



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 речевой коммуникации у детей младшего школьного возраста с общим
недоразвитием речи III уровня на логопедических занятиях

Выпускная квалификационная работа

По направлению 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование

Направленность (профиль) «Логопедия»

Проверка на объем заимствований:

68,53 % авторского текста

Работа реценз. к защите

рекомендована/не рекомендована

«29» 12 2021 г. пр. 15

зав. кафедрой СППиПМ

(название кафедры)

к.п.н, доцент Л.А. Дружинина

Выполнила:

студентка группы ОФ 406/101-4-1

Бадритдинова Оксана Сабитовна

Научный руководитель:

преподаватель кафедры СППиПМ

Коробинцева Мария Сергеевна

Челябинск

2022

Содержание

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ РЕЧЕВОЙ КОММУНИКАЦИИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОНР III УРОВНЯ НА ЛОГОПЕДИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ	7
1.1. Понятие «речевая коммуникация» в современной литературе	7
1.2. Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень речевого развития).....	11
1.3. Основные трудности формирования речевой коммуникации у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень речевого развития) на логопедических занятиях	16
Выводы по главе 1.....	22
ГЛАВА 2. ИССЛЕДОВАНИЕ РЕЧЕВОЙ КОММУНИКАЦИИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ (III УРОВЕНЬ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ)	24
2.1. Организация исследования речевой коммуникации у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень речевого развития).....	24
2.2. Результаты исследования речевой коммуникации у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень речевого развития).....	30
2.3. Система коррекционной работы по формированию речевой коммуникации у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень речевого развития) на логопедических занятиях	33
Выводы по главе 2.....	66
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	68
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ	71
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	75

ВВЕДЕНИЕ

В Федеральном государственном стандарте начального общего образования указано, что «коммуникативное развитие это формирование компетентности в общении, включая сознательную ориентацию учащихся на позицию других людей как партнеров в общении и совместной деятельности, умение слушать, вести диалог в соответствии с целями и задачами общения, участвовать в коллективном обсуждении проблем и принятии решений, строить продуктивное сотрудничество со сверстниками и взрослыми, на основе овладения вербальными и невербальными средствами коммуникации, позволяющими осуществлять свободное общение....».

Речевая коммуникация ведущее средство формирования знаний, умений и навыков, представляет собой словесное воспроизведение человеком наблюдаемых и выполняемых действий, а также идеальное воспроизведение образа действия, которое требуется совершить.

За последние годы общение привлекало внимание многих исследователей. Природа общения, его возрастные и индивидуальные особенности, механизмы протекания стали предметом изучения философов и социологов (И.С. Кон, Б.Д. Парыгин), психологов и педагогов в области возрастной и детской психологии (Т.В Драгунова, И.В. Дубровина, Я.Л. Колосинский, Л.Ф. Обухова, Д.Б. Эльконин).

Многочисленные публикации Б.М. Гриншпуна, Г.В. Гуровца, Р.Е. Левиной, Л.Ф. Спириной, Л.Б. Халиловой, Г.В. Чиркиной, С.Н. Шаховской и др. указывают на факт наличия у детей с общим недоразвитием речи стойких нарушений коммуникативного поведения, эмоциональной неустойчивостью, тугоподвижностью.

Особенности общения детей с общим недоразвитием речи представлены в современных работах О.В. Дзюба, Е.В. Елесеенковой, Е.В. Ковыловой, Н.Ю. Кузьменковой, О.Л. Лехановой, Н.С. Марцун, О.С. Павловой, Н.М. Путковой, Л.Г. Соловьевой, Л.Д. Столяренко, Т.В. Тумановой, Е.Л. Черкасовой и др.

Исследователи показали, что у таких детей наблюдаются снижение мотивационно-потребностной сферы общения, трудности реализации речевых и паралингвистических средств, недостаточное усвоение языковых понятий.

Бедность словарного запаса, недостаточность глагольного словаря, своеобразие связного высказывания препятствует осуществлению полноценного общения детей с общим недоразвитием речи, следствием этих трудностей являются снижение потребности в общении, несформированность форм коммуникации (диалогическая и монологическая речь, особенности поведения; незаинтересованность в контакте, неумение ориентироваться в ситуации общения, негативизм).

В исследованиях Е.Л. Черкасовой отмечается, что свободная речевая коммуникация у младших школьников с общим недоразвитием речи значительно затруднена. Даже те звуки, которые дети умеют произносить правильно, в самостоятельной речи звучат недостаточно четко, смазано.

Особенности речевого развития младших школьников являются преградой осуществления полноценного общения, это проявляется в снижении потребности в общении, несформированности форм коммуникации (диалогическая и монологическая речь), особенностях поведения (незаинтересованность в контакте, неумение ориентироваться в ситуации общения, речевой негативизм).

Несмотря на достаточную представленность исследований в области общения детей с общим недоразвитием речи, практически недостаточно уделяется внимание формированию навыков речевой коммуникации младших школьников на логопедических занятиях. В связи с вышеуказанным, выбранная нами тема выпускной квалификационной работы «Формирование речевой коммуникации у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень речевого развития) на логопедических занятиях» может рассматриваться как актуальная.

Цель исследования – теоретически изучить и практически доказать возможность формирования навыков речевой коммуникации у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень речевого развития) на логопедических занятиях.

Объект исследования – особенности речевой коммуникации детей младшего школьного возраста с ОНР (III уровень речевого развития).

Предмет исследования – содержание работы по формированию навыков речевой коммуникации у младших школьников с общим недоразвитием речи на логопедических занятиях.

Задачи исследования:

1. На основе анализа психолого-педагогической литературы обосновать проблему формирования навыков общения у младших школьников с общим недоразвитием речи.

2. Изучить особенности речевой коммуникации младших школьников с общим недоразвитием речи на логопедических занятиях.

3. Составить комплекс дидактических упражнений для развития речевой коммуникации младших школьников с общим недоразвитием речи (III уровень речевого развития) на логопедических занятиях.

Методы исследования: теоретические (анализ, синтез, обобщение), эмпирические (наблюдение, метод количественного и качественного анализа результатов исследования).

База исследования: МБОУ «Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (тяжелыми нарушениями речи) № 11 г. Челябинска».

Структура квалификационной работы: введение, две главы, заключение, список использованных источников.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ РЕЧЕВОЙ КОММУНИКАЦИИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОНР III УРОВНЯ НА ЛОГОПЕДИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ

1.1. Понятие «речевая коммуникация» в современной литературе

Чтобы ребенок своевременно и качественно овладевал устной речью, для этого необходимо пользоваться ею как можно чаще, вступая в контакт со сверстниками и взрослыми, т.е. обладал определенной речевой активностью. Под понятием активизация подразумевают побудить к активности, усиливая деятельность, оживить [39].

Л.Н. Галигузова, Е.О. Смирнова [11] отмечают, что развитие речи делает возможным общение ребенка со взрослым, содержание которого не ограничивается наглядной ситуацией, а выходит за ее пределы. Предметом общения могут стать такие явление и события, которые нельзя увидеть в данный момент. Это становится возможным благодаря тому, что ребенок овладевает активной речью.

Речь - особая и наиболее совершенная форма общения, присущая только человеку. В общей психологии речь определяется как исторически сложившаяся в процессе материальной преобразующей деятельности людей форма общения, опосредованная языком. Современная психология рассматривает речь как универсальное средство общения, т.е. как сложную и специфически организованную форму сознательной деятельности, в которой участвуют два субъекта - формирующий речевое высказывание и воспринимающий его.

Такие исследователи как Л.С. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, Н.И. Жинкин, И.А. Зимняя [15, 17, 29, 45] рассматривают речь как речевую деятельность, выступающую или в виде целого акта деятельности (если она имеет специфическую мотивацию, не реализуемую другими видами деятельности), или в виде речевых действий, включенных в какую-либо

неречевую деятельность. В своей работе И.А. Зимняя [17, с.28] писала, что "Речевая деятельность представляет собой процесс активного, целенаправленного, опосредованного языком и обусловливаемого ситуацией общения взаимодействия людей между собой (друг с другом)".

Речевая деятельность является основным и универсальным средством общения между людьми в человеческом обществе и одновременно - основным средством коммуникации. Термин "коммуникация" многозначен и определяется в исследованиях по-разному. В работах С.Л. Рубинштейна под коммуникацией понимается сообщение или передача при помощи языка некоторого мысленного содержания. И.А. Зимняя [16] считает, что коммуникация - процесс двустороннего обмена информацией, ведущей к взаимному пониманию. С.И. Ожогов, Н.Ю. Шведова [39] понятию коммуникация дают несколько определений: коммуникация - это путь сообщения, линия связи (специальное название); коммуникация - сообщение, общение (книжное название). Коммуникация может быть речевой и неречевой. Например, общение людей в ряде спортивных игр не обязательно включает вербальный компонент или включает его минимально (в виде возгласов: Пас! - Беру!). Не всякая физическая работа требует словесного общения: например, в цехах с высоким уровнем шума, приходится обходиться без слов, но общение людей все же происходит (например, с помощью жестов).

Специфической особенностью речевой деятельности (отличающей ее от многих других видов деятельности человека) является два основных варианта реализации. Первым и основным из них является вариант осуществления речевой деятельности в форме речевой коммуникации, речевого общения; вторым - индивидуальная "внутренняя" речевая деятельность, формой реализации которой является внутренняя речь.

Речевая коммуникация происходит в рамках коммуникативной ситуации. Коммуникативная ситуация - это ситуация речевого общения двух и более людей.

Так же одной из специфических особенностей речевой деятельности является ее "биполярность": это тот вид деятельности, который всегда имеет два субъекта (два лица, ее осуществляющих). Первым из них является говорящий или пишущий, а вторым - слушающий или читающий. Первый субъект речевой деятельности в психолингвистике определяется понятиями передатчик; второй субъект - как приемник, или реципиент. Следует отметить, что второй субъект речевой деятельности одновременно выступает и в качестве ее объекта: так, объектом речевой деятельности говорящего является слушающий, а речевая деятельность пишущего - читающий. Важно подчеркнуть, что второй субъект в процессе речевой коммуникации является столь же активным действующим лицом, что и первый. Его речевая деятельность, по определению И.А. Зимней [18], протекает как процесс "внутренней психической активности". Этот момент является достаточно очевидным исходя из того, что задачи, стоящие перед слушающим и читающим (полноценное восприятие и глубокий тщательный анализ получаемой информации и ответная интеллектуальная деятельность в виде создания умозаключения по поводу услышанного или прочитанного), требуют основательной мобилизации психической (интеллектуальной) деятельности реципиента.

Речевое общение осуществляется по законам того или иного языка, который представляет собой целостную систему фонетических (графических), лексических, грамматических и синтаксических средств и соответствующих им правил речевого общения (правил речевой коммуникации).

"Язык имеет социальную природу. Он социален потому, что человеческое сознание, единственной формой существования которого является язык, есть общественное сознание, и всякая человеческая мысль всегда есть мысль человека как члена общества, потому, что она - сознательная мысль", - подчеркивает А.А. Леонтьев [28, с.219]. В лингвистике и психологии речи язык рассматривается как основное

средство осуществления речевой коммуникации и как феномен культурно-исторического развития.

Центральной функцией языка и речи является коммуникативная, которая реализуется посредством выражения мысли (передачи сообщения) и воздействия на себя и на других людей. Воздействие - это генетически первичная форма коммуникативной функции речи. Человек говорит, прежде всего, для того, чтобы воздействовать на поведение, мысли, сознание и чувства других людей посредством речи. Но даже когда человек остается один и использует речь, скажем, для потребностей собственного мышления (речемышлительной деятельности), он осуществляет "самокоммуникацию", диалог (общение) с самим собой.

"В чем заключается социальный смысл речи? В том, что она обеспечивает любую другую деятельность человека, планируя, регулируя, контролируя ее и т.д.", - указывает А.А. Леонтьев [27, с.93].

Из основной - коммуникативной - функции речи вытекают такие ее качества, как общественная обусловленность, активность, намеренность. Речь в человеческом обществе могла возникнуть лишь при активной направленности речевого поведения человека в коллективе на выражение своих намерений, желаний. Речевое высказывание в процессе социальной коммуникации всегда употребляется человеком для достижения какого-либо результата.

