством специально организованного коррекционного воздействия на речевое общение детей при непосредственной коммуникации с ними [36].

Диалог нечасто возникает по инициативе умственно отсталого ребенка. Эти дети обычно редко интересуются окружающим. Они изредка задают взрослым вопросы или вступают с ними в беседу. Чаше инициатором оказывается взрослый. Взрослый намеренно вовлекает ребенка в разговор и специально [67].

Таким образом, развитие диалогической речи подростков с интеллектуальной недостаточностью, подчинено общим законам детского развития и вместе с тем отличается заметным своеобразием. Это своеобразие обнаруживает себя не только в формировании тех функций, которые непосредственно связаны с нарушением интеллекта, но и во вторичных проявлениях, связанных с особенностями психического развития, формирования его личности. Формирование диалогической речи подростков с интеллектуальными нарушениями является чрезвычайно актуальной проблемой, поскольку степень сформированности этой речи влияет не только на эффективность обучения учащихся, но и на процесс их социализации и развития личности в целом.

1.4 Понятие «психолого-педагогическое сопровождение» в литературе

Термин «сопровождение» в широком смысле обозначает действие, сопутствующее какому-либо явлению и происходит от слова

«сопровождать». Определение данного понятия в словаре русского языка С. И. Ожегова звучит как «следовать вместе с кем-нибудь, находясь рядом, ведя куда-нибудь или идя за кем-нибудь». В «Толковом словаре русского языка» под редакцией Д. Н. Ушакова «сопровождать» означает идти, ехать вместе с кем-либо в качестве спутника или провожатого. Токование данного термина зависит от области применения слова, однако всегда выделяются три составляющих – путник, сопровождающий и путь, по которому они идут вместе [52].

Если рассматривать данный термин с позиции системы образования, то сопровождающий в данном случае – это педагог (психолог, или другие специалисты, работающие с детьми), имеющий необходимые средства и владеющий способами прохождения пути, оказывающий помощь воспитаннику в выборе им оптимального направления пути развития. Таким образом, сопровождение предполагает прохождение ребенком (путником) дороги (процесса развития личности, «образовательного маршрута») совместно со взрослым (сопровождающим), который в затруднительной ситуации сможет оказать ему помощь.

Понятие «сопровождения» в психолого-педагогической литературе имеет различные толкования. В дискуссиях учитывается определение целей и содержания педагогических и психологических аспектов сопровождения, взаимосвязь видов и форм сопровождения, характеристики сопровождающих мероприятий для разных категорий объектов сопровождения. В некоторых исследованиях сопровождение рассматривается как процесс, метод и инструмент сопровождения [53].

По мнению Л. М. Шипициной, Е. И. Казаковой, М. А. Ждановой, близкими по своему содержанию к понятию «сопровождение» являются термины «обеспечение» и «помощь» [82]. Авторы отмечают, что если исходить из того, что сопровождение – это обеспечение, тогда под сопровождением следует понимать метод, обеспечивающий условия для принятия субъектом развития оптимальных решений в ситуациях

жизненного выбора. Если допустить, что сопровождение – это помощь, в таком случае, сопровождение рассматривается как процесс – совокупность последовательных действий, позволяющих субъекту определиться с принятием решения и нести ответственность за его реализацию. Если сопровождение отождествлять с понятием «организация», то служба сопровождения – это объединение специалистов разного профиля, осуществляющих процесс сопровождения, осуществляющих процесс сопровождения.

Впервые понятие «психологическое сопровождение» было введено Г. Л. Бардиер, И. В. Розманом, Т. В. Чередниковой в 1993 г. Авторы представили концептуальный подход в работе с детьми дошкольного и младшего школьного возраста, как сопровождение естественного развития. В дальнейшем М. Р. Битянова развила и обосновала данное понятие применительно к деятельности школьного психолога. Теоретический подход к данной проблеме автор назвала «парадигмой сопровождения», подчеркивая его направленность не на объект, а на работу с объектом[21]

Е. А. Козырева использует понятие «психологическое сопровождение» в значении системы профессиональной деятельности психолога, направленную на создание условий для позитивного развития отношения детей и взрослых в образовательной ситуации [73].

Несмотря на большое разнообразие исследований, посвященных проблеме сопровождения, многие авторы предлагают схожие определения, акцентируя внимание на создании особых условий. В свою очередь, А. К. Колеченко отмечает, что психологическое сопровождение не должно сводиться лишь к созданию условий, способствующих обучению и развитию детей, но и включать в себя психологическую помощь по разработке индивидуальной траектории образования и развития [53]. Кроме того, Е. М. Муравьев указывает, что психологическая помощь является важнейшим элементом психолого-педагогического сопровождения, и представляет собой комплекс психологических,

организационных медицинских мероприятий, направленных на обеспечение успешного преодоления трудностей, сохранения психического здоровья и работоспособности. Психологическая помощь, с точки зрения автора, включает два компонента: психологическую поддержку и психологическую реабилитацию [21].

Необходимо отметить, что большинство исследований посвящено психологическому аспекту сопровождения. Педагогическое сопровождение реже представлено в исследованиях. Тем не менее, М. Р. Битянова указывала на то, что психологическое сопровождение ребенка в школе должно осуществляться преимущественно педагогическими средствами, через педагога и формы учебного и воспитательного взаимодействия [11].

Т. В. Глазкова под педагогическим сопровождением понимает технологию оказания индивидуальной помощи учащимся, испытывающим учебные трудности, проявляющиеся в устойчивых негативных эмоциональных переживаниях, что вызывает затруднения в развитии личности этих учащихся [27].

С точки зрения М. И. Губановой, педагогическое сопровождение представляет собой действия субъектов образовательного процесса (педагогов, родителей, обучающихся), сопутствующие и дополняющие действия друг друга, целью которых является оказание помощи в трудных ситуациях [33].

Однако большинство авторов сходится во мнении, что сопровождение будет наиболее эффективным, если говорить не об отдельных видах данного процесса – педагогическом либо психологическом, а о комплексном сопровождении – психолого-педагогическом. Термин «психолого-педагогическое сопровождение» становится наиболее актуальным в случаях, когда отдельных направлений деятельности педагогов и психологов становится недостаточно. Появляется необходимость в системообразующем компоненте в работе

учителя, охватывающий как потребности ребенка, так и задачи, поставленные перед педагогом в комплексе. Поэтому в нашем исследовании мы будем использовать понятие «психолого-педагогическое сопровождение» как наиболее полно отвечающее современным требованиям системы образования.

Психолого-педагогическое сопровождение представлено в работах авторов Ш. А. Амонашвили, М. Р. Битяновой, Г. Л. Бардиер, Э. Ф. Зеера, Н. Л. Коноваловой, Л. Г. Субботиной, М. М. Семаго, Н. Я. Семаго, Н. С. Пряжникова, Т. М. Чурековой, И. Г. Чирковой, С. Н. Чистяковой, Н. И. Кондратьевой и др.

Анализ различных точек зрения и подходов приводит к необходимости толкования психолого-педагогического сопровождения в контексте практической значимости. В этом смысле, на наш взгляд, наиболее точно подходит определение А. П. Овчаровой, которая рассматривает психолого-педагогическое сопровождение как «совместное с ребенком определение его интересов, целей, возможностей и путей преодоления препятствий, затруднений, с которыми он сам не может справиться и достигать позитивных результатов в обучении, самовоспитании, речевом общении, образе жизни» [53].

Л. В. Федина выделяет следующие принципы психолого-педагогического сопровождения: принцип гуманизации позволяет понять, что каждый ребенок имеет равные права в реализации своих возможностей. Негативные установки могут не позволять увидеть потенциал ученика, его возможности.

Системный подход предполагает, что не существует отдельно взятых функций или процессов. В рамках данного подхода следует рассматривать ребенка со всеми индивидуальными, физиологическими и личностными особенностями.

Комплексный подход предполагает, что система работы с ребенком должна опираться на комплекс воздействия всех направлений

сопровождения (диагностического, коррекционного, профилактического и др.) [73].

Учет индивидуальных и возрастных особенностей ребенка предполагает соответствие содержания, способов и форм сопровождения индивидуальным возможностям ребенка.

Непрерывность сопровождения ребенка в образовательном процессе подразумевает необходимость выстраивать работу на протяжении всего обучения, а не в какой-то конкретный период времени.

Целью психолого-педагогического сопровождения в учебно-воспитательном процессе является обеспечение нормального развития ребенка с учетом возрастных и индивидуальных норм развития [33].

По мнению Л. Г. Субботиной в процессе психолого-педагогического сопровождения, должны решаться следующие задачи:

- 1) психолого-педагогическая диагностика ребенка, его интеллектуального и личностного развития, адаптированность и самочувствие в коллективе;
- 2) создание благоприятных психолого-педагогических условий для развития личности ребенка;
- 3) индивидуальное консультирование участников образовательного процесса с целью решения возникающих трудностей;
- 4) повышение психологической компетентности педагогов и родителей [73].

Большинство авторов сходятся во мнении, что основными направлениям деятельности специалистов психолого-педагогического сопровождения являются: профилактика, диагностика, коррекция, развитие, консультирование, просвещение, экспертиза.

Таким образом, психолого-педагогическое сопровождение представляет собой особый вид деятельности специалистов системы образования, направленный на помощь в решении актуальных проблем

развития ребенка на определенном возрастном этапе, создание благоприятных условий для успешного обучения и воспитания.

Выводы по I главе

Проведя анализ научно-методической литературы, мы выяснили, что, психолого-педагогическое сопровождение — это научное психолого-педагогическое обеспечение образовательного процесса, модель деятельности специалистов и педагогов в детском образовательном учреждении, направленная на оптимизацию речевого развития, индивидуально-личностного развития дошкольника при взаимодействии с окружающим миром.

Диалогическая речь - это особый вид речи, характерный для различных литературных стилей и разнообразных сфер или ситуаций общения (устной и письменной), она включает в себя психологические, экстралингвистические, коммуникативные и лингвистические особенности. Диалогическая речь имеет важнейшее значение в формировании всей познавательной сферы ребенка и является главным инструментом общения.

В литературе достаточно глубоко исследована природа, сущностные характеристики, функции диалога, обсуждаются разнообразные способы и условия его реализации в учебном процессе, в межличностном взаимодействии. Вместе с тем, крайне мало работ, в которых представлена характеристика устной коммуникации подростков с интеллектуальной недостаточностью, а также работ, в которых раскрывается конкретная методика развития диалогической речи этих учащихся в процессе школьного обучения.

В связи с этим необходимы экспериментальное выявление особенностей диалогической речи подростков с интеллектуальными

нарушениями и разработка условий для формирования диалогической речи в психолого-педагогическом сопровождении.

ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ОРГАНИЗАЦИИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ

2.1 Организация, методики и результаты экспериментального изучения состояния диалогической речи у подростков с интеллектуальной недостаточностью

Экспериментальная работа по изучению и формированию диалогической речи детей подросткового возраста с интеллектуальной недостаточностью проводилась в несколько этапов.

1. Первый этап – подготовительный. На этом этапе нами были подобраны методики выявления уровня сформированности диалогической речи детей с интеллектуальной недостаточностью подросткового возраста, определены критерии и показатели оценки уровня.

2. Второй этап – констатирующий. На данном этапе мы провели диагностику уровня сформированности диалогической речи детей с интеллектуальной недостаточностью подросткового возраста.

3. Третий этап – формирующий. На данном этапе была апробирована эффективность разработанных нами педагогических условий для психолого-педагогического сопровождения детей подросткового возраста с интеллектуальной недостаточностью в процессе формирования диалогической речи.

4. Четвёртый этап – контрольный. На данном этапе нами была проведена вторичная диагностика уровня сформированности диалогической речи детей с интеллектуальной недостаточностью подросткового возраста, проанализированы полученные результаты и определена эффективность проведенного экспериментального обучения.

Исследование по анализу уровня сформированности диалогической речи у детей подросткового возраста с интеллектуальной недостаточностью проводилось на базе МОУ «Средней общеобразовательной школы № 44 имени С.Ф. Бароненко» города Копейска. В экспериментальной работе приняли участие 5 детей подросткового возраста с интеллектуальной недостаточностью.

Таблица 1 – Данные о подростках с интеллектуальной недостаточностью экспериментального исследования

№	Имя ребенка	Возраст	Заключение ПМПК
1	2	3	4
1.	Щ. Мария	15 лет	Тотальное недоразвитие высших психических функций умеренной степени: простой уравновешенный вариант. Стойкое выраженное нарушение познавательной деятельности.
2.	Г. Диана	14 лет	Тотальное недоразвитие высших психических функций лёгкой степени: простой уравновешенный вариант. Стойкое нарушение познавательной деятельности.
3.	Х. Андрей	14 лет	Тотальное недоразвитие высших психических функций умеренной степени: простой уравновешенный вариант. Стойкое выраженное нарушение познавательной деятельности.
4.	П. Илья	14 лет	Тотальное недоразвитие высших психических функций лёгкой степени: тормозимо-инертный вариант. Стойкое нарушение познавательной деятельности.
5.	М. Максим	14 лет	Тотальное недоразвитие высших психических функций лёгкой степени: простой уравновешенный вариант. Стойкое нарушение познавательной деятельности.

Охарактеризуем речь подростков с интеллектуальной недостаточностью, участвующих в исследовании (таблица 2).

Таблица 2 – Характеристика речи подростков с интеллектуальной недостаточностью

Участники	Характеристика речи
1	2
Щ. Мария	Приветствует собеседника, но инициативу в общении не проявляет, предпочитает отвечать на вопросы. Речь монотонна, маловыразительна, лишена сложных и тонких эмоциональных оттенков, замедленная. Словарный запас беден. В самостоятельной речи употребляет простые мало развёрнутые фразы.

Продолжение таблицы 2

Г. Диана	Коммуникабельна, контакт со взрослыми и сверстниками устанавливается легко. Наблюдается бедность словарного запаса, неточность в употреблении слов, трудности актуализации словаря.
Х. Андрей	В общении неконтактен, контакт со взрослыми и детьми устанавливается трудно. Словарный запас беден. В самостоятельной речи простая и выученная фраза с аграмматизмами.
П. Илья	Приветствует собеседника, но инициативу в общении не проявляет. Наблюдается бедность словарного запаса, неточность употребления слов, трудности актуализации словаря, пассивный словарь преобладает над активным
М. Максим	Испытывает некоторое смущение при общении. Контакт устанавливается постепенно. Речь маловнятная, не слитная, не эмоциональная. Темп речи замедленный. Фразы произносит по словам. Звукопроизношение грубо нарушено.

В ходе экспериментальной работы мы изучили методики обследования диалогической речи следующих авторов: А. Г. Арушановой, Р. И. Лалаевой, О. А. Бизиковой, А. В. Чулковой [3, 41, 7, 80]. Все проанализированные методики направлены на изучение состояния диалогической речи детей дошкольного возраста.

Отсутствие методик, позволяющих изучить состояние диалогической речи у подростков с интеллектуальной недостаточностью поставило перед нами задачу в разработке данной методики. Для этого нами была проанализирована Федеральная адаптированная основная общеобразовательная программа обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), являющаяся обязательной в процессе обучения подростков с нарушениями интеллекта в специальной коррекционной школе, учитывающая особенности их психофизического развития, индивидуальных возможностей, и обеспечивающая коррекцию нарушений развития и социальную адаптацию [75].

Нами были рассмотрены основные разделы программы, планируемые предметные результаты по предметной области «Язык и речевая практика» на данном возрастном этапе. Исходя из этого, были

сформулированы задания, позволяющие в полном объеме изучить состояние диалогической речи подростков с нарушением интеллекта, с опорой на то, что диалогическая речь строится на умении детей активно участвовать в диалогах по темам речевых ситуаций, высказывать свои просьбы и желания, выполнять речевые действия (приветствия, прощания, извинения), используя соответствующие этикетные слова и выражения.

Таким образом, диалогическая речь изучалась по следующим направлениям:

- изучение способности детей выстраивать диалог в различных коммуникативных ситуациях,
- изучение умения самостоятельно задавать вопросы,
- изучение умения реплицировать,
- изучение способности вести диалог со сверстником по предложенной ситуации.

Параметры исследования:

- речевые действия (приветствия, прощания, извинения),
- умение задавать вопросы,
- умение отвечать на заданные вопросы,
- составление диалога по темам речевых ситуаций.

Критерии исследования: владение речевым этикетом, запрос информации, навык реплицирования, способность к составлению диалога.

Подросткам были даны задания (см. Приложение 2), по итогам выполнения которых, представляется возможность в полном объеме сделать заключение об уровне сформированности диалогической речи у изучаемой категории детей. Представленных нами заданий достаточно для проведения экспериментального исследования, т.к. они в полном объеме позволяют изучить умение задавать вопросы, отвечать на заданные вопросы, вести диалоги со сверстниками и выстраивать диалогическое

общение в разных коммуникативных ситуациях и позволяют нам сделать количественный и качественный анализ.

Нами разработана уровневая система оценки:

1 балл – низкий уровень,

2 балла – средний уровень,

3 балла – высокий уровень.

С учетом параметров обследования, оцениваемых заданиями, которые предлагались детям, нами представлена качественная характеристика каждого уровня сформированности изучаемого процесса,

В первом задании каждый испытуемый был поставлен в ситуацию, в которой он должен был назвать соответствующий данной ситуации речевой штамп (этикетные слова и выражения).

Детям были предложены 7 наиболее доступных тем для подбора речевого действия:

- приветствие;
- знакомство;
- просьба;
- извинение;
- конфликт;
- обращение к взрослому;
- прощание.

Полученные результаты отражены в Таблице 3.

Таблица 3 – Результаты, полученные в ходе изучения способности детей выстраивать диалог в различных коммуникативных ситуациях

№	Имя ребенка	Речевые действия						
		3	4	5	6	7	8	9
		Приветствие	Знакомство	Просьба	Извинение	Конфликт в игре	Обращение к взрослому	Прощание
1.	Щ. Мария	«Здравствуй», «Привет»	«Привет. Как тебя зовут?»	«Полей сама»	«Прости»	«Пусти меня, я тут стою»	«Сколько время?»	«Пока. Я пошла»
2.	Г. Диана	«Здравствуйте», «Привет»	«Привет, давай дружить, я Диана»	«Помогите, пожалуйста»	«Я не специальна»	«Можно мне тоже? Я тоже хочу»	«Сколько сейчас время?»	«До свидания»
3.	Х. Андрей	«Здравствуйте»	Не отвечает	Не отвечает	Не отвечает	Не отвечает	Не отвечает	«До свидания»
4.	П. Илья	«Здравствуйте», «Привет»	«Привет. Как тебя зовут?»	«Достаньте цветок»	«Извини»	«Я сейчас буду главным. Уступи»	«Сколько часов?»	«До свидания. Пока»
5.	М. Максим	«Здравствуйте», «Привет»	«Привет, давай дружить»	«Помогите, пожалуйста»	«Я не специальна»	«Можно мне тоже? Я тоже хочу»	«Сколько сейчас время?»	«До свидания»

Уровни изучения способности детей выстраивать диалог в различных коммуникативных ситуациях:

1 балл – низкий уровень – дети не дают положительных ответов ни в одной из перечисленных ситуаций или дают положительный ответ только в 1 - 2 ситуациях. В остальных ситуациях, не владея речевым штампом, отказываются от ответа или отвечают неверно.

2 балла – средний уровень – детям известны речевые штампы в тех ситуациях, которые часто встречаются в обиходе.

3 балла – высокий уровень – детям хорошо известны речевые штампы в предложенных ситуациях, дети способны заменить некоторые из них аналогичными.

С целью определения уровня владения речевым этикетом в естественных ситуациях было проведено наблюдение за детьми в течение недели. Во время наблюдения за поведением подростков было отмечено, что испытывая в чем-то затруднения или нуждаясь в помощи взрослого, подростки либо не прибегали к речевому действию, либо обращались за помощью простой фразой. Например, когда Илья хотел пить, он подходил к педагогу и говорил: «Воды!», Андрей зачастую вместо словесной просьбы показывал жестом на то, что он хочет (пить, взять игру).

Во втором задании были изучены умения самостоятельно задавать вопросы с целью запроса информации. Каждый ребенок ставился в условия, побуждающие его обратиться с несколькими вопросами, с целью провести расспрос. Полученные результаты отмечены в Таблице 4.

Таблица 4 – Результаты, полученные в ходе изучения умения самостоятельно задавать вопросы

№	Имя ребенка	Умение правильно формулировать вопросы	Самостоятельность в ведении расспроса	Достигнута ли цель (зверь правильно назван) и каким путем
1	2	3	4	5
1.	Щ. Мария	Повторяла вопросы, которые были предложены педагогом в качестве примера.	Расспрос велся с направляющей помощью педагога	Цель достигнута путем угадывания, перечисления всех животных, изображенных на картинках.
2.	Г. Диана	Формулировала вопросы с направляющей помощью педагога	Расспрос велся с направляющей помощью педагога	Цель достигнута путем угадывания, перечисления всех животных, изображенных на картинках.
3.	Х. Андрей	Отказывался	Затруднялся в	Цель не достигнута,

Продолжение таблицы 4

		Отказывался задавать вопросы, говорил «Я так не умею»	ведении расспроса	животное не было угадано.
4.	П. Илья	Формулировал отдельные вопросы, не связанные между собой	Затруднялся в ведении расспроса	Цель достигнута путем перечисления всех животных, изображенных на картинках.
5.	М. Максим	Формулировал вопросы с наводящей помощью педагога	Расспрос велся с направляющей помощью педагога	Цель достигнута путем угадывания, перечисления всех животных, изображенных на картинках.

Уровни развития запроса информации:

1 балл – низкий уровень. Дети отвечали на вопросы, но сами их не задавали. Цели расспроса не были достигнуты, т.е. не смогли назвать животное.

2 балла – средний уровень. Дети самостоятельно или с помощью педагога пытались вести расспрос, однако правильно назвали животное не в результате расспроса, а путем угадывания, поочередное перечисляя всех животных.

3 балла – высокий уровень. Дети правильно формулировали вопросы, самостоятельно вели расспрос, правильно называли задуманное животное.

В третьем задании изучалось умение реплицировать. Отмечалось какие реплики дети употребляют чаще, а также их речевые реакции в беседе. С этой целью детям предлагалось поговорить с педагогом по телефону. Реплики-стимулы были произнесены взрослым, реплики-реакции – подростком. В конце каждой реплики ребенку предоставлялась возможность самому возобновить беседу, если этого не происходило, переходили к следующей реплике.

Ответы детей были проанализированы в соответствии со следующими критериями:

- наличие побудительных реплик (стимулов);
- общее количество произнесенных реплик;
- количество диалогических единств в микродиалогах.

Результаты отражены в Таблице 5.

Таблица 5 – Результаты, полученные в ходе изучения умения отвечать на вопросы

№	Имя ребенка	Наличие побудительных реплик (стимулов)	Общее количество произнесенных реплик	Количество диалогических единств в микродиалогах
1	2	3	4	5
1.	Щ. Мария	В диалог вступает охотно, но инициативы не проявляет. Речевая активность слабая. Реплики односложные, фраза малоразвернутая.	2	2
2.	Г. Диана	В диалог вступает охотно, но инициативы не проявляет. Речевая активность слабая. Реплики односложные, фраза малоразвернутая.	2	2
3.	Х. Андрей	В диалоге не заинтересован, инициативы не проявляет. Спонтанных речевых реакций не наблюдается. Реплики односложные, фраза малоразвернутая.	1	1
4.	П. Илья	В диалог вступает охотно, проявляет инициативу. Реплики односложные, фраза малоразвернутая. Наблюдаются соскальзывания с темы на тему.	2	3
5.	М. Максим	В диалог вступает неохотно, инициативы не проявляет. Речевая активность слабая. Реплики односложные, фраза малоразвернутая	2	2

1 балл – низкий уровень. Дети пассивно включаются в диалог. Из 4-х побудительных реплик педагога реагируют только в 1 - 2 случаях. Реплики

– реакции краткие, часто однословные. Микродиалоги состоят из одного диалогического единства. Реплики-стимулы в беседе не употребляют.

2 балла – средний уровень. Речевая активность проявляется в большей степени. Они быстро реагируют на реплики собеседника, однако беседу поддержать не могут. Не слушают собеседника, постоянно меняют тему разговора. Микродиалоги в среднем состоят из 1 - 3 диалогических единств.

3 балла – высокий уровень. Дети быстро реагируют на реплики собеседника. Реплики-реакции состоят из нескольких предложений. Структура микродиалога включает в себя 2 - 3 диалогических единства.

В четвертом задании отмечалось используют ли дети имеющиеся навыки диалогической речи (употребление этикета, запрос информации, реплицирование) при самостоятельном составлении диалогов в стимулированном общении. Детям предлагалось по ситуации, изображенной на картинке, составить беседу персонажей. При возникновении трудностей, педагог помогал наводящими вопросами.

Диалоги детей анализировались по следующим критериям:

- самостоятельность в составлении диалога;
- количество диалогических единств;
- виды реплик;
- объем информации;
- содержание диалога.

Данные, полученные в результате исследования, отражены в Таблице 6.

Таблица 6 – Результаты, полученные в ходе изучения умения составлять диалоги по темам речевых ситуаций

№	Имя ребенка	Самостоятельность в составлении диалога	Количество диалогических единиц	Виды реплик	Объем информации	Содержание диалога
1	2	3	4	5	6	7
1.	Щ. Мария	Затруднялась самостоятельно составлять диалог.	1	Преобладают реплики - ответы	Низкий	Беседа малосодержательна
2.	Г. Диана	Составляет диалог без включения речевого этикета.	2	Реплики состоят из одного предложения	Низкий	Беседа малосодержательна
3.	Х. Андрей	Отказался составлять диалог, мотивируя тем, что не умеет	0	Смог придумать тему картинке	Низкий	Беседа малосодержательна
4.	П. Илья	Затруднялся самостоятельно составлять диалог.	1	Реплики состоят из одного предложения	Низкий	Беседа малосодержательна
5.	М. Максим	Составляет диалог без включения речевого этикета.	2	Реплики состоят из одного предложения	Низкий	Беседа малосодержательна

1 балл – низкий уровень – диалоги по картинке дети этого уровня придумать не могут. Составляют отдельные реплики или определяют только тему разговора, которая отражает содержание картинки.

2 балла – средний уровень – дети составляют краткие диалоги, включающие 1 - 2 диалогических единства. При составлении диалогов дети нуждаются в помощи педагога.

3 балла – высокий уровень – составленный диалог по картинке имеет сложную структуру, он состоит из 4 - 6 и более двучленных диалогических

единств. Содержание диалогов, как правило, отражает сюжет картины, но возможен и отход от нее.

После проведения обследования, баллы, полученные в каждом задании, суммируются.

- 11- 12 баллов – высокий уровень,
- 11 - 8 баллов – средний уровень,
- 7 - 3 баллов – низкий уровень.

Таким образом, результаты констатирующего эксперимента позволили выявить особенности диалогической речи подростков с интеллектуальной недостаточностью. Количественный анализ результатов обнаружил низкий уровень сформированности диалогической речи у данной категории детей. Экспериментальные данные приведены в Таблице 7.

Таблица 7 - Результаты проведенного исследования уровня сформированности диалогической речи у подростков с интеллектуальной недостаточностью

№ п / п	Ф.И. ребенка	3.1. Ситуации общения	3.2. Умение самостоятельно задавать вопросы	3.3. Умение реплицировать	3.4. Способность составлять диалог по предложенной ситуации	Сумма баллов	Уровень развития
1	2	3	4	5	6	7	8
1.	Щ. Мария	1	2	2	1	6	низкий
2.	Г. Диана	2	2	2	2	8	средний
3.	Х. Андрей	1	1	1	1	4	низкий
4.	П. Илья	1	1	2	1	5	низкий
5.	М. Максим	2	1	2	1	6	низкий

Анализ результатов исследования показал, что данная группа подростков с интеллектуальной недостаточностью имеет в большинстве своем низкий уровень сформированности диалогической речи, который

составил 80 % (3 человека); средний уровень сформированности диалогической речи обнаружен у 20 % (1 подросток); высокий уровень сформированности диалогической речи никто из детей не показал. Полученные результаты исследования уровня сформированности диалогической речи у подростков с интеллектуальной недостаточностью изображены на рисунке 3.