По своей "коммуникативной направленности" речевые высказывания подразделяются на: высказывания, служащие для передачи "новой" информации; высказывания, цель которых - получение необходимой информации (на уровне отдельных высказываний им соответствуют вопросительные предложения); высказывания - побуждения к неречевым и речевым действиям (или императивные высказывания) и высказывания - умозаключения.

В процессе речевой коммуникации люди пользуются средствами языка (его словарем и грамматикой) для построения высказываний,

которые были бы понятны адресату. Носитель языка должен усвоить "ситуативную грамматику", которая предписывает использовать язык не только в соответствии со смыслом лексических единиц и правилам их сочетания в предложении, но и в зависимости от характера отношений между говорящим и адресатом, от цели общения и от других факторов, знание которых в совокупности с собственно языковыми знаниями составляет коммуникативную компетенцию носителя языка.

Коммуникативная компетентность - способность устанавливать и поддерживать необходимые контакты с другими людьми. Коммуникативная компетентность рассматривается как система внутренних ресурсов, необходимых для построения эффективной коммуникации в определенном круге ситуаций межличностного взаимодействия.

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

Одним из наиболее распространенных нарушений речи среди детей младшего школьного возраста является общее недоразвитие речи. Под общим недоразвитием речи понимается нарушение формирования всех компонентов речевой системы, которые относятся к звуковой и смысловой сторонам речи у детей с нормальным слухом и первично сохранным интеллектом [20].

Младший школьный возраст определяется важным обстоятельством в жизни ребенка – поступлением в школу. Именно в этом возрасте формируется ряд ценностных установок, личностных качеств и отношений [28]. В младшем школьном возрасте открывается значение новой социальной позиции – позиции школьника, связанной с выполнением ценной взрослыми учебной работы.

У многих детей с общим недоразвитием речи выявляется общая соматическая ослабленность, а также отмечается отставание в развитии двигательной сферы, особенно это проявляется при воспроизведении движений по словесной инструкции. Дети имеют отставание в воспроизведении двигательного задания по пространственно-временным параметрам, нарушают последовательность элементов действия, пропускают его части. Отмечается недостаточность развитости мелкой моторики, а именно недостаточная координация пальцев, общая замедленность движений, застревание на одной позе.

У детей с речевым недоразвитием обнаруживаются функциональные или органические отклонения в состоянии центральной нервной системы [34]. При функциональных отклонениях, дети легко дают невротические реакции. Их поведению могут быть присущи негативизм, повышенная возбудимость или наоборот вялость, нерешительность.

Наличие органического поражения мозга обуславливает плохую переносимость жары, головные боли, тошноту и головокружения. Дети истощаемы и быстро пресыщаются любым видом деятельности. Характерна повышенная возбудимость, двигательная расторможенность, эмоциональная неустойчивость, может наблюдаться заторможенность, вялость. Так как дети утомляемы, это сказывается на общем поведении и самочувствии. С трудом сохраняется усидчивость, работоспособность, произвольное внимание на протяжении урока. На перемене дети наоборот излишне возбудимы, а после испытывают трудности в сосредоточении на уроке [34].

Для третьего уровня речевого недоразвития характерны пробелы в развитии фонетики, лексико-грамматического строя, кажущиеся несущественными, однако их совокупность вызывает у ребенка значительные затруднения при обучении в школе [20]. Длительное время остаются несформированными некоторые неречевые процессы [12]. В свою очередь неполноценная речевая деятельность отражается на

формировании сенсорной, интеллектуальной и аффективно-волевой сферы.

У детей обнаруживается неустойчивость внимания и памяти, а в особенности речевой, низкий уровень понимания словесных инструкций, недостаточность регулирующей функции речи, а также сниженный уровень контроля собственной деятельности. Так как психическое состояние неустойчиво, работоспособность резко может меняться [34].

Недостаточность базового слухового восприятия оказывает влияние на формирование фонематического слуха, а в последующем – фонематического восприятия. Но следует учесть, что не всегда может отмечаться прямая зависимость между нарушением звукопроизношения и нарушением восприятия звуков [35].

Нарушения зрительной сферы выражаются в основном в недифференцированности зрительных представлений, в нестойкости зрительной памяти. Отмечаются трудности дифференциации нормального и зеркального написания букв, детям сложно узнать буквы, которые наложены друг на друга, отмечаются трудности в назывании и сравнении сходных графически букв.

Дети с речевым недоразвитием затрудняются в ориентировке в направлениях пространства, обозначающих местонахождение объекта. Могут обнаруживаться трудности ориентировки в собственном теле. Пространственные нарушения проявляются в стойкости расстройств письменной речи и нарушениях счёта. Пространственные нарушения у детей с общим недоразвитием речи III уровня характеризуются тенденцией к компенсации [26].

У детей наблюдается недостаточная устойчивость внимания, его быстрая истощаемость, сниженный уровень произвольности, ограниченность его распределения. В условиях словесной инструкции зафиксировать внимание на выполнении задания труднее, чем зрительной.

При сравнительно сохранной смысловой, логической памяти у детей обнаруживается снижение вербальной памяти, страдает продуктивность запоминания. Объем зрительной памяти близок к норме, однако слуховая память снижена. Дети забывают сложные инструкции, пропускают элементы и нарушают последовательность заданий [27].

Связь между речевыми нарушениями и другими сторонами психического развития обуславливает специфические особенности мышления. У детей обнаруживается отставание в развитии словесно-логического мышления, в овладении мыслительными операциями.

Особенности мышления обуславливаются связью между речевыми нарушениями и другими сторонами психического развития. Отмечается низкий объем сведений об окружающем, свойствах и функциях предметов действительности, недостаточная самоорганизация речевой деятельности [15]. Нарушения самоорганизации вызываются недостатками 15 эмоционально-волевой и мотивационной сфер, проявляющиеся психофизической расторможенностью или заторможенностью.

Воображение детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи имеет свои особенности, это объясняется бедным словарным запасом. Также иначе развиваются творческие способности. Представления детей о предметах неточные, неполные, их практический опыт недостаточно закрепляется и обобщается в слове, в результате этого запаздывает формирование понятий [15].

Комплекс речевых и когнитивных нарушений препятствует формированию полноценной коммуникативной деятельности. Нарушения общения проявляются в незрелости его мотивационно-потребностной сферы, а именно:

- снижена потребность в общении;
- неразвитость форм коммуникации (диалогическая, монологическая речь);
- особенности речевого поведения.

Важный фактор в иерархии межличностных отношений – степень выраженности речевого дефекта. Дети, имеющие относительно хорошо развитую речь, занимают более высокое положение в системе личных отношений.

Личностное развитие характеризуется разной степенью выраженности личностно-коммуникативных нарушений. Большинству детей свойственны проявления неуверенности в себе, замкнутости, разной степени переживания своего дефекта.

Детям с общим недоразвитием речи III уровня свойственна пассивность, зависимость от окружающих, а также склонность к спонтанному поведению. У учеников первых классов наблюдается сниженная работоспособность, связанная со стрессовыми реакциями и отрицательными эмоциями [35].

Однако на втором году обучения работоспособность повышается, и преобладает оптимальный уровень эмоционального реагирования. Улучшение связано с привыканием к школьному режиму, нормализацией взаимоотношений в классе, кроме этого с развитием способности к саморегуляции в результате правильно организованной коррекционно-педагогической работы [35].

Учащиеся младших классов с общим недоразвитием речи III уровня не всегда достаточно адекватно оценивают свои возможности, чаще переоценивая их. Многие из черт своего характера дети не отмечают и не оценивают.

Как отмечают исследователи, психическое развитие этих детей протекает благополучнее развития речи. Первичная патология речи затормаживает формирование потенциально сохранных умственных способностей. Однако по мере формирования словесной речи и устранения речевых трудностей, интеллектуальное развитие детей приближается к норме [23].

Таким образом, у детей обнаруживается особое состояние нервной системы. Недостаточно сформированы сенсорная, интеллектуальная и аффективно-волевая сферы. Учебный материал дети воспринимают слабо, степень его усвоения низкая, несмотря на то, что речь внешне сформирована. Впоследствии общее недоразвитие речи начинает отражаться на усвоении других предметов.

1.3. Основные трудности формирования речевой коммуникации у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень речевого развития) на логопедических занятиях

Проблему организации работы учителя-логопеда с учащимися начальной школы, имеющими нарушения речи рассмотрела в своей книге Е.Л. Черкасова [42].

Ею было проведено исследование в специальной (коррекционной) общеобразовательной школе для детей с ТНР V вида.

Автор отмечает, что несмотря на разницу в опыте работы, учителя-логопеды, в своем большинстве, на уроках демонстрируют:

- знание учебных предметов;
- владение правильной устной речью, отсутствие дефектов произношения;
- вовлечение в работу всех учащихся класса, использование индивидуального подхода к усвоению материала на разных уровнях сложности;

-доброжелательную манеру общения с учащимися на уроке, то есть улыбались детям, использовали личные к ним обращения, персонализированно одобряли их активную работу;

-поддержание приемлемого поведения учеников в классе: стимулировали выполнение заданий путем изменения силы голоса от громкого к тихому и наоборот, выразительными движениями руками (поднесение пальца к губам для призыва к тишине, разведение рук в стороны как демонстрация удивления, поднимание указательного пальца вверх с целью привлечения внимания, указательный жест как призыв ребенка к действию), мимикой (улыбка одобрения, удивленное приподнимание бровей);

-разнообразные виды взаимодействия учителя с учениками: обращение ко всему классу в процессе объяснения материала; зрительный контакт; наблюдение за тем, когда, кому и какая помощь нужна в процессе самостоятельной работы учеников, чуткое реагирование на затруднения отдельных детей и оказание индивидуальной помощи, которая направляла на правильное выполнение того или иного аспекта задания, стимулировала внимание на поиск и исправление ошибки, регулировала темп выполнения работы;

-организацию короткого перерыва в работе учеников для снятия усталости, напряжения детей в виде физкультпауз.

Однако автор также отмечает некоторые недостатки:

-в организации пауз (для обдумывания вопроса, подготовки к следующему виду работы, ожидания коллективной подсказки и др.);

- в стимуляции к постановке вопросов учащимися;

-в формировании диалогического взаимодействия «ученик-ученик» (например, попросить одного ученика объяснить что-либо другому, проконтролировать его и т. д.) и кооперативной работе в малых группах.

Снижает ценность урока и то обстоятельство, что учитель не ограничивает себя в высказываниях, а ученики говорят немного; у детей практически не формируются умения высказывать и отстаивать свое мнение, обмениваться суждениями.

Следует заметить, что часто у педагогов отсутствует четко выраженный стиль общения с детьми.

Педагогам в основном присущ синтез нескольких стилей (от двух - до четырех), с преобладанием одного. В частности, все учителя используют модель активного взаимодействия, однако ведущей она оказалась лишь у 37,5 % педагогов. Эти педагоги постоянно стремятся вовлекать учащихся в обсуждение темы урока, иллюстрировать высказывания «свежими» примерами из знакомых детям ситуаций, инициируют вопросы учеников, создавая проблемные ситуации диалога, реагируют на изменение настроения учащихся, могут удачно пошутить в ходе урока. Быстрое ориентирование в меняющихся коммуникативных ситуациях урока и гибкая реакция на них обуславливают преобладание стиля дружеского взаимодействия с учениками, но с сохранением ролевой дистанции с ними. Это способствует творческому решению возникающих учебных, организационных и других проблем в совместной деятельности педагога и учащихся.