Рисунок 3 - Результаты исследования уровня сформированности диалогической речи подростков с интеллектуальной недостаточностью в %

Наше исследование позволяет сделать вывод, что речь подростков с интеллектуальной недостаточностью носит преимущественно ситуативный характер, с минимальным диалогом и слабой речевой активностью. Беседа протекает медленно, много длительных пауз. Реплики-стимулы почти не используют, реплики-реакции краткие, однословные, однотипные. Подростки владеют ограниченным объемом фраз речевого этикета. Действия или жесты могут использоваться в качестве альтернативы ответам.

Самостоятельно из речи взрослых фразы речевого этикета не заимствуют. Подростки с интеллектуальными нарушениями ищут

информацию через взрослого и иногда испытывают затруднения, а запросы детей не демонстрируют логической последовательности.

Анализ результатов проведенного диагностического исследования, указывает на то, что подростки с интеллектуальной недостаточностью имеют средний и низкий уровни сформированности диалогической речи.

У них нет навыков рассуждения, они испытывают затруднения в поддержании диалога и просят помощь у педагога для того, чтоб выразить свои мысли, многие подростки говорят о своем, не слушая собеседника и не отвечают на его высказывания.

Полученные в ходе исследования, данные, свидетельствуют о необходимости проведения коррекционного обучения, что будет способствовать формированию диалогической речи и в свою очередь успешной социализации подростков с интеллектуальной недостаточностью.

2.2 Реализация педагогических условий психолого-педагогического сопровождения подростков с интеллектуальной недостаточностью в процессе формирования диалогической речи

Поиск условий формирования диалогической речи подростков с интеллектуальной недостаточностью мы осуществляли с учетом цели, гипотезы, задач диссертационного исследования, а также данных теоретического анализа литературы по проблеме исследования и результатов констатирующего эксперимента.

Важным условием достижения цели формирования диалогической речи подростков с интеллектуальными нарушениями явилось повышение мотивации их общения. Это осуществлялось за счет рекомендаций педагогам по поддержанию именно диалога, а не монологической речи самого педагога.

Необходимость коррекционной работы по формированию диалогической речи подростков с интеллектуальными нарушениями определяется недоразвитием речи, это выражается в бедности словарного запаса, также наблюдаются ошибки в произношении и понимании слов, неправильном их употреблении.

Функция коммуникации успешно используется в том случае, если ребенок владеет хорошим словарным запасом. Логопедическая помощь может быть безрезультативной, если не создать необходимые условия для комплексного сопровождения данной категории детей с использованием коррекционно-педагогических технологий формирования диалогической речи у подростков с интеллектуальной недостаточностью.

Психолого-педагогическое сопровождение - это комплексная система диагностической, коррекционной и развивающей помощи в соответствии с возрастом, индивидуальными потребностями детей в ходе образовательного процесса.

Для работы с подростками с интеллектуальной недостаточностью в МОУ «СОШ № 44 имени С.Ф. Бароненко» города Копейска задействованы учитель-логопед, учитель-дефектолог, педагог-психолог, а также учителя-предметники. Нами было предложено создать условия для организации психолого-педагогического сопровождения работы по формированию диалогической речи у подростков с интеллектуальной недостаточностью.

Условия понимаются как целенаправленно созданная среда, в которой совокупность психолого-педагогических факторов (взаимоотношений, средств и т.д.) представлена в тесном взаимодействии, позволяющем педагогам эффективно осуществлять образовательную или воспитательную работу.

Опишем условия психолого-педагогического сопровождения, способствующие формированию диалогической речи у подростков с интеллектуальной недостаточностью:

- организация специальной работы по формированию диалогической речи у подростков с интеллектуальной недостаточностью;
- поэтапное обучение детей диалогу;
- создание системы упражнений, построенных на ситуативной основе, где единицей обучения выступает диалогическое единство;
- стимулирование внутренней активности учащихся путем создания игровых и речевых ситуаций;
- ознакомление детей со структурными компонентами диалога (речевыми штампами, запросами информации, реплицированием);
- постепенное частое повторение материала, применение его в новых ситуациях общения;
- приближение процесса обучения к условиям реального общения посредством использования таких методических приемов, как социально-ролевые игры, парные и групповые формы работы;
- отбор игр и создание мотивационного фона, способствующего формированию диалогической речи у подростков с интеллектуальной недостаточностью.

Условия, выдвинутые нами, могут быть достигнуты комплексно: совместными усилиями логопеда, дефектолога, психолога и педагогов, а также при осуществлении тесного взаимодействия с родителями.

Администрацией школы были внесены разъяснения по осуществлению работы, направленной на формирование диалогической речи у подростков с нарушением интеллекта. Весь педагогический коллектив участвует в коррекционной работе по формированию диалогической речи у подростков с интеллектуальной недостаточностью.

Логопед планирует и организует работу по развитию диалогической речи, разрабатывает необходимые наборы игр, а также собирает тексты для диалога на занятиях не только по развитию речи, но и на всех занятиях, проводимых в школе.

Задача всех учителей состоит в том, чтобы закрепить на своих уроках (математика, русский язык и т.д.) материал, предложенный учителем - логопедом в рамках их урока. Важно научить детей общаться различными способами:

- делиться своими впечатлениями,
- задавать вопросы,
- устраивать совместные мероприятия с друзьями,
- научить детей использовать жесты и мимику.

Основной целью формирования диалогической речи у подростков является необходимость научить их использовать диалог как форму общения.

Эффективности обучения диалогу способствовало формирование нескольких групп диалогических умений:

1. Собственно речевые умения:

- вступать в общение (уметь и знать, когда и как можно начать разговор со знакомым и незнакомым человеком);
- поддерживать и завершать общение (учитывать условия и ситуацию общения; слушать и слышать собеседника; проявлять инициативу в общении; доказывать свою точку зрения; выражать отношение к предмету разговора; высказываться логично, связно);
- говорить выразительно в нормальном темпе, пользоваться интонацией диалога.

2. Умения речевого этикета (обращение, знакомство, приветствие, привлечение внимания, приглашение, просьба, согласие или отказ, извинение, жалоба, сочувствие, неодобрение, поздравление, благодарность, прощание и др.).

3. Умения общаться в паре, группе, в коллективе.

4. Умения общаться для планирования совместных действий, достижения результатов и их обсуждения.

5. Перечевые (невербальные) умения – уместное использование мимики, жестов.

Педагог беседует с подростками в любое время и на любую тему. Беседа может проходить как индивидуально, так и в группе. Подросток может сам инициировать разговор, когда ему что-то нужно от взрослого или он хочет о чем-то рассказать. Учителю также необходимо быть инициатором разговора, привлекая внимание подростка интересными фактами, беседами или историями.

Беседа относится к одним из самых сложных методов развития речи. Беседы, проводимые педагогами с подростками, позволяют им приобрести необходимые знания, которые впоследствии понадобятся им в общении. Беседы оказывают огромное влияние на всевозможную деятельность детей и их поведение. У них появится желание участвовать в диалогах. Создание мотивационного фона и использование технологий формирования диалогической речи у подростков с интеллектуальными нарушениями предполагает формирование умения понимать и первым вступать в общение (сообщения, вопросы, мотивацию).

Для подготовки бесед необходимо собирать материал с учетом знаний подростков с интеллектуальной недостаточностью, чтобы дети понимали, о чем идет речь, чтобы они могли делиться своими впечатлениями и задавать вопросы. Важный способ формирования диалогической речи у детей выражается в форме беседы на уроке учителя со своими учениками.

То, как педагог разговаривает с учеником, выражается в форме вербального общения в повседневной жизни. Ведь любому человеку свойственно общаться, делиться своими впечатлениями, мыслями и чувствами, а у подростка это выражено в еще большей степени. Прием словесных поручений используется для формирования диалогической речи. Педагоги могут давать детям задания, например, информировать родителей о конкурсах, мероприятиях и встречах. Могут дать ребенку

какое-то поручение, связанное с организационными моментами в классе. Учитель учит повторять поручение, которое необходимо для запоминания информации. По завершении выполнения поручения необходимо выяснить у ребенка, как он с ним справился.

Важна техника совместного написания рассказа детьми: один ребенок начинает рассказ, второй продолжает его, а третий завершает. Детям предоставляется возможность выбирать партнеров для совместной деятельности, договариваться между собой о содержании, о порядке рассказывания. Это может быть рассказ по картине, о серии картин, по набору игрушек.

Чтение литературных произведений относится к одному из способов формирования диалогической речи. Чтение по ролям дает возможность подросткам копировать диалогическое общение. Дети, при использовании диалогов с вопросами и ответами осваивают различные формы высказываний, правила очередности, различные типы интонации.

Урок делится на три этапа. Прежде всего, необходимо познакомить детей с литературным произведением, после чего проводится беседа о прочитанном с целью уточнения содержания и литературно-художественной формы. Это нужно для оценки поступков сказочных персонажей и их намерений. Логопед учит детей осмысливать отношение к различным персонажам и помогает понять главную идею. Если педагог задает верные вопросы, то у подростков появляется желание брать пример с положительных героев.

И на последнем этапе текст зачитывается вновь для закрепления эмоционального впечатления и уточнения осмысленности прочитанного. По завершению чтения необходимо дать объяснение незнакомым словам – это необходимо для правильного восприятия произведения и тем самым пополнения словарного запаса.

Разнообразные игры (дидактические, сюжетно-ролевые, подвижные, инсценировочные) занимают одно из ведущих мест по формированию диалогической речи.

Дидактические игры – это средство активного развития речи и развития умений взаимодействия и взаимопонимания между обучающимися. Они основаны на закреплении речевых навыков у подростков с интеллектуальными нарушениями, а также способствуют ускорению реакции реплицирования.

Были подобраны различные игры, например, «Увидел – назвал – показал», «Подарок», «Где мы были, мы не скажем», «Инопланетяне», «Здравствуйте».

В начале таких игр обязательно проводилась подготовительная работа, включающая в себя беседу на тему дидактической игры. В ходе беседы проводилась работа по обогащению, уточнению и активизации знаний, которые понадобятся в игре.

Сюжетно-ролевая игра – это воспроизведение действительности. Поэтому в процессе этой игры подростки могут приобрести знания во многих сферах жизнедеятельности человека, познать особенности его поведения в различных коммуникативных ситуациях. Основной мотив сюжетно-ролевой игры - ролевое общение. Следовательно, формирующаяся диалогическая речь подростков с интеллектуальной недостаточностью имеет коммуникативную направленность. Эти игры решают ряд задач речевого развития, из которых наиболее важной для нашего исследования является задача развития словесного общения и умения использовать словарь в связи с сюжетом игры.

Анализ исследований М. Ф. Стронина, О. В. Гавриловой, позволил сделать вывод о том, что совершенствование навыков диалогической речи, посредством включения учеников в ролевую игру является наиболее эффективным, так как ролевая игра — способ обогащения чувств и накопления опыта, развития воображения, преодоления страхов и развития

коммуникативных навыков. На основе анализа работ С. В. Перкаса, Н. Д. Гальскова были выявлены способы и требования к проведению ролевых игр. Для более удачного проведения ролевая игра должна быть хорошо продумана учителем и детьми.

Коррекционное обучение было поделено на три основных этапа. Первый этап - это развитие у учащихся вопросно-ответной формы речи. На первом этапе необходимо развить у подростков с интеллектуальными нарушениями умение отвечать и задавать вопросы.

Важно обратить внимание подростков на то, что необходимо не только слушать, но и слышать своего собеседника. Задача данного этапа - развить у подростков способность осознанно выбирать речевые и невербальные средства исходя из ситуации общения. В то же время важно дать исчерпывающие ответы на поставленные вопросы.

Также необходимо научить отвечать на вопросы по-разному в зависимости от ситуации: когда ребенок должен дать краткий ответ, а когда – полный и развернутый, когда можно использовать невербальные средства коммуникации, а когда стоит воздержаться. С этой целью в процессе коррекционно-педагогического воздействия на занятиях использовались следующие игры: «Не к месту», «Снежок», «Вопрос», «Волшебный мешочек», «У кого больше», «Раздача предложений» и другие.

Второй этап - собственно процесс общения. Основным на этом этапе является взаимодействие между подростками. С этой целью использовались различные виды коммуникативных ситуаций и игр, такие как «Увидел – назвал – показал», «Подарок», «Где мы были, мы не скажем», «Инопланетяне», «Угадай, что со мной», «Испорченный телефон» и многие другие.

Задачей этого этапа является одновременное расширение и уточнение словарного запаса учащихся с развитием грамматического строя речи и коррекцией произносительной стороны речи. Второй этап также

предполагает проведение специально организованных коррекционных занятий, проводимых отдельно и в индивидуальной форме.

На третьем этапе совершенствуются приобретенные навыки. Для решения задачи формирования диалогической речи и навыков общения на этом этапе используются различные дидактические, сюжетно-ролевые игры, ведение диалога со взрослыми и сверстниками. Организация детского кукольного театра также будет способствовать формированию диалога между подростками с интеллектуальной недостаточностью.

Перед проведением каждой игры была проведена беседа на тему игры, что облегчало подросткам формирование представления о проведении этой игры. Поскольку подростки с интеллектуальными нарушениями обладают ограниченным набором идей, необходимых для проведения ролевых игр, беседы сопровождаются демонстрацией и названием игровых атрибутов, демонстрацией предметов для игровых действий.

В этих играх закрепляются навыки адресной речи к партнеру, осмысления сказанного собеседником, выражения своей точки зрения, правильной формулировки своего вопроса, правила поведения в диалоге. Сюжетно-ролевые игры способствуют формированию и закреплению диалогических умений. С помощью сюжетно-ролевой игры подростки учатся правильно общаться, правильно вести себя, так как в сюжетно-ролевой игре могут возникать различные жизненные ситуации.

Для активизации диалогической речи в игре необходимо наличие специальных атрибутов (игрушечных телефонов, монет, кассового аппарата). Благодаря хорошо известному тексту и знакомому большинству детей сюжету, игры-инсценировки и игры-драматизации демонстрируют высокий организационный потенциал при работе с подростками с интеллектуальными нарушениями.

В этих играх ребенок должен превратиться в сказочного героя и следовать его суждениям. Сценарий можно использовать по-разному: с помощью картинок, пальчиковых кукол, выразительных движений и речи.

Игры-инсценировки позволяют заложить элементы драматизации, в которых дети ассоциируют игровые действия со сверстником и отработывают диалоги, взятые из литературных произведений.

С целью определения содержания комплекса игр и упражнений по формированию диалогической речи, нами был составлен план занятий для учителя-логопеда, основываясь на результатах проведенной диагностики, изучении методических пособий и рекомендаций авторов Т. Б. Филичевой, Т. В. Тумановой, Г. В. Чиркиной, Т. А. Ткаченко, В. И. Селиверстова, Е. И. Тихеевой, Э. П. Коротковой был разработан комплекс игр и упражнений, направленный на развитие диалогической речи подростков с интеллектуальной недостаточностью (таблица 8).

Таблица 8 - План занятий учителя-логопеда по формированию диалогической речи у подростков с интеллектуальной недостаточностью

Месяц	Создание речевых ситуаций	Накопление и активизация словаря	Игровая деятельность
1	2	3	4
Март	Рассказы по картинкам, по личному опыту и т.д. со значительной опорой на наглядность и планы	Наполнение словаря новыми именно для этих обучающихся понятиями, уточнение и активизация (в основном) словаря, создание речевых условий для использования этих слов и понятий в экспрессивной речи.	Заучивание и разыгрывание сказок.
Апрель	Развернутые формы ответов на вопросы учителя, стимуляция к задаванию вопросов самостоятельно; создание тренировочных жизненных речевых ситуаций и разыгрывание этих	Продолжение формирования словарного запаса (ввиду его бедности по сравнению с одноклассниками), работа по продолжению формирования импрессивной речи	Участие в сюжетно-ролевых играх. Внимание средствам речевой и жестовой выразительности.

Продолжение таблицы 8

	ситуаций во взаимодействии ребенок – ребенок.	(уточнение понятий, которые уже давались ранее, уточнение слов, используемых в конкретной ситуации, если они имеют несколько значений).	
Май	Подробное обсуждение, анализ исходных данных, например, сюжетной картинки, далее – подробным планом, составленным по четким вопросам учителя. Беседа, разыгрывание речевых жизненных ситуаций. Выполнение с помощью взрослого в формулировке вопросов, ответов и т.д.	Создание условий перенесения слов из импрессивной речи в ее экспрессивную форму.	Отыгрывание ролей в сказках и сюжетно-ролевых играх по данному педагогом образцу и с его помощью.

Нами были даны рекомендации логопедам и учителям школы по взаимодействию с родителями подростков. Учитель-логопед должен объяснить родителям, что развитие речи в семье должно сочетаться с практической деятельностью детей и взрослых в процессе различных бытовых моментов, посещения общественных мест и развлечения детей.

Такая практическая деятельность может стать основой для формирования представлений о различных сферах жизни человека. Наблюдая за различными явлениями, предметами, взрослые рассказывают ребенку их названия, накапливают словарный запас, необходимый ему для обозначения предметов окружающего мира. В рамках коррекционной работы проводились мероприятия, направленные на взаимодействие с родителями, а именно был проведен круглый стол по обучению родителей способам развития диалогической речи в семье (таблица 9).

Таблица 9 – План работы по взаимодействию с родителями

Мероприятия	Формы работы	Специалисты
1	2	3
Способы развития диалогической речи в	Консультации. Круглый стол.	Логопед, педагоги

Продолжение таблицы 9

Обыгрывание диалоговых ситуаций в быту.		
Развитие выразительности речи	Консультации	Логопед, педагоги

Ожидаемые результаты: повышение уровня сформированности диалогической речи у подростков с интеллектуальной недостаточностью.

2.3 Анализ результатов экспериментальной работы

Экспериментальная работа проводилась с детьми подросткового возраста на базе МОУ «СОШ № 44 имени С.Ф. Бароненко» г. Копейска. Нами были разработаны условия психолого-педагогического сопровождения подростков с интеллектуальной недостаточностью в процессе формирования диалогической речи на логопедических занятиях. Были реализованы условия психолого-педагогического сопровождения подростков с интеллектуальной недостаточностью в процессе формирования диалогической речи.

Организована специальная работа по формированию диалогической речи у подростков с интеллектуальной недостаточностью. Также была организована специальная образовательная среда, взаимодействие администрации, учителя-логопеда, педагогов, учителя-дефектолога, педагога-психолога, родителей, а также общих и индивидуальных форм сопровождения детей, направленная на решение задачи по развитию диалогической речи.

Учитель-логопед вёл работу по формированию диалогической речи, учителя русского языка продолжали эту работу на занятиях по развитию речи. Педагог-психолог, проводя работу по воспитанию определенных качеств личности подростка, закреплял умения по построению диалога при проведении своих занятий.

Родители дома проводили рекомендованные нами игры и упражнения. Продуманный отбор и рациональная группировка материала по формированию диалогической речи с использованием оптимальных приемов и методов организации процесса обучения, позволили в максимально сжатые сроки улучшить пользование детьми диалогом как средством коммуникации. Нами был проведен итоговый контроль, при этом были использованы те же задания и методики, что при первоначальной диагностике.

В первом задании мы видим, что в разных речевых ситуациях дети стали использовать более разнообразные формы речевого этикета. Однако в ситуациях, где инициатором является сам подросток, например такие как просьба, обращение, все же есть затруднения в выборе реплик. Полученные результаты сформированности диалогической речи подростков с интеллектуальной недостаточностью в разных речевых ситуациях после проведенной коррекционной работы отражены в Таблице 10.

Таблица 10 – Результаты, полученные в ходе изучения способности детей выстраивать диалог в различных коммуникативных ситуациях

№	Имя ребенка	Речевые действия						
		Приветствие	Знакомство	Просьба	Извинение	Конфликт в игре	Обращение к взрослому	Прощание
1	2	3	4	5	6	7	8	9
1.	Щ. Мария	«Здравствуй», «Привет», «Доброе утро», «Добрый день»	«Привет. Я Маша»	«Полей сама»	«Прости»	«Можно я?»	«Сколько время?»	«До свидания. Пока. До встречи»
2.	Г. Диана	«Здравствуйте», «Доброе утро», «Добрый вечер»	«Привет, как тебя зовут? Я Диана»	«Я хочу помочь. Достаньте, пожалуйста»	«Прости, я больше не буду»	«Давай вместе. Я тоже хочу, надо по очереди»	«Сколько сейчас время?»	«До свидания. Пока. До встречи»

Продолжение таблицы 10

3.	Х. Андрей	«Привет. Здравствуйте»	Затрудняется с ответом	Затрудняется с ответом	«Я больше не буду»	«Я тоже хочу»	Затрудняется с ответом	«До свидания. Пока»
4.	П. Илья	«Здравствуйте», «Привет», «Добрый день»	«Привет. Как тебя зовут? Меня зовут Илья»	«Достань те цветок, я хочу его полить»	«Извини . Я так больше не буду»	«Давай вместе. Я просто тоже хочу быть главным, надо делиться»	«Сколько часов?»	«До свидания. Пока»
5.	М. Максим	«Здравствуйте», «Привет», «Добрый день»	«Привет, давай дружить»	«Помогите, пожалуйста»	«Я не специально, прости меня»	«Можно мне тоже? Я тоже хочу. Пусти меня, я хочу первый»	«Сколько сейчас время?»	«До свидания. Пока. До встречи»

Во втором задании также прослеживается положительная динамика формирования диалогической речи. Мы видим, что подростки стали более самостоятельными в ведении расспроса. Тем не менее темп ведения расспроса недостаточно быстр. Логическая последовательность вопросов зачастую нарушена, данные исследования представлены в Таблице 11. Таблица 11 – Результаты, полученные в ходе изучения умения самостоятельно задавать вопросы

№	Имя ребенка	Умение правильно формулировать вопросы	Самостоятельность в ведении расспроса	Достигнута ли цель (зверь правильно назван) и каким путем
1	2	3	4	5
1.	Щ. Мария	«Это животное живет в лесу?», «Что ест?», «Как оно выглядит?»	Нет логической последовательности вопросов	Ответ был достигнут путем перечисления названий животных, изображенных на картинках.
2.	Г. Диана	«Это домашнее животное?», «У него есть шерсть?», «Как оно выглядит?»	Нет логической последовательности вопросов	Способна самостоятельно вести расспрос в среднем темпе с подсказками,

Продолжение таблицы 11

				в результате которого достигают цели.
3.	Х. Андрей	«Оно большое?», «Что ест?»	Нет логической последовательности вопросов	Ответ был достигнут путем перечисления названий животных, изображенных на картинках.
4.	П. Илья	«Это животное живет в лесу?», «Что есть?», «Как оно выглядит?»	Нет логической последовательности вопросов	Ответ был достигнут путем перечисления названий животных, изображенных на картинках.
5.	М. Максим	«Это животное живет в лесу?», «Как оно выглядит?»	Просит помощи как начать расспрос	Способен самостоятельно вести расспрос в среднем темпе с подсказками. в результате которого достигают цели.

В третьем задании мы проследили динамику развития диалогической речи в способности вести диалог. По результатам исследования подростки также охотно вступали в диалог по телефону, как и до начала коррекционной работы. Двое из пяти детей использовали более развернутые реплики. Один подросток с удовольствием поддерживал близкие для нее темы. Количество реплик также увеличилось с 1-2 единиц до 2-4.

В задании, где необходимо было составить диалог по предложенной ситуации, также прослеживается положительная динамика. Диалоги, составленные детьми по картинке, включали 1-3 диалогических единства. Реплики состояли из нескольких фраз. Предложения используются в основном простые и однословные. Речевой этикет в реплики включается редко.

Таким образом, полученные контрольные результаты уровня сформированности диалогической речи подростков с интеллектуальной недостаточностью мы отразили в Таблице 12.

Таблица 12 – Контрольные результаты исследования уровня сформированности диалогической речи подростков с интеллектуальной недостаточностью

№ п/п	Ф.И. ребенка	3.1. Ситуации общения	3.2. Умение самостоятельно задавать вопросы	3.3. Умение реплицировать	3.4. Способность составлять диалог по предложенной ситуации	Сумма баллов	Уровень развития
1	2	3	4	5	6	7	8
1.	Щ. Мария	2	2	2	1	6	низкий
2.	Г. Диана	2	2	2	3	9	средний
3.	Х. Андрей	1	1	2	2	5	низкий
4.	П. Илья	2	1	2	1	5	низкий
5.	М. Максим	2	2	2	2	8	средний

Проведенная итоговая диагностика говорит о том, что в группе появился второй подросток со средним уровнем сформированности диалогической речи, но низкий уровень сформированности диалогической речи так и остался в большинстве.

Анализ результатов проведённого исследования показал, что после проведенной экспериментальной работы появился второй подросток со средним уровнем сформированности диалогической речи, что в процентном отношении составило 40% (2 ребенка). Низкий уровень сформированности диалогической речи остался у 60% (3 подростка). Представим более наглядно полученные результаты на рисунке 4.

Сформированность диалогической речи у подростков с интеллектуальной недостаточностью

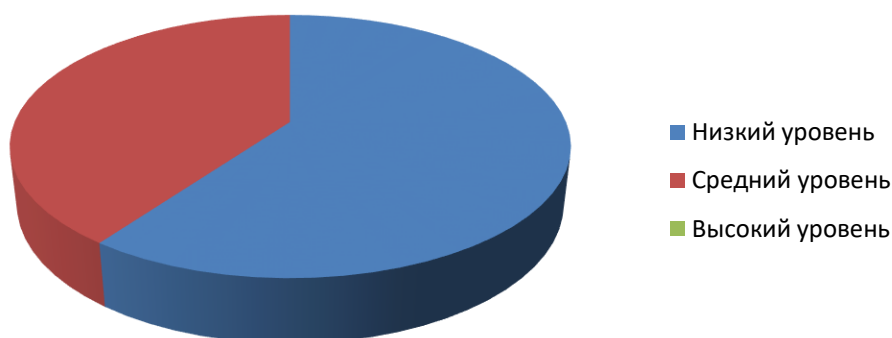


Рисунок 4 - Результаты исследования уровня сформированности диалогической речи подростков с интеллектуальной недостаточностью в %

Достигнутые результаты свидетельствуют о том, что процесс психолого-педагогического сопровождения подростков с интеллектуальной недостаточностью по формированию диалогической речи осуществляется эффективно при соблюдении выделенных нами психолого-педагогических условий.

Таким образом, результаты, полученные нами в ходе экспериментальной работы, позволяют сделать вывод, что создание психолого-педагогических условий для формирования диалогической речи учащихся с интеллектуальной недостаточностью способствует позитивной динамике в формировании диалогического общения и в общем речевом развитии учащихся. Учащиеся с интеллектуальной недостаточностью становятся более активными и инициативными в устном общении, они начинают использовать слова и фразы речевого этикета, у них повышается мотивация к общению, увеличивается количество реплик и их объем. Цель работы достигнута, задачи выполнены, гипотеза нашла своё подтверждение.

Выводы по 2 главе

В ходе проведения экспериментального исследования формирования диалогической речи, нами был проанализирован раздел «Язык и речевая практика» ФАООП УО Вариант 1 и на основе данной программы мы сформулировали задания, позволяющие в полном объеме изучить состояние диалогической речи подростков с нарушением интеллекта.

Базой исследования выступила МОУ «СОШ № 44 имени С.Ф. Бароненко» г. Копейска. Участниками констатирующего эксперимента были 5 подростков в возрасте 14-15 лет с интеллектуальной недостаточностью.

Анализ критериев оценки по уровням диалогической речи подростков с интеллектуальной недостаточностью после констатирующего эксперимента показал следующие результаты. Для значительной части подростков с интеллектуальными нарушениями характерен недостаточный уровень сформированности диалога. С целью коррекции выявленных недостатков мы разработали условия психолого-педагогического сопровождения подростков с интеллектуальной недостаточностью в процессе работы по формированию диалогической речи и осуществили их апробацию. Анализ проведенной работы по развитию диалогической речи показал положительные результаты. По итогам проведенной работы у подростков отмечается положительная динамика. Было отмечено улучшение показателей в работе над формированием диалогической речи.

Поэтому нами был сделан вывод, что разработанные нами условия психолого-педагогического сопровождения подростков с интеллектуальной недостаточностью эффективны и могут быть использованы в организации работы в образовательных учреждениях с данной категорией детей.