Остальные учителя-логопеды (62,5%) показали результаты, свидетельствующие о комбинированном стиле общения с учащимися. Большинство учителей этой группы (75%) выявили склонности к «дикторской» модели поведения, характеризующейся большой дистанцией

со слушателями, отстраненностью от собеседников, наличием психологических барьеров, а также преимущественно информативным общением в форме монолога. У несколько меньшего числа этих учителей (62,5%) обнаруживаются также тенденции гиперрефлексивного стиля и модели негибкого реагирования. В этом случае педагог строит в основном монологическое общение по заранее составленной «жесткой» программе, в которой четко обозначены дидактические цель, задачи, методы, отработаны жесты и мимика, однако он невосприимчив к изменениям ситуации, настроению конкретных учеников, вследствие чего затруднено осуществление обратной связи. В то же время учитель мнителен, обидчив, его реакции по поводу оживления или шума в классе нередко неадекватны. Следствием обостренной психологической чувствительности преподавателя являются неадекватные реакции на реплики и действия учеников, низкий эффект педагогического и речевого взаимодействия.

У некоторых педагогов (25%) преобладает авторитарная модель общения с учениками. При этом учебно- воспитательный процесс полностью фокусируется на учителе, от него исходят вопросы и ответы, суждения и аргументы. Практически отсутствует творческое взаимодействие между ним и классом. Ведущей формой речевого воздействия является монолог, что приводит к односторонней активности преподавателя и подавляет личную инициативу со стороны учеников, которые осознают себя лишь в качестве исполнителей, ждут инструкций к действию. Это способствует резкому снижению их мотивационно- познавательной и общественной активности, воспитывается безынициативность, теряется творческий характер обучения, обратная связь отсутствует.

Выявлен случай склонности к гипорефлексивной модели общения, что характеризует учителя-логопеда как «замкнутого» на самого себя, использующего преимущественно монологическую речь, не реагирующего

на собеседников. Он поглощен своими идеями и проявляет эмоциональную глухоту к окружающим. Это приводит к отсутствию взаимодействия между учителем и учениками, к формальному осуществлению учебно- воспитательного воздействия.

Таким образом, в общении с учениками на уроке учителя-логопеды практически не используют диалоговые стратегии взаимодействия, а используют в основном стратегии и тактики монологического воздействия, что не только не способствует развитию речевой деятельности учащихся, а наоборот - тормозит ее.

Все учителя в анкетах отметили как основной индуктивно- дедуктивный метод введения нового материала. Однако реально на уроках в 1-х-4-х классах ими используется в основном дедуктивный метод («Сегодня будем сравнивать буквы и-й», «Что было задано на дом? - Хорошо, будем читать рассказ», «Сегодня мы подходим к правилу, что безударную гласную надо проверять» и т. д.), хотя в соответствии с общеметодическими принципами от 1-го к 4-му классу должен увеличиваться удельный вес индуктивного метода подачи материала, направленный на создание поисковых ситуаций.

Наиболее эффективными приемами объяснения заданий учителя считают (и практикуют) следующие речевые действия: комментирование выполнения задания (86 %), разъяснение правила (71 %), что проявляет факт коммуникативного лидерства учителя на уроках. Значительно реже ими используются собственные выводы детей (14 %), то есть стратегия кооперации с учащимися. Показ образцов ответов также применяется педагогами достаточно редко (14 %), несмотря на то, что знакомство с образцом лежит в основе формирования любых деятельностных умений. Формирование коммуникативно-речевых умений обязательно должно

включать демонстрирование школьникам образцов высказываний, моделей их анализа.

Во всех начальных классах учителя-логопеды отмечают достаточно ограниченный набор коммуникативных средств, направленных на формирование заинтересованности учащихся, их учебной мотивации. Это в основном различная наглядность (100%). Иногда осуществляется проблемное изложение материала, включаются приемы аналогии, контраста, изменение тональности общения (43%). В единичных случаях используются изменения темпа речи (14 %). Разнообразие контактоустанавливающих средств также невелико. Наиболее часто употребляются обращения (86 %) и элементы беседы (71%), редко задаются «неожиданные» вопросы, осознанно используются кинесические (мимика, жесты, выразительные движения) и такесические (прикосновение, поглаживание) средства (14 %).

Организация речевого взаимодействия учителя и учеников на уроке чаще всего происходит с помощью диалога. Наиболее приемлемой структурой диалога все педагоги считают вопросно-ответный комплекс (100 %). Значительно реже включаются реплики-подхваты и реплики-повторы (29 %) и в единичных случаях (14 %) на уроке отрабатываются виды диалога (диалог-спор, диалог-противоречие).

Перечисляя виды обратной связи с учащимися учителя указали, что используют устные и письменные ответы детей (86%), сигнальные карточки (57%), иногда просят подобрать иллюстрации к тексту, проводят речевые игры (29%). Командное выполнение задания практикуется достаточно редко (14 %).

Как видно из ответов и реальной практики педагогов начальных классов, широкий спектр приемов обратной связи (выяснение, уточнение,

перефразирование, вербальное отражение эмоционального состояния, резюмирование и др.) недостаточно применяется.

Таким образом, наряду с определенными достижениями учителя-логопеда в обеспечении педагогического общения с учащимися (доброжелательная манера беседы, обращение ко всему классу и к отдельным ученикам, выразительные жесты, зрительный контакт и т.д.), в целом, на уроках лингвистического цикла в начальных классах коммуникативные умения педагога реализуются не в полной мере. Это проявляется в ограниченном объеме коммуникативно-речевых действий и средств, в шаблонных схемах взаимодействия, что негативно сказывается на формировании коммуникативно-речевой деятельности учащихся с тяжелыми нарушениями речи, препятствует полноценному раскрытию их коммуникативного потенциала.

Таким образом, большинство учителей-логопедов начальной школы V вида не владеют умениями эффективного слушания. Слушание рассматривается ими как достаточно формальный процесс приема передаваемой информации с целью оценивания, что приводит к потере части информации, снижает эффективность общения. Рече-поведенческие тактики, касающиеся педагогического слушания, проявляют не только нормативность, но и сингулярность действий педагогов на уроке.

Выводы по главе 1

Анализ психолого-педагогической литературы позволяет предположить, что недостаточная сформированность коммуникативной функции задерживает формирование прогностической компетентности, которая непосредственно связана с процессом социализации, что особенно

важно в случаях, когда у ребенка имеются определенные ограничения в развитии.

Наиболее несформированной у детей младшего школьного возраста является речевая коммуникация как функция прогностической компетентности, в особенности у детей с тяжелыми нарушениями речи. (III уровень речевого развития) определяется наличием наибольшей развёрнутости во фразовой речи с элементами лексико-грамматического недоразвития. В самостоятельном общении отмечаются затруднения, ограниченность в знакомых ситуациях. Для наиболее полного преодоления речевого недоразвития и для успешности детей в школьном обучении необходимо развитие связной речи.

Все это определяет необходимость целенаправленной работы по формированию навыков общения у младших школьников с общим недоразвитием речи на логопедических занятиях.

Одним из актуальных направлений в организации обучения является развитие речевой коммуникации детей младшего школьного возраста на логопедических занятиях.

ГЛАВА 2. ИССЛЕДОВАНИЕ РЕЧЕВОЙ КОММУНИКАЦИИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ (III УРОВЕНЬ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ)

2.1. Организация исследования речевой коммуникации у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень речевого развития)

Для исследования особенностей речевой коммуникации детей младшего школьного возраста с ОНР (III уровень речевого развития) нами была определена база исследования: МБОУ «Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (тяжелыми нарушениями речи) № 11 г. Челябинска». В исследовании принимали участие обучающиеся 2-го класса в количестве 6 человек с логопедическим заключением: Общее недоразвитие речи (III уровень речевого развития) (таблица 1).

Таблица 1– Список исследуемых детей

Имя ребёнка	Логопедическое заключение
Николай К.	Общее недоразвитие речи (III уровень речевого развития) Дисграфия.
Алёна Н.	Общее недоразвитие речи (III уровень речевого развития). Дизартрия.
Полина С.	Общее недоразвитие речи (III уровень речевого развития)
Владимир Б.	Общее недоразвитие речи (III уровень речевого развития). Дизартрия.
Мухамед М.	Общее недоразвитие речи (III уровень речевого развития). Билингвизм
Руслан А.	Общее недоразвитие речи (III уровень речевого развития). Билингвизм

Целью исследования было выявление состояния речевой коммуникации у младших школьников с ОНР (III уровень речевого развития). В нашей работе при логопедическом обследовании была использована методика диагностики речевой коммуникации детей Е.Л. Черкасовой [42].

В ходе применения тестов-опросников мы изучили такие характеристики речевой коммуникации как:

- 1) уровень речевой тревожности;
- 2) уровень коммуникативных склонностей.

Следует уточнить понятие «речевая тревожность». Для этого мы проанализировали необходимую литературу и выяснили, что в немногочисленных источниках по данной проблематике существуют такие термины, как «речевая тревога» («тревога по поводу собственной речи») и «логофобия» («страх речи») [17]. Исходя из факта, что интересующее нас явление – не эмоциональное состояние, возникающее в ситуациях неопределённой опасности и проявляющееся в ожидании неблагоприятного развития событий (что определяется термином «тревога»), а именно склонность ребенка к переживанию этого состояния в ответ на конкретную ситуацию, употребление термина «речевая тревожность» представляется более адекватным. Под речевой тревожностью понимается склонность к переживанию особого эмоционального состояния в момент речи, а также беспокойство, опасения ребенка, связанные с его собственной речью.

Речевая тревожность, возникающая у детей в ситуации речевого неуспеха, является реакцией на проблему. В случае неоднократного повторения неудачи появляется склонности к устойчивому проявлению тревожности.

Под коммуникативными склонностями же подразумевается способность личности устанавливать и поддерживать контакты с другими людьми. Коммуникативные способности обеспечивают полноценное психическое развитие ребенка, благотворно влияют на общий уровень его деятельности.

Начало обучения в школе позволяет ребенку занять новую жизненную позицию и перейти к выполнению общественно значимой учебной деятельности. Тогда же у большинства детей младшего школьного возраста складываются предпосылки формирования важных социальных качеств, способствующих успешной социальной адаптации. Формирование коммуникативных способностей младших школьников в учебной деятельности во многом определяют решение социальных проблем, что на сегодняшний день является весьма актуальной задачей в работе педагога начальных классов.

Способность действовать произвольно формируется постепенно, на протяжении всего младшего школьного возраста.

С первых дней пребывания в школе ребенок включается в процесс межличностного взаимодействия с одноклассниками и учителем. На протяжении младшего школьного возраста эта взаимодействие имеет определенную динамику и закономерность развития.

В период адаптации к школе общение с одноклассниками, как правило, отступает у первоклассников на второй план перед обилием новых школьных впечатлений. Контакт между собой дети осуществляют посредством педагога.

Младший школьник – это человек, активно овладевающий навыками общения. В этот период происходит интенсивное установление дружеских контактов. Приобретение навыков социального взаимодействия с группой сверстников и умение заводить друзей являются одной из важных задач развития на этом возрастном этапе.

Если у ребенка к 9 – 10 летнему возрасту устанавливаются дружеские отношения с кем-либо из одноклассников, то значит, что ребенок умеет наладить тесный социальный контакт с ровесником,

поддерживать отношения продолжительное время, это значит также, что общение с ним тоже кому-то важно и интересно.

Для детей 5-7 лет друзья – это прежде всего те, с кем ребенок играет, кого видит чаще других. Выбор друга определяется, прежде всего, внешними причинами: дети сидят за одной партой, живут в одном доме.

Между 8 и 11 годами дети считают друзьями тех, кто помогает им, отзывается на их просьбы и разделяет их интересы.

Для возникновения взаимной симпатии и дружбы становятся важными такие качества личности, как доброта и внимательность, самостоятельность, уверенность в себе, честность.

Постепенно, по мере освоения ребенком школьной действительности, у ребенка складывается система личных отношений в классе.

Коммуникативные склонности учащихся можно определить с помощью модифицированной методики «Оценка коммуникативных и организаторских склонностей». Вопросы предлагаемой анкеты способствуют выявлению направленности ребенка на общение и определение уровня его коммуникативных склонностей, коммуникативно-речевой активности (приложение 1).

Детям предлагался «Лист ответов», в котором отражена нумерация 22-х вопросов. Вопросы зачитывались учителем-логопедом. Учащиеся с помощью знаков («+» или «-») давали утвердительный или отрицательный ответ.

Затем подсчитывалось количество совпадений по коммуникативным склонностям (K_x). После этого вычислялся оценочный коэффициент коммуникативных склонностей (K_k) как отношение количества

совпадающих ответов по коммуникативным склонностям (K_x) к максимально возможному числу совпадений (22) по формуле: $K_k = K_x/22$.

Таблица 2 – Шкала оценок коммуникативных склонностей

Коэффициент коммуникативных склонностей	Уровень коммуникативных склонностей
0,10-0,45	1-й
0,45-0,55	2-й
0,56-0,65	3-й
0,66-0,75	4-й
0,75-1,00	5-й

Уровни коммуникативных склонностей характеризуются определенными качественными параметрами:

I-й уровень – низкий. Определяется негативным отношением к общению, замкнутостью, повышенной обидчивостью, раздражительностью, значительными трудностями вхождения в новый коллектив.

II-й уровень - ниже среднего. Дети, имеющие этот уровень развития коммуникативных склонностей, не стремятся к общению, чувствуют себя скованно в новом коллективе, предпочитают проводить время наедине с собой.

III-й уровень - средний. На этом уровне у учеников отмечается стремление к контактам с разными людьми, отстаивание своего мнения, однако потенциал их склонностей, инициативность недостаточно устойчивы.

IV-й уровень высокий. На этом уровне дети проявляют инициативу в общении, не теряются в новой обстановке, быстро находят друзей, постоянно стремятся к расширению круга знакомств.

V-й уровень - очень высокий. Дети, имеющие этот уровень развития коммуникативных склонностей, испытывают потребность в общении, быстро ориентируются в трудных ситуациях, непринужденно ведут себя в новом коллективе, инициативны, принимают самостоятельные решения в трудных коммуникативных ситуациях, отстаивают свое мнение и добиваются, чтобы оно было принято товарищами.

Также для нас было важно выявить уровень тревожности, прояснить причины речевой инактивности ребенка. Для этого мы использовали адаптированную к школьному возрасту методику «Контроль состояния речи» (приложение 2). Методика построена на показателях самооценки, что прогностично в отношении умений ребенка контролировать и корректировать свое речевое поведение.

Учитывая, что речевая тревожность достаточно часто соотносится с ситуационной, а иногда и с общей тревожностью, в содержание методики включено 24 предложения, описывающих эмоциональные состояния учеников в различных коммуникативных ситуациях.

Регистрировались два типа ответов: утвердительные («+») в случаях согласия ребенка с предложением и отрицательные («-»), если высказанное суждение ребенок к себе не относит. Далее индивидуальные ответы сравнивались с «ключевыми», представленными в методике, и подсчитывалось количество совпавших ответов и их общая сумма.

Показатели выше 4-5 баллов расцениваются как прогностические, свидетельствующие о повышенной тревожности и заниженной самооценке речи; показатели от 5 до 15 баллов - о высокой речевой тревожности. Нулевые показатели или чрезвычайно низкие (1-2 балла) интерпретируются как результаты завышенной самооценки и низкой

тревожности. Показатель, равный 3 баллам, свидетельствует об адекватной самооценке.

Выявление состояния школьной мотивации, речевой активности учеников, уровня самооценки речи, тревожности детей необходимо для выбора более эффективных методов формирования речевой коммуникации на занятиях.

2.2. Результаты исследования речевой коммуникации у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень речевого развития)

Качественный и количественный анализ результатов диагностических методик помог нам выявить уровень формирования речевой коммуникации у каждого ребенка.

Рассмотрим результаты обследования по модифицированной методики «Оценка коммуникативных и организаторских склонностей». Данные мы представили в таблице (таблица 3).

Таблица 3 – Сравнительный анализ результатов изучения коммуникативных склонностей учащихся

ФИО ребенка	Количество совпадений по коммуникативным склонностям	Коэффициент коммуникативных склонностей	Уровень коммуникативных склонностей
Николай К.	17	0,77	5-й уровень
Алёна Н.	7	0,31	1-й уровень
Полина С.	10	0,45	2-й уровень
Владимир Б.	13	0,59	3-й уровень
Мухамед М.	13	0,59	3-й уровень
Руслан А.	14	0,63	3-й уровень

Сравнительные результаты исследования контроля состояния речи мы можем увидеть на рисунке 1.

Низкий уровень коммуникативных склонностей был выявлен у одного ребенка -Алёна Н. (16%) Ребенок был малоактивен и малоразговорчив в общении с детьми, испытывал страх перед незнакомыми взрослыми, имел трудности вхождения в новый коллектив.

Уровень ниже среднего показала Полина С. (16%). Ребенок также испытывал трудности в установлении контактов с людьми и в выступлениях перед классом, плохо ориентировался в незнакомой ситуации, не отстаивал свое мнение.

Средний уровень склонностей к коммуникации показали учащиеся: Руслан А., Мухамед М., Владимир Б. (3 человека- 50%). Дети участвовали в общении чаще по инициативе других, умели слушать и понимать речь, отстаивали своё мнение, но при этом наблюдалось неустойчивое умение пользоваться формами речевого этикета, личностные особенности детей, которые способствуют успеху в общении нестабильны, проявляются в зависимости от ситуации.

Высокий уровень был выявлен у одного учащегося- Николай К. (16%). Ребенок испытывал потребность в общении, был инициативен, отстаивал свое мнение, непринужденно вел себя в новом коллективе.

Таким образом, можно сказать, что у большинства детей младшего школьного возраста с ОНР (III уровень речевого развития) отмечается средний уровень сформированности коммуникативных склонностей.

Следующая методика обследования- Анкета «Контроль состояния речи». Методика предназначена для оценки индивидуальной предрасположенности к речевой тревожности, выходящей за пределы

средних нормативных показателей. Она построена на показателях самооценки, что дает возможность контролировать и корректировать свое собственное речевое поведение. Речевая тревожность достаточно хорошо соотносится с ситуационной, а иногда даже и с общей тревожностью.

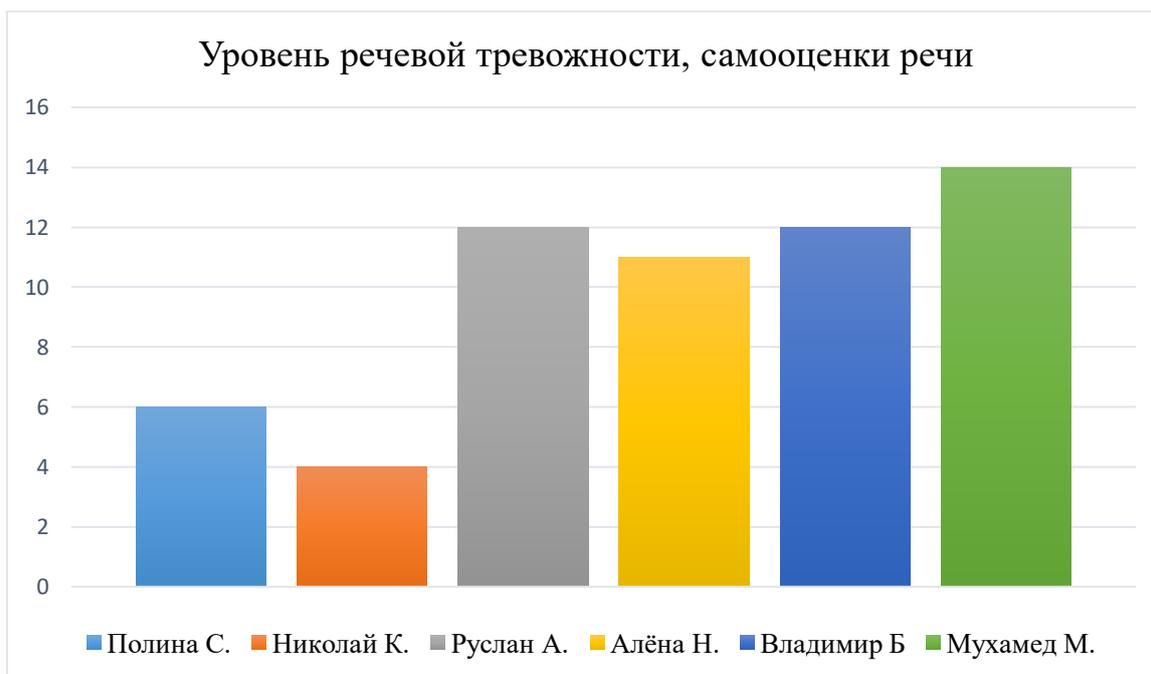


Рисунок 1 – Сравнительные результаты исследования контроля состояния речи

Данная методика позволила выявить у всех обследуемых детей (100%) высокий уровень речевой тревожности, что можно объяснить тем, что у детей этой категории существуют трудности в налаживании контактов со сверстниками. На это влияет характерная для детей с общим недоразвитием речи неуверенность в своих силах, а также «страх самовыражения» - негативные эмоциональные переживания ситуаций, сопряженных с необходимостью самораскрытия, предъявления себя другим, демонстрации своих возможностей.

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод о том, что дети испытывают тревожность в отношении своей речи. Дети не хотят

выступать с речевым сообщением перед другими детьми, что-либо рассказывать, так как данный вид деятельности требует определенных речевых навыков, которыми они не владеют на достаточном уровне.

2.3. Система коррекционной работы по формированию речевой коммуникации у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень речевого развития) на логопедических занятиях

На основе анализа научно – методической литературы и результатов диагностики мы разработали примерную структуру логопедического занятия, включающую в себя упражнения по формированию речевой коммуникации. При подборе упражнений мы учитывали важность работы по предупреждению специфических нарушений письменной речи. При разработке методических рекомендаций мы ориентировались на работы Е.Л. Черкасовой [42].

Формирование речевой коммуникации на первой ступени обучения базируется на основе устного опережения и условно включает три этапа.

На первом этапе у детей формируются так называемые коммуникативное ядро, которые составляют языковые знания и первичные умения общения. Первичное умение определяется действием совершаемым впервые и при осознании способа его выполнения, который сообщён в виде знания о нём. Усвоение языковых знаний коммуникативных умений происходит учащихся при преобладании рецептивное усвоения языка надо объёмом продуктивного, поэтому приоритетными на этом этапе является умение воспринимать на слух речевые конструкции, понимать их и адекватно вербально реагировать. В это время целесообразно проводить работу, направленную на формирование простых вопроса ответных комплексов.

На втором этапе осуществляется обогащение коммуникативного ядра за счёт упрочившегося способа действий овладения новыми средствами общения, применение полученных знаний в учебных условиях общения. В результате многократного повторения конкретного умения возникает речевые навыки. Школьники учатся высказываться не только об увиденном или услышанном, но и прочитанном тексте или на его основе. Речевые навыки объединяют грамматические, лексические и фонетические навыки, которые обеспечивает в порождении синтаксической конструкции, её лексическое наполнение и звуковую форму выражения. Речевое взаимодействие На этом этапе нацелена на создание и закрепление сложных видов диалога.

На третьем этапе осуществляется систематизация приобретённых ранее знаний, умений и навыков и их дальнейшее совершенствование, заключающаяся в формировании вторичных умений, то есть умение совершать комплексные действия, основанные уже не на знаниях, а на навыках. К этим коммуникативному умения можно отнести умение школьников самостоятельно решать вербально коммуникативные задачи в различных ситуациях общения.

Поэтапная работа реализуется в каждом классе с учетом программного содержания предметов (особенно лингвистического цикла) и требований к приобретённым навыкам и умениям.

В соответствии с видами речевой деятельности и задачами обучения в начальной школе формируются четыре вида речевых умений: умение говорить, умение воспринимать и понимать речь в её звуковом выражении, умение писать излагать свои мысли в письменной форме, умение читать.

Успешность обучения в целом зависит от реализации целей каждого урока как правило планирую урок с детьми, имеющими недоразвитие речи

учителя определяет резиновые цель обучающие воспитательное коррекционная отражающий дидактическую структуру занятия. Однако необходимо ставить и коммуникативные цели, определяющие выбор речевых стратегий и тактик в рамках различных учебных речевых ситуаций. Это связано с тем что целостную характеристику алгоритма занятия позволяет составить совокупностью дидактической структуры учебного речевых (коммуникативных) ситуаций.