Таким образом, результаты, полученные нами в ходе экспериментальной работы, позволяют сделать вывод, что цель работы достигнута, задачи выполнены, гипотеза подтверждена.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Анализ психолого-педагогической литературы по вопросам исследования показал, что в общении ребенка со сверстниками и взрослыми диалогическая речь занимает особое место, она помогает ребенку выражать свои мысли, соблюдая логическую цепочку, которая доказывает понимание услышанной информации.

Проблемой формирования диалогической речи у детей с интеллектуальной недостаточностью занимались А. К. Аксенова, С. С. Бетанова, Л. И. Дмитриева, А. Г. Зикеев, С. Ю. Ильина, М. Е. Киреева, С. В. Комарова, Л. М. Шипицына и другие [1, 6, 23, 27, 31, 36, 38, 82].

Подростки с интеллектуальной недостаточностью имеют ограниченность словарного запаса, отставание в овладении грамматическим строем родного языка, это затрудняет процесс формирования диалогической речи. А также приводит к торможению процесса общения, провоцирует проблемы в коммуникации.

Обучение подростков с интеллектуальной недостаточностью развитию диалогической речи является важным фактором. С целью выявления состояния диалогической речи у подростков с интеллектуальными нарушениями нами была проведена диагностика, результаты показали преобладание низкого уровня её развития.

С целью коррекции выявленных недостатков у подростков с интеллектуальной недостаточностью мы проанализировали методическую литературу, отобрали необходимые игры, упражнения и апробировали в коррекционной работе условия психолого-педагогического сопровождения подростков с интеллектуальными нарушениями по формированию диалогической речи на логопедических занятиях.

По итогам контрольной диагностики были выявлены положительные результаты проведенного экспериментального обучения. Согласованность действий специалистов позволяет эффективно скорректировать

имеющиеся нарушения в развитии и помогает ребенку легко адаптироваться в окружающей среде, успешно развиваться и обучаться. В результате реализации выделенных нами условий произошли качественные изменения в формировании диалогической речи подростков.

По результатам итогового контроля отмечено улучшение показателей диалогической речи, а также её лексико-грамматическое оформление. Следовательно, гипотеза исследования о том, что формирование диалогической речи у подростков с интеллектуальной недостаточностью будет протекать успешнее при соблюдении ряда созданных нами психолого-педагогических условий, нашла свое подтверждение.

Созданные нами методические рекомендации по психолого-педагогическому сопровождению были апробированы и могут быть использованы для формирования диалогической речи в школах для обучения подростков с интеллектуальной недостаточностью. Таким образом, цель нашего исследования достигнута, гипотеза подтверждена, задачи решены.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Аксенова А. К. Развитие связной устной речи умственно отсталых учащихся на специальных уроках: учеб. для студ. дефектол. фак. педвузов. / А. К. Аксенова, Э. В. Якубовская; Москва : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2004. - 316 с.
2. Алексеева М. М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников: учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. – 3-е изд. / М. М. Алексеева, В. И. Яшина – Москва : Академия, 2000. – 400с.
3. Арушанова А. Г. Диалогическое общение детей: обучение и самонаучение / А. Г. Арушанова // Дошкольное воспитание / Воспитание дошкольника - Москва, 2013. - №5. – С. 35-37.
4. Бгажнокова И. М. Психология умственно отсталого школьника : Учеб.-метод. пособие для студентов-заочников 1-2-х курсов дефектол. фак. пед. ин-тов / И. М. Бгажнокова; Моск. гос. заоч. пед. ин-т. - Москва : Просвещение, 1987. – 93с.
5. Беляева А. В. Монолог, диалог и полилог в ситуациях общения / А. В. Беляева, С. Майклз // Психологические исследования общения / отв. ред. Б. Ф. Ломов - Москва : Наука, 1985. С. 218 – 230.
6. Бетанова С. С. Развитие коммуникативных навыков детей младшего школьного возраста, имеющих легкую степень умственной отсталости / С. С. Бетанова // Вестник Московского государственного областного университета - Москва, 2012. - № 3. - С. 97-107.
7. Бизикова О. А. Развитие диалогической речи дошкольников в игре / О. А. Бизикова — Москва : Скрипторий 2003, 2008. — 136 с. - ISBN 978-5-98527-107-2.

8. Бим И. Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе : проблемы и перспективы / И. Л. Бим – Москва : Просвещение, 1988. - 256 с.
9. Бубер М. Диалог / М. Бубер // Московский психотерапевтический журнал – Москва : Республика, 1995. - №4 – С. 22-44.
10. Буфетов Д. В. Коррекция навыков общения у обучающихся с нарушением интеллекта / Д. В. Буфетов - Москва : LAP, 2011. – 152 с. - ISBN 978-3-84331-868-6.
11. Бухбиндер В.А. Очерки методики обучения устной речи на иностранных языках / В. А. Бухбиндер, Н. Л. Белоцерковская, И. В. Бессонова [и др]; Киев: КГУ, 2001. - 247 с. : ил.
12. Валюсинская З. В. Вопросы изучения диалога в работах советских лингвистов / З. В. Валюсинская // Синтаксис текста. – Москва : 1979. – С. 299–314.
13. Виноградова А. Д. и др. Практикум по психологии умственно отсталого ребенка: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Дефектология» / А. Д. Виноградова, Е. И. Липецкая, Ю. Т. Матасов, И. П. Ушакова; Сост. А.Д. Виноградова. – Москва : Просвещение, 1985. - 144 с.
14. Виноградов В. В. О языке художественной прозы: избр. Труды / В. В. Виноградов – Москва : Наука, 1980. – 360 с.
15. Власова Т. А. Певзнер М.С. О детях с отклонениями в развитии / Т. А. Власова, М. С. Певзнер. – Москва : Просвещение, 1973. – 193с.
16. Воробьева В. К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи : учеб. пособие / В. К. Воробьева. — Москва : Изд-во Московского психолого-социального ун-та, 2016. - 233 с. : ил. - ISBN 978-5-9770-0713-9.
17. Выготский Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский - Москва : Эксмо, 2023. – 544с. - ISBN 978-5-04-166288-2.

18. Гасова О. В. Теоретико-методические аспекты формирования учебного диалога: монография / О. В. Гасова. - Минск : БНТУ, 2017. – 144с. - ISBN 978-985-525.
19. Гвоздев А. Н. Вопросы изучения детской речи / А. Н. Гвоздев — Санкт-Петербург : Детство-Пресс, 2007. – 470 с. - ISBN 978-5-89814-379-4.
20. Глухов В. П. Основы психолингвистики : учебное пособие для студентов педвузов / В. П. Глухов. – Москва : АСТ Астрель, 2008. - 352 с. - ISBN 5-17-030476-5.
21. Губанова М. И. Педагогическое взаимодействие: учебное пособие / М. И. Губанова. - Кемерово : КРИПКиПРО, 2015. – 123 с. : ил. ISBN 978-5-8353-1079-1.
22. Детская патопсихология. Хрестоматия / К. авторов. - Москва: Когито – Центр, 2010. – 57с. - ISBN 978-5-89353-309-5.
23. Дмитриева Л. И. Формирование словаря у учащихся специальных (коррекционных) школ VIII вида (начальные классы) : учебно – метод. пособие / Л. И. Дмитриева - Москва : Московский психолого-социальный институт, 2002. - 127 с. ISBN 5-89502-335-5.
24. Ефименкова Л. Н. Формирование связной речи у детей-олигофренов / Л. Н. Ефименкова, И. Н. Садовникова. – Москва : Просвещение, 1970. - 205 с. : ил.
25. Жинкин Н. И. Речь как проводник информации / Н. И. Жинкин. — Москва : Наука, 1982. - 159 с.
26. Зазулина Л. Г. Русский язык. 9 класс. ОГЭ. Устное собеседование / Зазулина Л. Г. – Москва : Дрофа, 2020. – 112 с.
27. Зикеев А. Г. Развитие речи учащихся специальных (коррекционных) образовательных учреждений : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / А. Г. Зикеев. - Москва : Академия, 2000. – 198 с. - ISBN 5-7695-0342-4.

28. Игры в логопедической работе с детьми: пособие для логопедов и воспитателей / В. И. Селиверстов. — Москва : Просвещение, 1987. - 142 с.
29. Изаренков Д. И. Обучение диалогической речи / Д. И. Изаренков. — Москва : Русский язык, 1981. — 136 с.
30. Ильина С. Ю. Речевое развитие умственно отсталых учащихся старших классов в процессе обучения русскому языку / автореферат дис. ... доктора педагогических наук : 13.00.03 / Ильина Светлана Юрьевна ; Рос. гос. пед. ун-т им. А.И. Герцена. - Санкт-Петербург, 2006. - 42 с.
31. Ильина С. Ю. Речевое развитие умственно отсталых школьников пятых-девятых классов: Теоретико-экспериментальное исследование: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по направлению 540600 (050600) «Педагогика» / С. Ю. Ильина. — Санкт-Петербург : КАРО, 2005. - 235 с. : ил. - ISBN 5-89815-576-7
32. Исаев Д. Н. Умственная отсталость у детей и подростков / Д. Н. Исаев. — Санкт-Петербург : Речь, 2003. - 389 с.
33. Истоки диалога: Книга для воспитателей / А. Г. Арушанова, Н. В. Дурова, Р. А. Иванкова, Е. С. Рычагова — Москва : Мозаика - Синтез, 2003, - 216 с.- ISBN 5-86775-157-0.
34. Казаковская В. В. Вопросно-ответные единства в диалоге «взрослый – ребенок» : на материале русского языка : автореферат дис. ... доктора филологических наук : 10.02.01 / Казаковская Виктория Вилладиевна; Ин-т лингвист. исслед. РАН (СПб). - Санкт-Петербург, 2006. - 47 с.
35. Капитовская О. А. Развитие диалогической речи у детей с речевыми нарушениями : пособие для логопедов и воспитателей / О. А. Капитовская, М. Г. Плохотнюк. - Санкт-Петербург : Каро, 2005. - 64 с.
36. Киреева М. Е. Развитие коммуникативных умений у детей с умеренной умственной отсталостью. / М. Е. Киреева // Из опыта работы

специальных психологов и педагогов. Выпуск III: Сборник статей / ред. С. М. Валявко, О. Б. Дудко / ГБОУ ВПО «МГПУ» - Москва, 2013. – С.40-43.

37. Колшанский Г. В. Коммуникативная функция и структура языка / Г. В. Колшанский. - Москва : Наука, 1984. - 175 с.

38. Комарова С. В. Формирование коммуникативных умений у детей с глубокими интеллектуальными нарушениями / С. В. Комарова // Логопед. — 2004.— №2. - С. 76-82.

39. Короткова Э. Я. Обеспечение речевой практики при взаимосвязи работы над развитием диалогической и монологической речи //Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста / сост. М. М. Алексеева. – Москва : Академия, 1999 - с.560.

40. Кулагина И. Ю. Возрастная психология: развитие ребенка от рождения до 17 лет / И. Ю. Кулагина. - Ун-т Рос. акад. Образования . - 5-е изд. - Москва : УРАО, 1999. – 175 с.

41. Лалаева Р.И. Нарушения речи и система их коррекции у умственно отсталых школьников : Учеб. пособие к спецкурсу / Р.И. Лалаева. - Ленингр. гос. пед. ин-т им. А. И. Герцена. - Ленинград : ЛГПИ, 1988. – 370 с.

42. Лебединская К. С. Степени умственного недоразвития при олигофрении// Отбор детей во вспомогательную школу: Пособие для учителя / Сост.: Т. А. Власова, К. С. Лебединская, В. Ф. Мачихина. — Москва : Просвещение, 1983. – С. 18.

43. Леонтьев А. А. Общение как объект психологического исследования / А. А. Леонтьев // Методологические проблемы социальной психологии. — Москва, 1975.- С. 105-123.

44. Лисина М. И. Проблема онтогенеза общения / М. И. Лисина — НИИ общ. и пед. психологии АПН СССР. - Москва. : Педагогика, 1986. – 143 с. : ил.

45. Лубовский В. И. Динамика развития детей-олигофренов / В. И. Лубовский, М. С. Певзнер.- Москва : Педагогика, 1963. - 223 с.

46. Лурия А. Р. Речь и развитие психических процессов у ребенка / А. Р. Лурия, Ф. Я. Юдович. - Москва : Педагогика, 1956. - 94 с.
47. Максимова, А. А. Учим общаться детей 6-10 лет: методическое пособие /А. А. Максимова. - Москва : Сфера, 2005. - 78 с.
48. Мастюкова Е. М. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии: учеб. пособие для вузов / Е.М. Мастюкова, А.Г. Московкина. – Москва : ВЛАДОС, 2004 – 407 с. - ISBN 569-101-1006.
49. Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность : коллективная монография / А. А. Миролубов [и др.] ; - Обнинск : Титул, 2012. – 462с. - ISBN 978-5-86866-524-0.
50. Методы обследования речи детей : Пособие по диагностике речевых нарушений / Г.В. Чиркина [и др.]; под общ. ред. Г. В. Чиркиной. - 3. изд., доп. - Москва : АРКТИ, 2003. – 239с. - ISBN 5-89415-266-6.
51. МКБ-10 Классификация психических и поведенческих расстройств. Исследовательские диагностические критерии. Женева: ВОЗ, 1994. - 208с.
52. Толковый словарь русского языка : 100000 слов, терминов и выражений / С. И. Ожегов – Москва : АСТ, 2023 – 736с. - ISBN 978-5-94666-657-2.
53. Овчарова Р. В. Практическая психология образования: Учеб. пособие для студ. психол. фак. Университетов / Р. В. Овчарова – Москва : «Академия», 2003. - 448 с.
54. Осипова О. А. Формирование коммуникативных навыков у подростков / Студенческий научный форум. - URL: <https://www.scienceforum.ru/2013/304/5572> (дата обращения: 02.03.2023).
55. Особенности умственного развития учащихся вспомогательной школы / Ж. И. Шиф. - Москва : Педагогика, 1965. - 343 с. : ил.
56. Особенности развития детей с нарушениями интеллекта / Н. А. Антипанова, М. А. Дацко // Международный журнал гуманитарных и естественных наук.- Москва - 2016. - № 2. - С. 24-27.