Дидактические этапы занятия.

1. Организационный момент.

Очень важный этап, который нацелен на подготовку учащихся к работе на протяжении всего занятия. Учитель, составляя план занятия должен планировать своё речевое и невербальное поведение, так как как оно влияет активность учащихся, способствует созданию положительной атмосферы общения, установлению и поддержанию контакта. На занятия учитель должен почувствовать эмоциональный фон учащихся, поддержать его или скорректировать. Для этого следует установить с детьми контакт.

Это происходит с помощью эмоционально-настраивающих и этикетных речевых тактик. Например:

— «Здравствуйте! Я рада вас всех видеть. Нас ждёт сегодня необычный (удивительный интересный) материал...»

— «Здравствуйте! Проверьте готовность к занятию своих рабочих мест (Вы готовы к занятию...?). Настроились на серьёзную работу. Нам сегодня предстоит... Похожую работу мы уже выполняли, и вы с ней справились хорошо (прекрасно). Давайте закрепим наш успех!»

— «Все ли готовы к занятию? Чуть-чуть подождем Колю... Спасибо, вижу -все настроились...»

Следует подчеркнуть, что на этом этапе прямое или косвенное осуждение ребёнка («Коля, ты, как обычно, не готов!») отрицательно сказывается на психологическом климате среди учащихся, на совместной деятельности не только с этим учеником, но и с другими учащимися.

Если такая ситуация на занятиях повторяется достаточно часто, то дети постоянно ощущают эмоциональное давление со стороны педагога и атмосферы учебного сотрудничества не создаётся.

Также нужно создавать ситуацию подготовки к смене деятельности (к проверке домашнего задания, к изложению нового материала - в зависимости от типа занятия и его цели). Эта ситуация нужна для активизации внимания, эмоциональной интеллектуальной подготовки учащихся к новым учебным действиям. В ней могут быть использованы элементы рассуждения, инструктажа, вступления в общение от имени сказочного героя и так далее, который реализуется в конструктивных речевых тактиках.

— «Я знаю, что многие из вас летом уезжали отдыхать. Вы, наверное, много нового увидели и узнали. Скажите...»

Далее следуют вопросы о времени года, о видах летнего отдыха, актуализируется воспоминания детей.

— «К нам пришёл в гости Буратино (любой знакомый сказочный герой): "Здравствуйте, девочки-мальчики! Вы любите праздник 8 марта? Я очень люблю. В этот день все мужчины и мальчики такие вежливые, внимательные. Интересно, как этот день прошёл у вас?"»

В этой ситуации дети продолжают беседу не с педагогом, а со сказочным героем, что активизирует их общение. Такое начало занятий

предполагает предельной естественности поведения учителя, плавный переход к следующему дидактическому этапу.

2. Этап повторения, проверки домашнего задания

Это этап не следует проводить однообразно, лишь формально контролируя степень домашней подготовки ребёнка. С позиции коммуникативного подхода, в процессе проверки домашнего задания нужно учитывать, что контроль осуществляется не ради контроля, а должен быть обучающим. Поэтому повторяемый материал целесообразно использовать в новом контексте, в новой ситуации, в новых комбинациях, что будет способствовать совершенствованию владения этим материалом. Повторение в явном виде лучше скрыть от учащихся, то есть ученику полезно знать цель занятия, но ему незачем знать, что он «повторяет». Ведь ученик не повторяет в обычном смысле этого слова, а повторно использует какой-то речевой материал. Ребёнок должен ощутить потребность в этом материале для выполнения поставленной перед ним задачей. Поэтому следует при опросе давать задания, аналогичные домашним, и, таким образом, ученики будут обязательно использовать усвоенный материал.

Например, если школьники дома читали текст, можно предложить им на занятии вариант текста, основанный на том же материале. Обязательно похвалите, если ученики справятся, поставьте это в зависимость от домашней подготовки. Или, предположим, было задано дома составить (написать) краткий рассказ об экскурсии походе. Опрос может быть проведён в разных вариантах: а) расскажи, что тебе понравилось не понравилось на экскурсии в походе? б) расскажи, кто какое участие принял в экскурсии походе, в) как, по-твоему, нужно ли ходить на экскурсию? Обдумывая, кому из учащихся дать какое задание, учитель принимает во внимание уровень их подготовки. Такой опрос

развивает речевое умение, даёт возможность дифференцированно подходить к учащимся.

Контроль можно «спрятать», устроив командное соревнование ответов. Например, если к занятию было задано ознакомиться с биографией какого-либо писателя или поэта, запомнить основные вехи его жизни и творчества, то детям будет интересно в начале занятия провести соревнования «Кто знает больше всех о...?». Класс делится на две команды, за каждый правильный ответ команда получает 1 балл. После такого начала логичен переход к какому-либо из произведений изучаемого автора.

Этап введения нового материала.

Основной целью данного этапа является сообщения и комментирование новой информации, то есть объяснение. Объяснение как жанр педагогического общения подразделяется на более частные виды речевых действий, к которым можно отнести название характеристику определения обобщение конкретизация вопросы и ответы интерпретацию при формулировании. объяснение или раскрытие тезиса может осуществляться с помощью коммуникативно-логических приёмов:

— спиральный способ, основанный на многократное повторение одной и той же мысли, но обогащённой новой информацией, то есть на процессе постепенного приращения к старому знанию нового;

— ступенчатый способ заключающийся в пошаговом движении мысли от общего к частному и наоборот;

— пунктирный способ, раскрывающий тезис путём расчленения темы на , которые в конце вносятся должны объединиться в один тезис;

— контрастный способ, рассматривающий тезис путем противопоставления разных точек зрения на один и тот же предмет;

— ассоциативный способ, объединяющий представление о разных образах.

Объяснение, информирование может быть непосредственным, осуществляемым индуктивным методом, и может быть проблемным, происходящим с помощью индуктивного метода. Индуктивный путь подачи нового материала заключается в обобщении единичных фактов, приводимых учителем единой проблемы тема занятия определяется как вывод следующие цепочки логических рассуждений.

Во время объяснения нового материала учитель следует не разделять себя от учеников, а, наоборот, настраивать их на совместную работу. Поэтому чаще нужно употреблять реплики типа: «Мы часто замечаем ...», «Мы с вами думаем...» и т.д.

Мощным стимулом, активизирующим внимание детей и настраивающим их на восприятие нового материала, является риторические вопросы учителя: «А задумывались ли вы когда-нибудь (а почему, зачем) ...?!», «А знаете ли вы, что...?!» и др.

В младших классах необходимо обучать детей строить диалог, который является основным средством общения и индикатором его эффективности.

Этап закрепления полученных знаний.

В процессе закрепления нового материала первоначально следует сформировать у учащихся определенные стереотипы (речевые клише, образцы) как основу дальнейшего вариативного речевого поведения. Умение пользоваться определенными речевыми клише, повторение уже

известного ролевого поведения в иной ситуации, многократная тренировка в общении к на основе конкретных образцов существенны в младшем школьном возрасте для осознания композиционных особенностей диалогического общения, проигрывания ситуаций. К стереотипам тактикам чаще всего относят этикетные, поэтому формирование диалога следует начинать с этикетного вопросно-ответного комплекса.

С речевыми тактиками дети знакомятся постепенно. В соответствии с тактикой учитель-логопед на карточках отражает доступные пониманию учеников класса речевые действия, в том числе стереотипные, которые в последствии объединяются в речевые циклы, составляющие диалоги.

Первоначально на уроках развития речи, чтения индивидуальных занятиях учитель закрепляет с детьми знания о значении слова в общении, то есть о том, что с помощью слово можно познакомиться, приласкать, прогнать, огорчить, согреть, обидеть. На основе практических упражнений учащиеся закрепляют правила (секреты) общения. По мере ознакомления, каждое правило может вывешиваться в классе как памятка:

1. Называй друга по имени, и он будет обращаться к тебе так же!
2. Будь внимателен к людям, тебя будут уважать!
3. Умей внимательно слушать другого, и ты узнаешь много нового!
4. Будь вежлив, и у тебя будет много друзей!
5. Умей поставить себя на место другого, и ты сможешь понять его поступки.

Эти правила вводятся по одному, закрепляясь в игровых упражнениях, воспитывающих первичные коммуникативные умения и

навыки. Например, первый секрет общения может быть отработан с помощью упражнений:

«Давайте познакомимся»

Упражнение проводится в кругу. Каждый называет себя по имени. Затем один из участников встаёт в центр круга и по очереди бросает мяч каждому, здороваясь и называя его по имени (Здравствуй, Коля! В ответ ребёнок, которого назвали, возвращает мяч также со словами приветствия и обращения.

Таким образом ученики начинают ознакомиться с правилами общения (Называй друга по имени, и он был тебе также!) и начинают использовать элементарный диалог, включающий этикетную тактику приветствия. Затем семантическое поле этой тактики расширяется за счёт синонимов (доброе утро, добрый день, привет, приветствую и др.), и детям предлагается вариант игры.

«Встреча»

Два друга давно не виделись. Дается задание показать, как встретиться два друга после долгой разлуки. Поздороваться следует по-разному.

Начиная со второго класса, учитель с детьми анализирует ситуации, не только непосредственно связанные с опытом ребёнка, но и на основе прочитанных текстов.

Детям можно предложить игру в вежливые слова, подчеркивая правило «Будь вежлив, и у тебя будет много друзей!»

«Вежливые слова»

Игра проводится в кругу с мячом. Дети бросают друг друга вежливые слова. Затем упражнение усложняется). В конце уточняется, какие чувства вызывает вежливые слова.

«Магазин вежливых слов»

На полках в магазине стоят разные вежливые слова (карточки с написанными словами): благодарности (спасибо, благодарю, пожалуйста), приветствия (здравствуйте, добрый день, доброе утро, добрый вечер), извинения (извините, простите, жаль), прощания (до свидания, до встречи, спокойной ночи). Но вдруг подул ветер, и все слова упали и перепутались. Учащимся нужно их расставить по полкам.

Можно игру проводить как соревнования команд.

Правило «Будь внимательным к людям, и тебя будут уважать!» можно закрепить на материале рассказа В. Осеевой.

«Просто старушка»

По улице шли мальчик и девочка. А впереди них шла старушка. Было очень скользко, старушка поскользнулась и упала.

— Подержи мои книжки!- крикнул мальчик, передал девочке свою сумку и бросился на помощь старушке. Когда он вернулся, девочка спросила его:

— Это твоя бабушка?

— Нет, - ответил мальчик.

— Мама? – удивилась подруга.

— Нет!

— Ну, тетя или знакомая?

— Да нет же, нет! - ответил мальчик. - Это просто старушка!

Далее учитель проводит беседу о том, кто совершил хороший поступок всегда так мальчик помог старушке, почему он поступил так. Затем детям предлагается составить ей рассказать, если бы была одна на улице, как повёл бы себя на месте этих детей тот или иной учащийся класса. Дети, аргументируя свою позицию, учатся спорить. При этом следует их учить использовать вводные конструкции, типа: «Я не согласен», «Я думаю по-другому», «А я считаю...» и т.д., демонстрирующие стратегию самопрезентации.

Затем диалоги (из рассказа и придуманные детьми о поступке девочки) целесообразно инсценировать. В конце следует подвести учеников к выводу об уважении людьми хороших поступков.

Важно у учащихся развивать умение понимать настроение собеседника, чувствовать его состояние и выражать своё настроение. Упражнения, направленные на формирование эмоционально настраивающих тактик (привлечение, поддержание, отвлечение внимания; получение позитивных впечатлений), можно проводить, используя разнообразный материал. Например, можно предложить рассмотреть фотографии (вырезки из журналов, схематические изображения) и определить (невербально и вербально) настроение изображенных на них людей.

Формирование умения учитывать позицию другого человека происходит также при анализе ситуаций психологического дискомфорта, агрессии (конфронтационных стратегий). С этой целью учителем приводится проблемная ситуация, которая совместно с классом обсуждается. В выводе содержится путь решения проблемы.

Например, ситуация «Ссора».

Во введении в проблемную ситуацию указывается, что Незнайка приходит в грустном настроении. Он рассказывает о ссоре со своими друзьями и говорит, что лучше останется один, чем попросит прощения. Обиделся Незнайка на то, что друзья не дали ему в игре первый ход сделать, а ему очень хотелось. Далее проводится обсуждение этой ситуации с учениками:

-Из-за чего поссорились друзья?

- Правильно ли поступил Незнайка, поссорившись с друзьями из-за очередности хода в игре?

- Правильно ли поступили друзья Незнайки, не уступив ему в игре первый ход?

- Что чувствовал Незнайка, когда друзья ему отказали в первом ходе?

- Как бы вы поступили на месте его друзей?

- Хорошо ли будет чувствовать себя Незнайка, оставшись один, без друзей?

- Как помирить друзей?

Дети, обсуждая проблему, приходят при помощи учителя к общему выводу «Умей поставить себя на место другого, и ты сможешь понять его поступки». После можно разыграть эту ситуацию, используя диалог-спор, переходящий в диалог-синтез, в котором спорящие (ссорящиеся) стороны находят путь к примирению.

Дети должны научиться выражать свои чувства. Поэтому полезно предложить им поиграть в «Пожелания», когда ученики высказывают друг другу свои напутствия, приветствия, поздравления и т. д.

В начальной школе ученики также закрепляют этикетные формулы выражения отказа в некоторых ситуациях, осознают значимость отказа в жизни и необходимость, отказывая, быть вежливым, а также знакомятся с этикетными средствами вежливости в такой ситуации, как спор. Следует объяснять, что разнообразие взглядов у людей закономерно, нужно уважать позицию собеседника, не навязывать свое мнение другим, не высказывать свое несогласие категорически, грубо, так как это приводит к конфликтам. Однако в тех случаях, когда просьба или требование противоречит этическим нормам, категорический отказ оправдан.

Также создаются ситуации, в которых учащиеся побуждаются к решению других коммуникативных задач (что-то сообщить, расспросить, убедить и т. п.) путем включения их в такие ситуации общения, которые их к этому стимулируют, например, при дефиците информации. (Тебе что-то известно, а твоему товарищу нет. Сообщи ему об этом.) Иногда это воображаемые обстоятельства, иногда реальные. Но и в том и в другом случае ученик идет от ситуации и коммуникативной задачи к порождению высказывания.

Для формирования полноценного общения необходимо создание ситуаций, направленных на понимание и использование учениками в своем речевом опыте причинно-следственных связей, которые наиболее легко проследить, наблюдая изменения в природе. Работу нужно начинать с однозначных причинно-следственных связей, когда одна причина приводит к одному последствию. Например: Почему опасно зимой ходить под крышами домов? Почему утепляют окна зимой? Почему птицы приближаются к жилью человека? Почему сосулька тает в руках? Почему

опасно ходить по льду водоема? и др. Затем устанавливаются причинно-следственные связи многозначного характера, которые предполагают несколько причин, приводящих к одному последствию, или несколько следствий, вытекающих из одной причины. Например: Почему птицы улетают осенью в теплые края? Почему некоторые животные зимой впадают в спячку? Дети, отвечая на подобные вопросы, должны продуцировать высказывания, содержащие речевой оборот «потому что» и элементарные умозаключения.

Речевые риторические задачи, представленные в Игровой форме, четкие формулировки предлагаемых заданий позволяют подвести детей к пониманию и умению вербально выразить сложные связи и зависимости в природе: зависимость внешнего вида животного от условий жизни; среды обитания от сезонных изменений и т. п. Например, беседуя о повадках животных, о приспособлении их к окружающей среде в разные времена года, можно предложить ученикам загадку, составленную на основании рассказа В. Бианки из «Книги зимы»:

«Белым ровным слоем покрыл снег всю землю. Поля и лесные поляны теперь, как гладкие чистые страницы какой-то огромной книги. Днем идет снег. Кончатся страницы чистые. Утром придешь - белые страницы покрыты множеством таинственных знаков, черточек, то чек, запятых. Как вы думаете, что это такое?»

Вопросы, указания педагога во время беседы должны быть направлены не только на то, чтобы дети решили эту задачу, но и на то, чтобы они, вспоминая прежние беседы, чтение книжек, наблюдения, могли в какой-то мере систематизировать полученные ранее знания и понять зависимость жизни животных от времени года.

Можно привести следующие примеры речевых задач коммуникативно-исследовательского характера при изучении текстов, предложенные Н.Ф. Виноградовой.

«Кто обедал в птичьей столовой?»

а) «Положил я в птичью кормушку ветку сушеной рябины. Прилетели маленькие серенькие птички (мы много видим их зимой в городе), хлеб склевали, а рябину не трогают. Смотрю, сели на кормушку другие птички. Грудка у них красная, хвост, концы крыльев и голова темно-синие, на крыльях по белой полоске. Ягод на ветке не осталось.

Что это были за птицы?»

б) «В понедельник к нам в столовую прилетели маленькие серенькие птички, которые любят хлебные крошки. Во вторник к нашей кормушке прилетели птички с желтенькими грудками. Они очень любят лакомиться салом. В среду и четверг прилетали небольшие пушистые птички с красными грудками и белой полоской на темно синих крыльях. Они, нахохлившись, сидели и клевали ягодки рябины.

А в пятницу в птичьей столовой обедали большие птицы. Они бывают серые, белые, бело-черные, с пушистыми хохолками на голове. Как называются птицы, которые обедают в птичьей столовой?»

«Когда это бывает?»

«Еще на полях лежит снег. Еще упрямится зима, посылая на землю снег, ветер, холод. Но уже длиннее становится день, звенят светлые капли, бегут ручейки. От солнечного тепла снег почернел, осел, начал таять. На крышах плачут сосульки, но почки еще не набухли. Когда это бывает?»

«Что здесь случилось?»

"Недалеко от реки жил в лесу заяц. Ночью он бегал по лесу, обгладывал кору деревьев, а днем спал под своим любимым пеньком на опушке леса. Проснулся однажды заяц и видит, что кругом вода и лапы его мокрые. Забрался он на пенек, под которым спал, а вода все прибывает. Уже половина пенька в воде стоит. Побежал заяц искать сухого места, а когда оглянулся, увидел, что пенек совсем скрылся под водой.

- Откуда взялось столько воды? - подумал заяц, но так и не догадался. А как вы думаете, ребята, что здесь случилось?»

«Что случилось на прогулке?»

«В понедельник мы поедем в лес», - сказала Елена Ивановна детям. Они очень обрадовались и с нетерпением ждали поездки. Погода в понедельник была чудесная: ярко светило солнце, было тепло. Стояло начало лета. Деревья в лесу уже покрылись небольшими ярко-зелеными листочками.

Вдруг дети заметили на невысокой елочке гнездо. Можно было хорошо рассмотреть, что делается в птичьем домике. Там сидела небольшая птичка, серенькая, с тонким клювиком и рыжей шапочкой. Эта птичка называется славка», - сказала Елена Ивановна. Увидев близко подошедших детей, птичка забеспокоилась, закричала, но не улетела.

Что такое? Почему птичка не улетела? Почему забеспокоилась, когда дети близко подошли к гнезду?»

«Удивительные капельки»

«На даче дети встали рано и сразу побежали на уча Сток, где росли красивые цветы и трава. На каждом листике и цветке они увидели крупные

прозрачные, как бусинки. капельки воды. Они блестели, переливались на солнце. Что это такое? - удивились ребята и побежали спрашивать у мамы.

А вы знаете, что это такое? Как называются эти капельки воды? В какое время дня бывают они? Останутся ли они на траве и цветах целый день?»

К ситуациям поискового характера следует отнести также речевые задачи, сформулированные в форме загадки, так как предмет, о котором идет речь в загадке, скрыт, зашифрован, и способы его расшифровки различны. По типу речемыслительной задачи загадки можно условно распределить по уровню сложности. К первому уровню сложности относятся загадки, основанные на перечислении признаков предмета, явления (величина, форма, цвет, вкус, звучание, движение, материал, назначение), а также загадки с перечислением признаков, в которых зарифмовано слово-отгадка. Отгадывание таких загадок основано на элементарном анализе ситуации, признаков, качеств и их синтезе. Эти загадки с успехом могут быть использованы в вопросно-ответном комплексе для формирования коммуникативных умений.

Второй уровень сложности включает загадки, в которых характеристика дается кратко, в которых по одному-двум признакам нужно восстановить целостный образ предмета, а также загадки, основанные на отрицании или сопоставлении предметов, на сравнении предметов или явлений. Чтобы решить подобную задачу, ребенок должен быть знаком с указанным - в ней признаком, должен уметь выделить его, связать по ассоциации с другими признаками, не названными в загадке, уметь заметить и уточнить недостающую информацию. Это воспитывает умения не только отвечать на вопросы, но и задавать их.

К третьему уровню сложности относятся метафорические загадки. Отгадывая эти загадки, дети проникают в скрытый смысл метафоры, выделяют сходство, общие черты в предметах и явлениях, на первый взгляд, далеких друг от друга, учатся размышлять.

Занимательная форма загадки позволяет легко и непринужденно обучать детей рассуждению и доказательству. Речь-доказательство требует особых, от личных от описания и повествования речевых оборотов, грамматических структур, особой композиции. Целесообразно при отгадывании загадок ставить перед ребенком задачу не просто отгадать загадку, а доказать, обосновать правильность отгадки.

Формировать умения задавать поисковые вопросы, используя этикетную тактику, можно в различных игровых упражнениях, в которых одна конструкция повторяется многократно. Например, в учебно-речевой ситуации «На улице» учитель предлагает детям спросить с помощью вежливых слов, как пройти к зоопарку, бассейну, музею и т.д. Также предлагается школьникам построение вопросов с опорой на сюжетные картинки, отражающие поисковую ситуацию. Например, ученики должны сказать, что ответил мальчик, когда его мама спросила: «Кто разбил вазу?» (Мальчик ответил: «Сестра разбила вазу»; «Кошка разбила вазу»; «Мама, это я разбил вазу» и др.). После этого предлагается: «А сейчас ты, Катя, спроси у Васи, как он поступил бы в такой ситуации? (сказал правду; придумал историю и т. д.)».

Проблемные вопросы дети учатся задавать на основе инструкции учителя, описания проблемной ситуации. Детям следует поинтересоваться, почему так произошло, придумать вопрос, продолжающий диалог, т. д. Примерные реплики: «Дай мне, пожалуйста, книгу» - «Я не дам тебе мою книгу» - «Почему ты не дашь мне книгу?» - «Ты ее порвешь» - «я разве порвал хоть одну книгу?» и т.д.

Может быть представлена бытовая ситуация:

Девочки собираются гулять. Они решили позвать Катю. Позвонили в дверь, открыла ее мама...

- "Здравствуйте. Скажите, пожалуйста, Катя дома?" - «Нет, она в магазине.» - «А Вы не знаете, когда она при дет?» и т.п.

Можно предложить и другие ситуации, инициирующие вопросы:

- В автобусе ты встретил друга. Спроси его, куда он едет. Скажи ему и о своем маршруте.

- Ты собираешь открытки. Как спросить продавца, поступили ли в продажу новые открытки.

- Как надо спросить, куда идет твой друг. (- Вова, куда ты идешь? - Я иду на стадион. - А куда ты идешь, Дима?-Я иду в кино).

- Ты пришел к другу и увидел новую книгу. Ты тоже хочешь купить ее. Спроси друга, где он купил эту книгу.

- Вы с другом вышли гулять. Девочки и мальчики играют в волейбол. Ты знаешь их, но не знаешь одну девочку. Спроси друга о ней.

- У вас в классе появился новый ученик. Спроси его, откуда он приехал.

Можно предложить подобные задания, но с другой инструкцией: «Какие из перечисленных речевых действий ты используешь, чтобы выполнить задание?»

-Ты хорошо знаешь своих друзей. Скажи, во что они любят играть.

– У тебя нет часов, но тебе нужно узнать, который сейчас час. Как ты спросишь об этом у кого-нибудь на улице?

- В воскресенье ты был в цирке. Скажи об этом другу и узнай, где он был в воскресенье.