57. Петрова В. Г. Развитие речи учащихся вспомогательной школы / В. Г. Петрова. – Москва : Педагогика, 1977. - 200 с.
58. Птушенко Р. С. Формирование коммуникативных учебных действий у обучающихся с умственной отсталостью с помощью применения метода групповой работы на уроках в школе / Р. С. Птушенко // Специальное образование, 2017. – С. 165-169.
59. Пинский Б. И. Психологические особенности деятельности умственно отсталых школьников / Б. И. Пинский. – Москва : ВЛАДОС, 2002. – 160 с.
60. Понятийно-терминологический словарь логопеда / ред. проф. В.И. Селиверстова.- Москва : ВЛАДОС, 1997.- 400 с.
61. Программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида / Аксенова А.К., Антропов А. П., И. М. Бгажнокова. - Москва : Просвещение, 2013. - 286 с. - ISBN: 978-5-0901-9518-8.
62. Психология подросткового возраста: учебное пособие /А. А. Катерина. - Орск : Изд-во Орского гуманитарно-технологического ин-та, 2015. - 159 с. - ISBN 978-5-8424-0770-5.
63. Рубинштейн С. Я. Психология умственно отсталого школьника / С. Я. Рубинштейн. - Москва : Просвещение, 1979. - 192 с.
64. Савина Е. А. Развитие связной диалогической речи у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи / Е. А. Савина // Логопед. 2004. - №3.- С. 24-32.
65. Скалкин В. Л. Обучение диалогической речи : Пособие для учителей / В. Л. Скалкин. - Киев : Рад. шк., 1989. – 156 с.
66. Семаго Н. Я. Проблемные дети: основы диагностической и коррекционной работы психолога / Н. Я. Семаго, М. М. Семаго. – Москва : АРКТИ, 2003. – 208 с.
67. Слепович Е. С. Работа с детьми с интеллектуальной недостаточностью. Практика специальной психологии / Е. С. Слепович – Санкт-Петербург : Речь, 2013. – 247 с.

68. Соловьева Л. Г. Формирование диалога у детей с общим недоразвитием речи в процессе совместной игровой деятельности / Л. Г. Соловьева // Дефектология. 1996. - № 6. - С. 67-71.

69. Сохин Ф.А. Психолого-педагогические программы развития речи дошкольников / Ф.А. Сохин // Вопросы психологии, 1998. - №3. С. 39-43.

70. Старкова Н. В. Формирование коммуникативных навыков у обучающихся с умеренной и тяжелой умственной отсталостью / Н. В. Старкова // Социализация детей с интеллектуальными нарушениями в контексте модернизации системы образования: опыт, проблемы, перспективы: сб. материалов Всеросс. науч.- практ. конф. 26 марта 2015 г. / под общ. ред. С. В. Соловьевой; ГАОУ ДПО СО «Институт развития образования», – Екатеринбург: ГАОУ ДПО СО «ИРО», 2015. – С. 170-173.

71. Старков А. П. Обучение английскому языку в средней школе. Москва : Просвещение, 1978. - 224с.

72. Стребелева Е. А. Формирование мышления у детей с отклонениями в развитии : кн. для педагога — дефектолога / Е. А. Стребелева. - Москва : Владос, 2001. - 184 с.

73. Субботина Л. Г. Модель взаимодействия субъектов воспитательно-образовательного процесса в психолого-педагогическом сопровождении учащихся / Л.Г. Субботина // Сибирский психологический журнал / 2007. - № 3. – С. 120-125.

74. Тюхова Л. Н. Развитие коммуникативных навыков у детей младшего школьного возраста / Л. Н. Тюхова, Е. Г. Гуцу // Сборник статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции. Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина, 2017. – С. 442-446.

75. Федеральная адаптированная основная общеобразовательная программа обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) / Приказ Министерства просвещения Российской

Федерации от 24 ноября 2022 г. № 1026 // <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/405965157/>

76. Федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) / Приказ Минобрнауки России от 19.12.2014 № 1599 // <https://fgos.ru/fgos/fgos-1599/>

77. Цейтлин С. Н. Язык и ребенок: лингвистика детской речи: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. / С. Н. Цейтлин. — Москва : ВЛАДОС, 2000. - 240 с.

78. Чаплинская С. И. Речевая деятельность как средство коррекции коммуникативных умений у младших школьников с задержкой психического развития, дис. канд. пед. наук : 13.00.03 / С. И. Чаплинская — Москва, 2003. - 196с.

79. Чеканова М. В. Становление диалогической речи в онтогенезе / М. В. Чеканова // Молодой ученый. — 2015. — № 11 (91). — С. 1509-1512. — URL: <https://moluch.ru/archive/91/19113/> (дата обращения: 14.11.2022).

80. Чулкова А. В. Формирование диалога у дошкольника: учебное пособие / А. В. Чулкова. – Москва : Феникс, 2008. – 220 с.

81. Шаповалова О. Е. Особенности эмоционального развития умственно отсталых школьников: монография / О. Е. Шаповалова. - М-во образования и науки Рос. Федерации, Моск. пед. гос. ун-т. - Москва : МПГУ, 2005. - 183 с. : ил.

82. Шипицына Л. М. Развитие навыков общения у детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью / Л. М. Шипицына. — Санкт-Петербург : Союз, 2004. - 336 с.

83. Шишкова М. И. Развитие коммуникативной функции речи умственно отсталых старшеклассников на уроках литературного чтения : автореферат дис. ... кандидата педагогических наук : 13.00.03 / Маргарита Игоревна Шишкова. - Моск. гос. открытый пед. ун-т им. М.А. Шолохова. - Москва, 2005. - 23 с.

84. Щерба Л. В. Восточнолужицкое наречие : Т. 1- / Л. В. Щерба. - Петроград : тип. А.Э. Коллинс, 1915. – 25с.
85. Эльконин, Д. Б. Детская психология / Д. Б. Эльконин. — Москва : Педагогика, 1989. - 328 с.
86. Яшина, В. И. Теория и методика развития речи обучающихся / В. И. Яшина, М. М. Алексеева. – Москва : Академия, 2013. – 448 с.
87. Якубинский Л.П. О диалогической речи / Л.П. Якубинский // Избранные работы. Язык и его функционирование. – Москва : Наука, 1986. - С. 17-58.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Таблица 1 - Определение понятия «диалогическая речь» с точки зрения различных исследователей

Авторы научных исследований	Определения понятия «диалогическая речь», его сущностные характеристики
Щерба Л. В. (1920)	«Диалог – это форма речевой коммуникации, это обмен репликами, которые имеют конкретный языковой состав, образующийся на основе восприятия чужой речи. Группы реплик связаны смысловым единством, при этом каждая из них зависит от предыдущей»...
Бубер М. (1922)	«Настоящий диалог не обусловлен заранее. Он вполне спонтанный, где каждый обращается непосредственно к своему партнеру и вызывает его на непредсказуемый ответ. Диалог аналогичен, его цель - освободить людей от стереотипов мышления и помочь им увидеть более ясно истину собственного опыта. Посредством беседы и диалога он стремится «найти новые, лучшие, более интересные и полезные пути разговора...»
Якубинский Л. П. (1923)	«Диалог, конечно, не есть обмен вопросами и ответами, но в известной мере при всяком диалоге налицо эта возможность недосказывания, неполного высказывания, ненужность мобилизации всех тех слов, которые должны были бы быть мобилизованы для обнаружения такого же мыслимого комплекса в условиях монологической речи...».
Выготский Л. С. (1934)	«Диалогическая речь - это объединенное ситуативно-тематической общностью и коммуникативными мотивами сочетание устных высказываний, возникших в результате общения двух или более собеседников... является естественной средой развития личности ребенка...».
Виноградов В. В. (1930-1940)	«Диалог – самостоятельная, замкнутая структура. Но диалог и не самостоятелен, диалог входит в повествование, зависит от повествования и обуславливается им. Важно вскрыть основной структурный стержень диалога, но гораздо важнее осознать обусловленность его общим композиционно-стилистическим принципом. Строение диалога во многом определяется строением авторского повествования...».
Лотман Ю. М. (1970)	«Акт диалога не ограничивается элементарной передачей готового сообщения, субъекты диалога не должны быть тождественны, изоморфны. В то же время оба участника должны быть погружены в единое поле семиотической напряженности, многомерное пространство семиосферы...»
Лурия А. Р. (1970)	«Во время диалога мотив, побуждающий к высказыванию, заключен не во внутреннем замысле самого субъекта, а в вопросе спрашивающего, в то время как ответ на этот вопрос исходит из заданного собеседником вопроса. Следовательно, в этом случае говорящий может обходиться и без собственного мотива высказывания...».
Валюсинская З. В.	«Диалог – средство выражения логической цепи взаимосвязанных по содержанию сочетаний мыслей-суждений, речевое построение, в

Продолжение таблицы 1

(1972)	котором два говорящих как бы создают одну мысль, структура, где тема распределяется между двоими...».
Каган М. С. (1974)	«Межсубъектное взаимодействие, как способ упорядоченной совместной деятельности на основе интеллектуального общения. Целью является приращение и критический обмен знаниями объективного и субъективного характера, расширение социально-коммуникативного опыта субъектов на основе самоанализа и выработки их личностных смыслов...»
Бим И. Л. (1976)	«Диалогическая речь представляет собой процесс непосредственного общения, который характеризуется поочередно сменяющимися друг друга и порождающими одна другую репликами двух или более лиц...»
Старков А. П. (1978)	«Устная речь принимает диалогическую форму в том случае, когда представляет собой набор последовательных реплик, произнесенных разными лицами и связанных единым содержанием высказываний, объединенных в диалогические единства...»
Изаренков Д. И. (1981)	«Акт непосредственного общения двух людей, протекающий в форме перемежающихся, ситуативно-обусловленных речевых действий; акт, возникающий по инициативе одного из говорящих в процессе его деятельности в тот момент, когда обстоятельства этой деятельности создают перед ним проблему, которую он может решить только путем вовлечения в эту деятельность лица, в силу чего их общение развивается в направлении разрешения данной проблемы и угасает с ее разрешением...»
Бухбиндер В. А. (1984)	«Необходимость постоянного переключения, а также совмещение продуктивных и рецептивных функций позволяют рассматривать диалог как особый, самостоятельный, функционально разнонаправленный, совмещенный вид устно-речевой деятельности, в которой нецелесообразно выделять отдельно говорение и слушание и целесообразно в нем усматривать хотя и сложную, состоящую из разнонаправленных операций, но по существу, единую функцию — ведение беседы...»
Библер В. С. (1985)	«...Диалог мы берем в особенном, своеобразном, специфическом понимании, как определение мышления. Мыслит человек тогда, когда он как бы, пускай молчаливо, беседует с самим собой... В той мере, в какой я мыслю, я мыслю диалогически, потому что мыслить - значит беседовать с самим собой, значит обращаться к самому себе, выявлять какие-то трудности этого процесса и т.п. Я мыслю в одиночку, и вместе с тем в постоянном уточнении...»
Лисина М. И. (1985)	«Диалог — это особый вид речевой деятельности, функции которого реализуются в процессе непосредственного общения между собеседниками в результате последовательного чередования стимулирующих и реагирующих реплик»
Бахтин М. М. (1986)	«Построение диалога – это «не целое одного сознания, объектно принявшего в себя другие сознания, но как целое взаимодействия нескольких сознаний, из которых ни одно не стало до конца объектом другого...»
Яшина В. И. (1988)	«Диалог – сложная форма социального взаимодействия. Участвовать в диалоге иногда бывает труднее, чем строить монологическое

Продолжение таблицы 1

	высказывание. Обдумывание своих реплик, вопросов происходит одновременно с восприятием чужой речи...»
Скалкин В. Л. (1989)	«Диалог - объединенное ситуативно-тематической общностью и коммуникативными мотивами сочетание устных высказываний, последовательно порожденных двумя и более собеседниками в непосредственном акте общения...»
Арушанова А. Г. (1999)	«Овладение диалогом – это не только освоение его вопросно-ответной формы. Полноценный диалог предполагает установление диалогических отношений, формирование инициативной и активно ответной позиции, партнерских отношений. Овладение диалогом невозможно без освоения языка и средств невербальной коммуникации, без воспитания культуры речи...»

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Диагностические задания

Задание 1. Построение диалога в разных ситуациях общения

Детям предложены 7 тем для подбора речевых ситуаций общения:

- приветствие;
- знакомство;
- просьба;
- извинение;
- конфликт в игре;
- обращение к взрослому;
- прощание

В каждой теме детям предлагались следующие речевые ситуации:

- Ты пришел(ла) в школу и встретил(ла) учителя – Ольгу Ивановну.

Как ты ее будешь приветствовать? Как по-другому можно поздороваться?

- К вам в класс пришла новая девочка (мальчик). Тебе захотелось с ней познакомиться. Как ты к ней обратишься?

- Ты поливаешь цветы в классе. Один из них находится на шкафу, и ты не смог(ла) его достать. Как ты обратишься за помощью к учителю, что ты ей скажешь?

- Ты играл (а) с мячом возле клумбы. Увлекся(лась) игрой и нечаянно сломал(а) любимый мамин цветок. Что ты ей скажешь?

- Ты захотел(а) быть ведущим в игре, но эта роль уже занята другим. Что ты ему скажешь? Как ты поступишь, если он не захочет уступить тебе место?

- Тебе нужно узнать, который час. Навстречу идет взрослый. Как необходимо к нему обратиться?

- Вы были в гостях, но пришло время идти домой, что ты скажешь на прощание?

Задание 2. Изучение способности задавать вопросы самостоятельно.

Данное задание предполагает выяснение умения ребенка самостоятельно запрашивать информацию, одновременно отмечается, на каком уровне развития находится этот навык в разных возрастных группах. В этом задании нужно было назвать задуманное животное из тех, что изображены на картинке (заяц, медведь, лиса, кошка и т.д.)

В качестве примера детям задавалось несколько вопросов:

- Оно дикое или домашнее?
- Какого оно цвета?
- Чем питается?
- Где живет? и т.д.

Задание считалось выполненным, если ребенок достигал цели (правильно называл задуманное животное). Задания оценивались по критериям:

- способность задать вопрос
- умение вести расспрос
- достижение цели беседы (правильность ответа, способ его получения, использовалась ли подсказка или ответ был достигнут путем угадывания).