- Твой друг зовет тебя играть в футбол. Но ты не выучил еще уроки. Как ты скажешь об этом?

Многие речевые задачи в таких заданиях не имеют однозначного решения, что позволяет добиваться от детей различных вариантов ответов.

Следует отметить, что формирование умения задавать вопрос требует последовательного усложнения речевого материала, постепенного уменьшения помощи со стороны взрослого.

Особое значение для успешного закрепления материала имеют контроль и самоконтроль, умение принять учебную задачу и решить ее определенным способом. Самоконтроль помогает ребенку соотнести свои учебные действия и их результаты с заданным образцом, связать качество этих результатов с поставленной педагогом задачей, с уровнем и полнотой выполненных речевых действий. Без развития способности к контролю за своей работой невозможна самостоятельность ребенка в учебной деятельности. Самоконтроль речи позволяет ребенку выделить допущенные ошибки или, наоборот, убедиться в правильности выполнения задания, углубляет осознание ребенком значимости формируемых умений и способов деятельности по достижению результата, позволяет устранить недостатки и довести выполнение работы до завершения.

Учителю-логопеду следует вместо прямого указания ребенку, допускающему ошибочные речевые действия, задать наводящий вопрос о выполняемой им деятельности, предложить еще раз вспомнить и

повторить задание, сравнить выполняемые действия с образцом. Такая работа приучает детей внимательно воспринимать предлагаемое задание, следить за ходом его выполнения, самостоятельно устранять ошибки в процессе работы.

V. Этап домашнего задания

Как правило, этап домашнего задания» очень лаконичен и формален.

Чтобы домашнее задание было полезным и ученик выполнял его осмысленно, оно должно: а) иметь речевую направленность; б) быть конкретным; в) подытожить то, что сделано на уроке; г) служить стартом» для упражнений на следующем уроке либо быть уместным для встраивания его в ход урока. Приведем несколько примеров.

- «Ребята, скоро 8 Марта. Вы все поздравите своих мам, бабушек, сестер. В следующий раз расскажите, что вы сделаете (будете делать) для них.»

- Скоро каникулы. Подумайте дома о своих планах. На следующем уроке расскажите нам о том, что вы собираетесь делать во время каникул?»

- «К следующему занятию найдите сообщения о новостях спортивной жизни. Послушаем, кто расскажет больше нового.»

При этом целью заданий может являться не только обогащение словаря и развитие связной речи, но и формирование грамматических навыков (времени глагола, согласования глагола с существительными в косвенных падежах, образование совершенного вида глаголов и т. д.), произношения и др. Подобные задания не только интересны ученикам, но и удобны для проверки.

VI. Этап подведения итога занятия

На этом этапе обобщается или конкретизируется деятельность учащихся на уроке. Эту часть урока можно организовать как общую краткую дискуссию или диалог-синтез, которые направлены на подведение итогов, где учитель или ученики дополняют сказанное, выражают свое отношение к материалу урока. На пример, традиционное выяснение общего впечатления от прочитанного рассказа можно дополнить вопросами, подводящими учащихся к определению трехчастной структуры речевой ситуации: говорящий-предмет речи-слушатели:

- О чем этот рассказ?

- Кто рассказывает об этом случае?

- Кому рассказывает?

- С какой целью рассказывает? - А вас этот рассказ заинтересовал?

Понравился?

- А как вы думаете, почему рассказчику удалось заинтересовать слушателей?

Это важно, такой алгоритм должен использоваться на разных этапах занятия.

Как вариант подведения итога занятия, учитель предлагает школьникам определить тему урока, аргументировать свой вывод, обсудить наиболее интересные моменты занятия с точки зрения детей.

VII. Этап оценивания знаний и достижений учащихся, формирования самооценки

Не менее значимыми для образовательного процесса являются ситуации оценивания знаний и достижений учеников. Учителю следует тщательно продумать оценивающие речевые модели, которые он будет использовать в этих ситуациях. Чтобы оценить, учителю необходимо установить объективный индивидуальный, групповой и коллективный уровень знаний учеников по изученному материалу. Какие же речевые модели оценивающего характера лучше использовать на уроке? Это модели, настраивающие детей на дальнейшую активную и продуктивную деятельность и отражающие положительную оценку. В частности:

- «Ребята, давайте вместе подумаем, что в ответе Сережи заслуживает похвалы.»

- «Твоя работа, Света, меня сегодня порадовала»

- «Урок сегодня удался. Спасибо вам за работу!»

- «Благодарю за активную работу и правильные ответы...»

- «Вова, у тебя хорошая работа. Но, чтобы она стала еще лучше нужно...»

- «Думаю, что в следующий раз у тебя, Коля, получится лучше.»

Если на уроке проводилась работа в группах, то детям интересно будет, когда каждая группа выставит своего представителя, который познакомит всех с результатом работы своей группы. Группа в случае необходимости ему помогает. Учитель оценивает представителя группы и согласовывает оценку с ее членами.

Можно рекомендовать использовать прием отсроченной отметки». Не следует отметку смешивать с оценкой. Оценка может быть разной, она нужна всегда и обязательна, а отметка лишь тогда, когда она говорит о

движении вперед, о достижениях ребенка. Использование этого приема целесообразно, когда ребенок заслуживает высокую отметку, которая является показателем достигнутого, а не отставания. Это способствует формированию положительной самооценки, что очень важно, так как у большинства учеников с нарушениями речи самооценка снижена.

Обобщенно представить соотнесенность учебных и вербально-коммуникативных задач в дидактической и речевой моделях урока, а также стратегии и тактики реализации задач можно в форме таблицы (приложение 3).

Основным средством формирования умений на уроке являются упражнения. При обучении используется двухступенчатая система упражнений. На первой ступени отрабатываются подготовительные или условно коммуникативные упражнения, обеспечивающие ориентировку в деятельности, усвоение языкового материала и его использование в речи. К ним следует отнести языковые упражнения:

- лексические (например, «Выделенные слова замените синонимами», «Вставьте подходящие по смыслу слова»);
- грамматические (например, «Вставьте необходимые окончания прилагательных», «Найдите существительные в дательном падеже»);
- фонетические (например, «Сгруппируйте слова со звуками "С" и "З"»);
- имитативные (при выполнении которых учащийся для выражения определенной мысли находит языковые формы в реплике учителя, то есть в «речевом» образце, и использует их, не изменяя);
- трансформационные (предполагают определенную трансформацию услышанной от собеседника реплики или ее части, что

выражается в изменении порядка слов, лица и времени глагола, падежа или числа существительного и т. п. Например, «Если вы согласны, подтвердите, но скажите иначе», «Передайте товарищу то, что я скажу»);

— подстановочные (характеризуются тем, что в них происходит подстановка лексических единиц в структуру данной грамматической формы. Например, «Возразите мне, если я не права»);

— вопрос-ответные репродуктивные упражнения (предполагают воспроизведение в репликах учащихся тех форм, которые усвоены в предыдущих упражнениях. Например, «Угадайте...!»);

— упражнения в воспроизведении диалога-образца.

На первой ступени воспитываются первичные умения и навыки.

Вторая ступень объединяет собственно коммуникативные упражнения (речевые, коммуникативные, творческие), которые предполагают решение таких задач, как «расспросить», «сообщить, рассказать, посоветовать, что-то предложить сделать», аргументировать, описать», убедить», «объяснить». На данной ступени формируются коммуникативно речевые умения (общение). Это происходит в выбранных для этого ситуациях общения и предметах речи, которые можно кратко и достаточно условно обозначить как: «Обмен впечатлениями о...», «Обсуждение проблемы...», «Что мы можем посоветовать...», «Обсуждение информации о...» и т.д. Детям следует объяснять, что для воссоздания содержательной основы ситуации общения надо указать, кто об этом говорит, кому, зачем. К собственно коммуникативным упражнениям относятся также сюжетные ролевые игры (например, разыгрывание определенных сценок с опорой на рисунок и др.), драматизация сказки, умение создавать диалог.

В связи тем, что диалогическое общение по своей структуре умение сложное, включающее иерархически соподчиненные и подлежащие постепенному развитию более простые умения, различаются два этапа в обучении диалогической форме общения: неспециальный и специальный.

На неспециальном этапе обучение диалогическому общению выступает как сопутствующая задача. выполняющаяся в процессе решения таких доминирующих задач, как формирование или совершенствование грамматических, лексических и фонетических навыков.

На специальном этапе предусматривается обучение собственно диалогу как форме общения. Он выступает в это время как основная методическая задача соотносится с этапом развития речевого умения. При этом в качестве обучающих используются упражнения, развивающие умение быстро и разнообразно реагировать на сказанное собеседником, умение поддержать беседу. По мере развития диалога собеседниками осуществляется выбор речевой тактики, который основывается на правилах речевого общения, в которых зафиксированы общие его закономерности.

Приведем примеры функциональных моделей разных типов диалога (диалога объяснения, диалога-спора, диалога-синтеза). В них отражены опоры в виде речевых действий. Вначале в прямоугольниках можно подписывать клише и отдельные слова. Функциональные модели могут быть даны на карточках или проецироваться на экран:

а) диалог-объяснение (выяснение) - два ученика получают общую задачу: «Докажите, что книгу стоит прочитать»;

б) диалог-спор - задачи учеников разные: 1 – «Объясни, почему ты не занимаешься зимним спор том»; 2 – «Убеди своего товарища в том, что зимним спортом заниматься нужно.»;

в) диалог-синтез - задача двух учащихся достичь общей позиции в конце беседы.

Если функциональные опоры применяются впервые, следует провести следующую работу:

- а) прочесть диалог (или прослушать аудиозапись с опорой на текст);
- б) выяснить путем вопросов, какую функцию выполняет каждая реплика;
- в) составить по функциям модель диалога;
- г) воспроизвести по модели диалог;
- д) изменить ситуацию и показать, как изменится тактика партнеров;
- е) высказаться по измененной модели.

При обучении речевому взаимодействию также эффективно использовать вербальные опоры - памятки. Памятки представляют специальные советы учащимся, содержащие описания оптимального выполнения каждого данного вида задания (упражнения), например, памятки по общению, по работе в парах, группах, по составлению диалогов и др.

К работе с памяткой на уроке предъявляется ряд требований. Во-первых, с содержанием памятки учащиеся знакомятся под руководством учителя непосредственно перед выполнением учебного задания (упражнения). Во-вторых, учитель должен убедиться, что все ученики правильно поняли содержание памятки, и лишь тогда приступить к проведению первого упражнения. При этом организация работы может контролироваться вопросами типа: «Дима, скажи, что нужно делать сейчас? А теперь?» И в-третьих, учитель внимательно контролирует, все

ли учащиеся выполняют упражнения данного типа в строгом соответствии с памяткой. При необходимости он может попросить учеников вспомнить соответствующий пункт памятки. Обращение к памятке прекращается только тогда, когда учитель убедится, что все ученики владели формируемым приемом учебно-коммуникативной деятельности. Приведем пример памятки-алгоритма для диалога выяснения.

Как построить беседу?

1. Подумай, о чем ты хочешь узнать.
2. Сообщи собеседнику о желании получить информацию: задай вопрос или попроси рассказать. Используй вежливые слова.
3. Внимательно выслушай собеседника.
4. Оцени информацию.
5. Поблагодари собеседника.

Может быть рекомендована памятка-инструкция к проведению диалога-спора.

Как правильно спорить?

1. Подумайте и определите, о чем спор.
2. Выскажите свое мнение о предмете спора.
3. Уточните значения слов (понятий, терминов), которые вы думаете включить в спор. Используйте словари для объяснения слов.
4. Внимательно выслушайте собеседника, не перебивайте его.

5. Обращайте внимание на поведение собеседника. Постарайтесь понять, почему он с вами спорит?

6. Старайтесь правильно оценить свои возможности и силы собеседника.

7. Сохраняйте спокойствие в споре. Говорите спокойно, по-дружески. Нельзя, чтобы спор перешел в ссору.

В качестве вербальных опор также целесообразно применять: план ответа, таблицы образцов (примеров) ответов, ассоциативные ряды слов и т.д.