Особое внимание обращалось на количество вопросов, тип, логическую последовательность, и конечный результат беседы.

Задание 3. Способность вести диалог

В данном задании отмечаются реплики используемые подростками чаще, речевая реакция, сопровождаемая ребенком в момент разговора. Детям предлагался телефонный разговор. Реплики-стимулы произносил взрослый, реплики-реакции – ребенок. По окончании каждой реплики детям давалась возможность самостоятельно возобновить разговор, если этого не происходило, диалог начинал взрослый. Из классификации

побудительных реплик диалога, представленной М.С. Балабайко, были выбраны четыре вида:

- сообщение,
- побуждение к совместному действию,
- предложение,
- колебание.

Ответы детей анализировались по следующим критериям:

- наличие побудительных реплик (стимулов);
- общее количество произнесенных реплик;
- количество диалогических единств в микродиалогах.

Задание 4. Умение вести диалог по предложенной ситуации.

Составление диалогов. Необходимо определить используют ли дети имеющиеся навыки диалогической речи при самостоятельном составлении диалогов на предложенную ситуацию. Детям предлагалось по картинке, на которой изображены два беседующих зайца, придумать, о чем они говорят.

Диалоги детей анализировались по следующим критериям:

- самостоятельность в составлении диалога;
- количество в нем диалогических единиц;
- виды реплик;
- объем информации;
- содержание диалога.

ПРИЛОЖЕНИЕ 3

Психолого-педагогические условия, обеспечивающие развитие ребенка

Образовательный процесс для подростков с интеллектуальной недостаточностью строится с учетом специфики развития учащихся и связанных с ним особых образовательных потребностей, которые определяют условия, направленные на развитие всех компонентов языковой системы, что приведет к развитию диалогической речи. Деятельность специалистов образовательного учреждения направлена на удовлетворение особых образовательных потребностей учащихся на основе соблюдения следующих условий:

– организация непрерывного психолого-медико-педагогического сопровождения детей через деятельность консилиума (ПМПК) (разрабатываются и утверждаются содержание: индивидуальных коррекционно-развивающих планов, карт сопровождения индивидуального развития ребенка на основе результатов комплексного изучения психофизических особенностей и возможностей детей, коррекционно-образовательных маршрутов групп);

– организация коррекционно-развивающих занятий по коррекции нарушенных психических функций на основе индивидуально-дифференцированного подхода к формированию образовательных умений и навыков. Для реализации данного принципа занятия проводятся индивидуально и/или подгруппой детей с учетом актуального уровня развития ребенка.

Индивидуальный и дифференцированный подход к детям за счет: дозирования индивидуальной образовательной нагрузки, как по интенсивности, так и по сложности материала, индивидуальной помощи в виде стимуляции к действию, дополнительного пояснения и др., введения специальных видов помощи, а именно: зрительных опор на этапе

программирования и выполнения задания, речевого регулирования на этапах планирования и выполнения задания (сначала педагог задает программу деятельности и комментирует действия ребенка; затем ребенок сам сопровождает свою деятельность речью; на следующих этапах дает словесный отчет о ней; на завершающих этапах учится сам самостоятельно планировать свои действия и действия других детей), совместного с педагогом сличение образца и результата собственной деятельности, подведение итога выполнения задания и его оценка;

- введение элементов программированного обучения;
- целенаправленное формирование функционального базиса для развития мышления и речи;

- развитие всех компонентов речи, речезыковой компетентности, словесной регуляции действий, оказание помощи по коррекции речевых расстройств;

- соответствие темпа, объема и сложности учебного материала реальным познавательным возможностям ребенка, уровню развития его когнитивной сферы, уровню подготовленности, т. е. уже усвоенным знаниям и навыкам;

- создание у неуспевающего учащегося чувства защищенности и эмоционального комфорта;

- щадящий здоровье сберегающий, комфортный режим обучения и нагрузок, т.е. учитывать быструю утомляемость ребенка, обучать его на доступном материале, чтобы он мог увидеть результат своей деятельности.

В ходе занятий, различных упражнений необходимо применять различные формы поощрения, поддержки ребенка на основе выполнения охранительного режима и санитарно-гигиенических требований;

- целенаправленное формирование социальной компетентности, развитие форм и средств общения с взрослыми и сверстниками, развитие у

ребенка адекватного отношение к своим возможностям, уверенность в своих силах;

– проведение целенаправленной работы с родителями воспитанников, обучение их доступным приемам коррекционно-развивающей работы с ребенком в условиях семьи.

Для успешной реализации Программы необходимо создать следующие психолого-педагогические условия: уважение взрослых к человеческому достоинству детей, формирование и поддержка их положительной самооценки, уверенности в собственных возможностях и способностях; использование в образовательной деятельности форм и методов работы с детьми, соответствующих их возрастным и индивидуальным особенностям (недопустимость как искусственного ускорения, так и искусственного замедления развития детей);

– построение образовательной деятельности на основе взаимодействия взрослых с детьми, ориентированного на интересы и возможности каждого ребенка и учитывающего социальную ситуацию его развития;

– поддержка взрослыми положительного, доброжелательного отношения детей друг к другу и взаимодействия детей друг с другом в разных видах деятельности; поддержка инициативы и самостоятельности детей в специфических для них видах деятельности;

– возможность выбора детьми материалов, видов активности, участников совместной деятельности и общения;

– защита детей от всех форм физического и психического насилия;

– поддержка родителей (законных представителей) в воспитании детей, охране и укреплении их здоровья, вовлечение семей непосредственно в образовательную деятельность.

Создание условий для развития познавательной деятельности
Обучение наиболее эффективно тогда, когда ребенок занят значимым и

интересным исследованием окружающего мира, в ходе которого он самостоятельно и при помощи взрослого совершает открытия. Педагог создает ситуации, в которых может проявляться детская познавательная активность.

Стимулируя детскую познавательную активность, педагог: регулярно предлагает детям вопросы, требующие не только воспроизведения информации, но и мышления;

- регулярно предлагает детям открытые, творческие вопросы, в том числе - проблемно-противоречивые ситуации, на которые могут быть даны разные ответы;

- обеспечивает в ходе обсуждения атмосферу поддержки и принятия;

- позволяет детям определиться с решением в ходе обсуждения той или иной ситуации;

- организует обсуждения, в которых дети могут высказывать разные точки зрения по одному и тому же вопросу, помогая увидеть несовпадение точек зрения;

- строит обсуждение с учетом высказываний детей, которые могут изменить ход дискуссии;

- помогает детям обнаружить ошибки в своих рассуждениях;

- помогает организовать дискуссии;

- предлагает дополнительные средства (двигательные, образные, в т. ч. наглядные модели и символы), в тех случаях, когда детям трудно решить задачу.

ПРИЛОЖЕНИЕ 4

Игры для развития диалогической речи

Игра «Да и нет»

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

Материал. Семь-восемь предметов различного назначения - игрушки, предметы быта, овощи, одежда.

Ход игры Предметы раскладываются на столе. Педагог говорит: «Посоветуйтесь друг с другом и загадайте какой-нибудь предмет, но мне не говорите. А потом я буду задавать разные вопросы, чтобы угадать, какой предмет вы загадали, а вы можете отвечать только «да» или «нет». Все поняли?». Детям дается время для обдумывания. Затем педагог начинает задавать вопросы.

- Этот предмет нужен в хозяйстве?
- Его едят?
- Его надевают на тело?
- Он лежит посередине стола? Он лежит рядом с ...?
- Он круглый? Он коричневый? И т.п.

Нужно придерживаться определенной логики: от назначения предмета - к его расположению - к выяснению внешних признаков, лишь затем назвать отгадку. «А теперь поменяемся ролями. Я загадаю один из предметов, а вы будете задавать вопросы».

Вариант игры. Дети делятся на команды. У каждой - свой стол с предметами. Сначала одна команда загадывает какой-нибудь предмет, а другая отгадывает с помощью вопросов. Потом дети меняются ролями. Выигрывает та команда, которая задаст больше вопросов.

Игра «Угадай, кто я»

Цель. Учить детей воспринимать сообщения и высказывать в ответ свое мнение.

Ход игры: Выбирается ведущий. Его задача – представить себя в роли сказочного персонажа и назвать свои характерные черты (или черту). Остальные дети отгадывают.

Например: — Я очень маленького роста, — сообщает ведущий игрок.

- Ты – Дюймовочка? – предполагает кто-либо из детей.
- Нет. Я не девочка, а мальчик.
- Тогда, наверное, ты Мальчик-с-пальчик.
- Нет. У меня нет братьев, а есть друзья, с которыми я живу.
- Я думаю, что ты – Жихарка. — Правильно.

Угадавший ребенок становится ведущим.

Игра «Кто кого запутает»

Цели. Учить детей высказывать свою точку зрения, вежливо отклонять мнение собеседника, доказывать свою правоту, проявляя терпение; развивать находчивость и сообразительность в выборе аргументов; закреплять знания о внешнем виде животных.

Материал. Картинки с изображением животных.

Ход игры: Играют двое, но игра проходит веселее в присутствии зрителей. Один из играющих берет из коробки любую картинку (картинки лежат лицевой стороной вниз) и называет ее. Второй играющий возражает, неправильно называя животное. В ответ на это первый играющий аргументированно отклоняет мнение своего собеседника. Это тигр. А по моему, это заяц. Ты не прав, зайцы не бывают полосатыми. Заяц мог прислониться к покрашенной скамейке. Заяц — лесной зверь, а в лесу нет скамеек. А этот, может быть, убежал из зоопарка. Выигрывает тот, за кем

будет последнее слово. Усложнение. «Запутывать» игрока могут все участники по очереди.

Вариант игры. Может меняться тема: картинки с изображением транспорта, электроприборов, предметов быта и т.п.

Игра «Так бывает или нет?» («Небылицы»)

Цели. Учить детей доброжелательно реагировать на нереальные (ложные) сообщения и тактично их исправлять; развивать доказательную речь; воспитывать культуру диалога: не перебивать друг друга, не выкрикивать с места.

Ход игры: Дети по очереди рассказывают какие-либо небылицы. Игрок, заметивший небылицу, должен доказать, почему так не бывает. — Вначале несколько небылиц разыгрывает воспитатель. Летним солнечным днем мы вышли с ребятами на прогулку. Сделали из снега горку и стали с нее кататься. Наступила весна, все птицы улетели, без них стало грустно. У Вити день рождения. Он принес в детский сад угощение: сладкие лимоны, соленые конфеты, горькое печенье.

Примечание. Вначале в рассказы включается одна небылица, при повторном проведении игры их количество увеличивают.

Игра «Ошибка»

Цели. Развивать внимание к речевым сообщениям и умение толерантно относиться к ошибочным суждениям, доброжелательно их исправлять; выражать согласие в ответ на верные сообщения.

Ход игры: Воспитатель: «Я буду сообщать вам о чем-то. Если вы заметите ошибку в моих рассуждениях, исправьте ее и объясните, почему вы так считаете. А если вы согласны с моим утверждением, то скажите так: «Да, вы правы, И.О.» или «Я согласен с вами, И.О.»»

Примеры суждений: Карлсон жил в маленьком домике у леса. Пятница идет после среды. Буратино — один из жителей цветочного

городка. Мыть руки вредно для здоровья. Если слушаться взрослых, то ничего интересного не будет. Если на деревьях есть листья, то это лето

Игра «Волшебный ключ»

Цель. Закрепить умение детей использовать в речи различные варианты выражения просьбы-разрешения. Ход игры: Игра организуется в ходе проведения режимных процессов.

Например, педагог приглашает детей мыть руки (на прогулку, в спальную комнату и т.п.). Встает в дверном проеме и, улыбаясь, говорит: «Дверь закрыта на замок. Кто ключ найдет, тот и дверь откроет. Вспомните пословицу: «Добрые слова замки открывают». Кто добрые слова скажет, для того и дверь откроется». Дети проговаривают просьбу, а воспитатель стимулирует их к употреблению разных вариантов формул просьбы: «Так уже Маша говорила. А по-другому можешь замок открыть?».

Примерные формулы выражения просьбы-разрешения:

- Разрешите пройти.
- Разрешите, пожалуйста.
- Позвольте пройти.
- Пропустите меня, пожалуйста.
- Вы не могли бы пропустить меня?
- Если можно, пропустите, пожалуйста.
- Извините, я могу пройти?

Игра «Знатоки»

Цели. Учить детей вежливо формулировать побуждения и доброжелательно реагировать на них; закреплять знания о родном городе.

Материал. Фотографии и открытки с видами родного города, карта города, фишки.

Ход игры: Дети делятся на две команды и садятся за стол друг против друга. При помощи жеребьевки или другим способом выбирается команда, начинающая игру. Один из игроков этой команды дает одно задание игроку, сидящему напротив. Задания могут быть разные: назови самую длинную улицу, самую короткую улицу, красивое здание на берегу реки, памятник и т.п.; покажи на карте, фотографии какую-либо улицу, достопримечательность; расскажи о какой-либо достопримечательности города, городском празднике, знаменитом земляке и т.п. Ребенок, получивший задание, выполняет его и получает фишку за правильное выполнение.

После этого игрок, сидящий рядом с ним, обращается с ответным заданием к игрокам противоположной команды. Если игроки не могут выполнить задание, они обращаются с вежливым отказом к его автору: «К сожалению, я не могу назвать (показать)... ты не назовешь (покажешь) сам?». Если он сам его выполняет, то фишка достается ему, и его команда вновь формулирует задание. Выигрывает команда, получившая большее количество фишек. Ей вручается комплект медалей с изображением герба города. Варианты игры. Может меняться тема игры: «Приметы весны», «Животные нашего края» и т.д.

Игра «Снежный ком»

Требуется составить рассказ на заданную тему по кругу. Каждый участник начинает свою фразу с повторения конца фразы предыдущего. На этапе обобщения на первый план выходит общение детей друг с другом. Для этого создаются различные коммуникативные ситуации, игры для развития невербального мышления. Игра «Почему? А потому!» Игру начинал педагог, потом ее продолжали дети. Педагог задавал «каверзные» вопросы, к примеру, «Почему собака лает?», «Почему кошка часто умывается?». За самый правдоподобный и доказательный ответ ребенок получал фишку.

Обучение речевому этикету

Дидактическая игра «Вежливые отгадки»

Цель. Закреплять у детей умение похвалить друг друга, сказать добрые слова, выразить одобрение, отвечать на побуждение.

Ход игры

Дети становятся в круг. Выбирается водящий. Он садится в середине круга на стульчик и закрывает глаза. Дети, держась за руки, идут по кругу, приговаривая в такт движения:

Раз, два, три, четыре, пять, Постарайся угадать, Кто тебя сейчас похвалит, Комплимент тебе подарит?

С последним словом дети останавливаются, воспитатель дотрагивается рукой до одного из детей, который произносит похвалу, одобрение, а водящий, не открывая глаз, должен отгадать, кто сказал комплимент.

Дидактическая игра «Пряничная избушка»

Цель: Закрепить в речи детей различные варианты выражения просьбы.

Ход игры.

В игре участвуют от 2 до 4 участников. Игра построена по типу «гусек». Играющие по очереди бросают кубик и отсчитывают игровые ходы. Смысл игры заключается в том, что сестра с братом должны убежать от медведя.

Первый ход делает играющий за детей. Далее ходы чередуются.

Когда «дети» добегают до красного кружка (до орехового кустика, лисы, уточек), они должны вежливо попросить спрятать их от догоняющего медведя. Дети должны назвать как можно больше вариантов просьбы. За каждый удачно названный вариант «медведь» делает один ход назад, за неудачный остается на месте; если же «дети» не называют ни одного варианта просьбы, то они должны вернуться назад, на указанный красной стрелкой кружок.

Детям в этой игре может помогать добрая волшебная сила (ветер, эхо, солнце, фея, лесовичок), подсказывающая нужную фразу, которую играющие дети повторяют. В роли волшебной силы выступают дети или педагог.

После того как дети усвоят игру и могут играть без участия педагога, назначаются арбитры. Их задача — оценивать ответы играющих объективно. Если мнения арбитров не совпадают, они обращаются к педагогу. Арбитры обязаны быть предельно вежливыми и корректными.

Дидактическая игра «Волшебное эхо»

Цель. Активизировать в речи детей различные варианты формул речевого этикета по любой ситуации стандартизированного речевого общения.

Ход игры

В игре участвуют 10—12 человек.

Педагог рассказывает о том, что в лесу, в горах, живет эхо, которое повторяет все, что кто-нибудь сказал. Предлагает детям поиграть: «Я буду говорить, а вы по очереди будете эхом. Кому я брошу мяч, тот и будет эхом».

Педагог бросает мяч по кругу (каждому игроку, или через одного, или вперемешку). Если ребенок не ответил на вопрос или повторил неправильно (с пропусками, перестановками), он платит фант.

Вначале педагог называет отдельные формулы речевого этикета, соответствующие какой-нибудь одной ситуации, а затем, по мере усвоения детьми синонимического ряда формул, присоединяет к формулам обращение, а затем и какую-нибудь мотивировку:

- Лови мяч, пожалуйста.
- Лови, Антоша, мяч, пожалуйста.

Ребенок меняет обращение. Если он не догадывается изменить обращение, то воспитатель говорит: «Это в лесу эхо глупое, повторяет все, что скажут. А вы волшебное эхо, подумайте, как ответить мне».

Дидактическая игра «За что спасибо?»

Цель: Дать детям представление о значении развернутых фраз речевого этикета, образец «развертывания».

Ход игры

В школе появилась ужасно любопытная обезьянка. Позавтракает ребенок, скажет «спасибо», а обезьянка тут как тут:

- А спасибо кому? — спрашивает она.
- Светлане Юрьевне.
- А спасибо за что? — не унимается обезьянка.
- За то, что нас завтраком накормила.

Собираются дети на прогулку, друг другу помогают, за помощь благодарят. А обезьянка опять:

- А спасибо кому?
- Маше, - отвечает Вера.
- А спасибо за что?

За то, что шарф помогла завязать.

Дети обезьянку полюбили, но ее вопросы ребятам надоели. И вот что дети придумали. Вернулись они с прогулки, раздеваются, а обезьянка на шкафу сидит, детей поджидает.

Люда помогла Жене пуговицу на шубе расстегнуть, а он ей:

- Спасибо тебе, Люда. Я бы эту пуговицу сам не смог расстегнуть.
- Обезьянка рот открыла, а спросить-то не о чем. Стали дети

обедать. После еды говорят:

- Спасибо, Светлана Юрьевна, за вкусный обед.
- Спасибо, Светлана Юрьевна, борщ был очень-очень вкусный.

– Спасибо, Светлана Юрьевна, за заботу о нас. Обезьянка только моргает от удивления.

Вопросы:

О чем спрашивала детей обезьянка?

Почему ей потом было не о чем спросить детей?

Позже рассказ инсценируется.

Заказ такси по телефону

Цель. Продолжать учить детей пользоваться телефоном, соблюдая телефонный этикет.

Ход игры

Педагог вовлекает детей в игру, сообщая, что ей нужно поехать с «дочкой» в поликлинику.

Вызову такси (набирает номер, имитирует звонок):

– Алло! Это диспетчер такси? Доброе утро. Могу я заказать такси?

– На какое время вам нужна машина?

– На 8 часов утра.

– Ваш адрес...

– Куда поедете?

– В детскую поликлинику.

– Назовите ваш телефон.

– Такси будет. Перед приездом вам позвонят и назовут номер машины. До свидания.

– Спасибо. До свидания.

Звонок в поликлинику

Цели. Развитие самостоятельности в детских играх; закрепление навыка ведения телефонного разговора.

Ход игры

Беседа.

- К вам приходил когда-нибудь врач на дом? Кто его вызывал? Как?

Врача вызывают, если у больного высокая температура и он сам не может пойти в поликлинику. Врача вызывают и к детям, и к родителям, если они тяжело болеют, и к бабушкам. Это очень грустно, когда кто-то болеет, но если вовремя вызвать врача, то можно помочь больному.

Давайте поиграем в нашу игру с телефоном и научимся звонить в поликлинику. Я буду мамой, у меня заболела дочка (берет в руки куклу). Кто хочет быть регистратором в поликлинике? Регистратор принимает вызовы врача на дом, обязательно уточняет, что болит у пациента, его фамилию, имя, возраст, адрес.

Демонстрация вызова врача.

– Алло! Добрый день. Это регистратура детской поликлиники?

– Да. Здравствуйте.

– Я бы хотела вызвать врача на дом.

– Что случилось?

– Моя дочка заболела. Очень высокая температура и сильный кашель.

– Нет ли насморка и головной боли?

– Нет, только кашель.

– Имя, фамилия девочки? Возраст?

– Ваш адрес?

– Наш адрес...

– Врач придет во второй половине дня.

– Спасибо. До свидания.

– Всего доброго.

Самостоятельное разыгрывание ситуации детьми (2—3 раза). Педагог поощряет творчество детей в обыгрывании телефонного разговора.

Игры с готовыми текстами – диалогами

Почта

Цель: Учить детей задавать вопросы и отвечать на них.

Ход игры.

Выбирают (назначают по жребию) ведущего игрока. Между ними, остальными участниками игры, завязывается диалог:

- Динь-динь-динь.

- Кто там?

- Почта.

- Откуда?

- Из Улан-Удэ. (Называется любой город.)

- И что там делают?

- Танцуют (поют, смеются, плавают, летают, прыгают, квакают, крикают, ныряют, барабанят, стирают, пилят и т.д.).

Все играющие должны изобразить названные действия. Кто не успел или неправильно изобразил действие, платит фант. В конце игры фанты разыгрываются.

Краски

Цель: Учить детей задавать вопросы и отвечать на них.

Ход игры.

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

- Тук-тук!

- Кто там? - Покупатель.

- Зачем пришел? — За краской.

- За какой? - За голубой.

Если голубой краски нет, хозяин говорит: «Иди по голубой дорожке, найди голубые сапожки, поноси да назад принеси!». Если покупатель

отгадал цвет краски, то забирает ее себе. Идет второй покупатель, разговор с хозяином повторяется. Так они по очереди разбирают краски. Выигрывает покупатель, который набрал больше красок.

Хорошо – плохо

Цель: Упражнять детей в умении поддерживать тему разговора, понимать сообщения партнеров по игре, корректно выражать свое мнение.

Ход игры.

Игра «Хорошо — плохо» построена по системе ТРИЗ, предполагающей замечать в одном и том же предмете (явлении) хорошие и плохие стороны.

Для проведения игры выбирается объект, не вызывающий у ребенка стойких ассоциаций, положительных или отрицательных эмоций (карандаш, настольная лампа, шкаф, книга и т.п.). Всем играющим необходимо назвать хотя бы по одному разу, что в предлагаемом объекте хорошо, что плохо, что нравится, что не нравится. Обычно один ребенок (или одна команда) называет что-то хорошее, а другой участник (команда), наоборот, называет отрицательные стороны объекта.

Во втором варианте игры объект обсуждения может вызывать стойкие отрицательные (лекарство, уколы) или положительные (кукла, праздник, телевизор) ассоциации. В данном случае диалог строится так же, только задача взрослого — помочь увидеть другую, хорошую или плохую, сторону объекта.

Любимые места

Цель: Учить детей делиться своими впечатлениями о родном городе, уточнять информацию у собеседников; воспитывать привязанность к родным местам.

Ход игры.

Один из игроков начинает игру.

Мое любимое место в городе расположено недалеко от реки.

- Это набережная? (Уточняет кто-нибудь из игроков.)

- Нет. Это маленькое, уютное кафе.

- Кафе «Пицца»?

- Нет, в этом кафе можно полакомиться мороженым.

- Наверное, это кафе «Баскин Роббинс».

- Да.

Игрок, угадавший любимое место, описывает другой уголок города.

Например:

Мне тоже нравится это кафе. А еще я люблю бывать на этой же улице возле самого красивого здания. Участники игры уточняют, что это за здание.

Примечание. Первоначально можно использовать открытки или фотографии с достопримечательностями города, с которыми дети знакомы непосредственно.

Игры, в которых дети конструируют диалоги

Вопрос с подсказкой

Цель: Учить детей задавать вопросы с разными вопросительными словами, опираясь на символы

Ход игры: Педагог знакомит детей с символами, после чего предлагает задавать вопросы по карточкам. Из чудесного мешочка вынимается игрушка, педагог поочередно поднимает карточки с разными символами, а дети задают соответствующие вопросы. За каждый правильно сформулированный вопрос дается фишка. Почти по каждому символу могут быть заданы разные вопросы: Что? Что это? Что у машины написано на фургоне? На что крепятся колеса? И т.п. Какого цвета (капот, кузов, колеса, руль и др. детали)?

В дальнейшем вводятся новые символы:

- схематическое изображение человечков в разных позах — «Что делают?»;
- изображены кружочки на ветке дерева, за деревом, под деревом — «Где?»;
- карточка с цифрами - «Сколько?»;
- карточка с изображением кисти руки человека - «Для чего?»;
- изображение вопросительного знака - «Почему?»;
- изображение часов - «Когда?»;
- изображение уходящего человека - «Куда?»;
- изображение подходящего человека - «Откуда?».

Спрашиваем сами

Цель: Освоение умения формулировать вопросы в различной форме при опоре на наглядное содержание.

Ход игры: педагог разъясняет содержание игры: «Сегодня мы будем задавать вопросы по карточкам, но теперь я уже не буду показывать, какой вопрос надо задать. Все карточки со значками находятся перед вами. И вы сами решите, какой вопрос задать. Появились две новые карточки. Постарайтесь задать вопросы и по ним. Первая карточка означает, что надо задать вопрос, начинающийся со слова «почему»; на второй карточке изображено, как люди занимаются спортом, — значит, надо задать вопрос, который начинается со слов «что делают». Все поняли? Ничего не забыли? Давайте вместе повторим, какие вопросы можно задавать. (Показывает на ту или иную карточку и называет слова, с которых начинается вопрос.) Сегодня мы будем играть командами (дети делятся на команды). За каждый вопрос команда получает фишку. Выигрывает та, которая получит больше фишек. Внимательно посмотрите, что изображено на картинке. По моей команде начинаем: «Раз, два, три, начни!».

Далее дети формулируют вопросы. Игра проводится в течение 10—12 минут. В конце подводится итог.

Угадай, какой предмет загадали

Цель: Освоение умения формулировать вопросы в различной форме при опоре на наглядное содержание.

Ход игры: Я загадаю какой-нибудь из предметов, лежащих на столе. Чтобы угадать, что это за предмет, нужно задавать про него вопросы, а я буду отвечать. За каждый вопрос дается синяя фишка, а за угаданный предмет - красная. Запомните: нельзя задавать вопросы «Что это такое?» или «Что это?» и нельзя спрашивать так: это машинка? это совочек? Такие вопросы не засчитываются, и на такие вопросы я не буду отвечать. Задавать вопросы вам помогут карточки.

Вспомните, какие вопросы нельзя задавать?

В конце игры мы подсчитаем, кто сколько красных и синих фишек набрал. Педагог загадывает какой-либо предмет, дети задают вопросы. Следует поощрять вопросы продуктивного типа, направленные на выяснение каких-либо свойств, признаков, назначения и т.п. («Какого цвета у предмета ...», «Где он стоит?»).

Игра проводится несколько раз. Время проведения - не более 10—15 минут. По окончании подводится итог, определяется выигравший. Остальным детям говорят, что все старались, но, наверное, еще не так хорошо, как могли бы.

Вопрос – ответ

Цель: Знакомство с вопросом как формой получения информации, знаний; активизация речевой поисковой активности.

Ход игры: дети делятся на две команды. Каждая получает игрушку и одинаковое число фишек (10—15).

Педагог инструктирует детей: «Сегодня мы устроим соревнование. Каждая команда должна внимательно рассмотреть игрушку, подметить все ее детали. Потом команды обмениваются игрушками: одна будет спрашивать об игрушке все, что захочет, другая — отвечать. Если команда не сможет ответить на какой-то вопрос, я забираю фишку. Выиграет та команда, у которой останется больше фишек».

Время для рассматривания — 3 - 4 минуты.

Когда вопросы иссякнут, команды меняются ролями. По ходу игры следует поощрять детей за интересные вопросы («Молодец, ты задал очень интересный вопрос; значит, ты стараешься думать, размышлять»). Ни в коем случае не отрицать, не говорить, какой неинтересный вопрос задан.