Не менее важны визуальные опоры, к которым относятся: предметы, схемы, иллюстрации, кроки (пиктограммы), плакаты и др.

Средством становления коммуникативной активности выступает совместная продуктивная учебная деятельность, под которой понимаются специально организованные учебные взаимодействия младших школьников, обеспечивающие перестройку всех компонентов структуры личности за счет общности мотивов, целей, способов достижения совместного результата с помощью включения участников общения в разнообразные формы сотрудничества.

В условиях группового и коллективного взаимодействия активизируется инициатива детей, возрастает количество вопросов к учителю и одноклассникам, число контактов и разнообразных форм общения со взрослым и сверстниками в ходе учения, формируется взаимоконтроль и самоконтроль, создаются социальные мотивы.

В начальной школе деление учащихся на группы и проведение упражнения целесообразно осуществлять в игре. Группы (микрогруппы) - команды могут быть постоянными и временными. При формировании

состава временных команд лучше всего воспользоваться разными вариантами жребиев и считалок:

«Разрезанная открытка»

Нужно взять несколько открыток достаточно большого формата. Каждая из них разрезается на шесть (четыре, пять) частей. Все части перемешиваются. Ученики по очереди берут по фрагменту и объединяются в команду, складывая части картинки в единое целое. Собрав открытку, команда договаривается о своем названии, выбирает капитана. После этого учитель может приступить к рассказу о том, что командам предстоит выполнить (найти, вспомнить, сочинить, сделать).

Инструкцию о предстоящей работе можно давать через сменных посыльных, которых каждая команда присылает к учительскому столу.

Активизирующими мотивацию учения и речевого общения учащихся при выполнении упражнений являются командные игры или игры в парах. В частности, условно-речевые упражнения (лексические, грамматические) могут быть выполнены в различных играх:

«Найди слова»

На доске выставлены карточки, на которых написаны слоги. Ученики делятся на команды и составляют (записывают) как можно больше слов из представленных слогов. Побеждает команда, которая ровно за три минуты (время отсчитывается по секундомеру или песочным часам) собрала большее количество слов.

«Собери предложение»

Все ученики делятся на группы (численность рабочих команд может быть 3-6 человек). Каждая команда получает по абзацу текста (параграфа

учебника) и находит самую длинную (или самую сложную, трудную) фразу. Один ребенок из команды разборчиво выписывает крупными буквами эту фразу на бумажную полоску, разрезает ее на заранее установленное количество частей (от 5 до 8) и перемешивает. Затем команды обмениваются заготовками и восстанавливают чужую фразу, реконструируя ее по смыслу. Готовый вариант записывается на чистом листочке и передается для проверки в команду, которая готовила загадку. Важно восстановить не столько точную изначальную последовательность слов, сколько верный (или допустимый) смысл деформированного предложения. Обычно после проверок возникают увлеченные обсуждения, связанные вариативностью смысла деформированных фраз. На последнем этапе задания достается текст (учебники) и полученные варианты сличаются с оригиналами. Попутно можно обсудить работу проверяющих - не было ли лишней придирчивости или невнимательности при проверке вариантов.

Это задание ценно своей пропедевтической ролью при изучении новой темы. Но оно может быть использовано при повторении и закреплении пройденного материала.

Вариантом данного упражнения может быть коллективная игра:

«Разрезанные стихи»

Для разминки учитель заранее подбирает две или четыре стихотворные строчки и записывает на карточках по одному-два слова из фразы. У доски группа учеников разбирает карточки. Посоветовавшись, дети встают друг за другом так, чтобы при произнесении поочередно каждым участником его слова или двух слов получились цельное звучание фразы из стихотворения. Например: - (На свете) (все) (на всех) (похожи), (змея) (на ре мешок) (из кожи), (кот) (полосатый) (на пижаму), (я - на

тебя). (а ты - на маму). - 12 человек. Или: - (целый) (день) (летает) (птичка), (ищет) (зернышко) (пшенички). - 7 человек.

Когда ученики считают, что их работа завершена, они произносят получившуюся фразу, другая группа (команда) в свою очередь судит (1) о том, насколько составленная фраза получилась складной, стихотворной, и (2) о том, насколько слаженно ученики произнесли ее (в легком варианте - произнесли хором, в трудном - каждый ученик произносит только свое слово, но так, чтобы общая слаженность не нарушалась). Принимается та работа, в которой произносимые слова звучат плавно, как будто их говорит один человек.

Вариант: ученикам дается сразу несколько наборов; один от другого отличается цветом карточек, которых хватает всем. Ученики сначала объединяются в команды по цвету доставшихся карточек, потом составляют свою стихотворную фразу и тренируются в ее слаженном произнесении. Очередность своих показов команды могут установить по считалочке. Конечно, восстановление стишка можно заменить на восстановление «разрезанного» определения, правила и др.

Коммуникативно-речевые упражнения можно так же отрабатывать в групповых играх.

«Так и не так»

Целью игрового задания является закрепление норм социального поведения, обучение умению аргументировать свою позицию, этично ее отстаивать. В качестве игрового материала используются парные карточки, на которых изображена одна и та же ситуация в двух вариантах ее «проживания», то есть проиллюстрировано «правильное» и «неправильное» поведение. Перемешанные карточки разбираются всеми учениками. Учитель просит рассмотреть карточки-картинки и поднять руки тех, у кого

есть картинки с изображением «неправильного» поведения. Один из учеников рассказывает от своего имени сюжет своей карточки. Остальные ученики класса слушают и выбирают среди имеющихся у них карточек противоположную. Тот, кому досталась такая карточка, и продолжает диалог. Он выражает свою оценку поведения оппонента («Я не согласен с тем, что ты сделал», «Ты поступил плохо», «По моему мнению, тебе нужно было поступить по-другому» и т.д.) и рассказывает, как надо себя вести в такой ситуации. Затем обсуждаются другие поступки детей, изображенных на карточках. В конце проводится обсуждение правил поведения (новых, о которых раньше кто-то не знал; социально важных; тех, в которых дети чаще всего ошибаются), тональности общения с собеседником.

Вариант: могут использоваться карточки, содержание которых выражено вербально (правильно и неправильно сформулированное определение, аргументация тезиса и т.д.).

«Составь диалог»

Упражнение можно проводить на трех-четырех фразах, перестановка которых порождает как бы новую беседу. Диалог или беседа двух, трех, четырех действующих лиц из пьес-сказок (например, «Двух кленов» Е. Шварца; «Зайки-зазнайки» С. Михалкова; «Двенадцати месяцев» или «Кошкиного дома» С. Маршака и т. д.) распечатывается по репликам на отдельных листочках без указаний, кто говорит. Каждой группке учеников раздается по идентичному набору таких листочков. Дети устанавливают свое понимание последовательности реплик. В каждой группке возникает свой сюжет, свои предлагаемые обстоятельства, свои действующие лица и характеры. После подобной работы дети с особым вниманием и удовольствием читают исходный авторский вариант.

В этой деятельности у учащихся формируются умения решать коммуникативно-речевые задачи вместе.

Выводы по главе 2.

Проведенное нами исследование продемонстрировало, что для половины младших школьников с ОНР (III уровень речевого развития) характерным явился средний уровень (50%) коммуникативных склонностей. При этом уровень речевой тревожности у всех обследуемых детей (100%) был на высоком уровне. Это говорит о том, что дети испытывают эмоциональное напряжение, переживания, неуверенность в собственных возможностях, неуверенность в успехе ситуации общения. Именно поэтому в работе с детьми данной категории, следует уделить особое внимание коррекционной работе, направленной на снижение уровня тревожности детей.

Нами были разработана примерная структура логопедических занятий, включающих в себя упражнения по формированию речевой коммуникации, при подборе которых мы учитывали важность работы по предупреждению специфических нарушений письменной речи на логопедических занятиях с младшими школьниками с общим недоразвитием речи. Определены направления коррекционной и развивающей работы, предложены этапы, сформирован с учетом этапов занятия, банк игр и упражнений.

Целенаправленная и систематическая реализация указанных направлений с использованием предложенных игр и упражнений, на наш взгляд обеспечит коммуникативную направленность логопедических занятий с младшими школьниками с ОНР (III уровень речевого развития) будет способствовать более эффективному формированию у них коммуникативных умений.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведя теоретический анализ проблемы формирования речевой коммуникации младших школьников с ОНР (III уровень речевого развития), мы сделали следующие выводы:

— формирование коммуникативных умений личности рассматриваются в трудах в различных аспектах, в том числе в психолого- педагогическом. Речевая коммуникация ведущее средство формирования знаний, умений и навыков, представляет собой словесное воспроизведение человеком наблюдаемых и выполняемых действий, а также идеальное воспроизведение образа действия, которое требуется совершить;

— владение коммуникацией позволяет младшему школьнику проникать в процесс социальных отношений в обществе. Он должен уметь договариваться в совместной деятельности, определять стратегию, способы и средства решения коммуникативной задачи, с учетом коммуникативной ситуации выстраивать свое речевое сообщение. В связи с этим можно предположить, что коммуникация как функция прогностической компетентности для детей младшего школьного возраста является первоочередной;

— начало учебного процесса должно строиться как обучение навыкам учебного сотрудничества. Авторы выделяют показатели сформированности коммуникативных умений младших школьников: ученик понимает необходимость, важность общения в жизни, проявляет осознанный интерес к нему как к процессу межличностного взаимодействия; ученик активен, самостоятелен как субъект в процессе общения, он общается в полную меру своих возможностей для решения коммуникативных задач и др.;

— у младших школьников с общим недоразвитием речи наблюдается снижение потребности в общении, незаинтересованность в контактах,

неумение ориентироваться в ситуации общения, негативизм, несформированность способов коммуникации.

Несформированность коммуникации у детей с ОНР влияет на результативность социализации: успешной или неуспешной. Одной из причин неуспеха социализации, по мнению Е. Л. Черкасовой, является несоответствие их возможностей школьным требованиям, что может привести к снижению познавательной активности, потере мотивации и формированию пассивной жизненной позиции.

Нами было проведено изучение уровня речевой коммуникации младших школьников с общим недоразвитием речи, которое позволило сделать вывод о низком уровне сформированности речевой коммуникации младших школьников с общим недоразвитием речи. Проведенное нами исследование продемонстрировало, что для одной половины младших школьников с ОНР характерным явился средний уровень коммуникативных склонностей (50 %), другая половина составила разнородную группу детей, у которых отмечались такие уровни коммуникативных склонностей как 1-й – низкий (16%), 2-й уровень – ниже среднего (16%) и 4-й уровень – высокий (16%).

При этом абсолютно у всех детей (100%) отмечался высокий уровень речевой тревожности. В её основе лежит страх коммуникации и опасение отрицательной оценки другими лицами.

Итак, мы пришли к выводу, что дети с ОНР (III уровень речевого развития) испытывают потребность в коммуникации, однако их потенциал недостаточно устойчив, они плохо ориентируются в трудных ситуациях, скованно ведут себя в новом коллективе, не инициативны, предпочитают в важном деле или в создавшейся сложной ситуации не принимать самостоятельных решений.

Нами была разработана примерная структура логопедического занятия, включающая в себя упражнения по формированию речевой коммуникации. При подборе упражнений мы учитывали важность работы по предупреждению специфических нарушений письменной речи. Целенаправленная и систематическая реализация указанных направлений с использованием предложенных игр и упражнений, на наш взгляд обеспечит эффективность формирования речевой коммуникации на логопедических занятиях с младшими школьниками с ОНР (III уровень речевого развития).

Таким образом, выделенный нами комплекс игр и заданий, а также рекомендации по формированию речевой коммуникации у детей младшего школьного возраста с ОНР (III уровень речевого развития), могут быть рекомендованы к использованию в практической деятельности учителей – логопедов на логопедических занятиях.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Андреева, Н.Г. Логопедические занятия по развитию связной речи младших школьников. В 3-х ч. – Ч. 1: Устная связная речь. Лексика: пособие для логопеда [Текст] / Н.Г. Андреева; под ред. Р.И. Лалаевой. – М.: Гуманитар, изд. центр ВЛАДОС, 2006. – 182 с.
2. Белякова, Л.И. Речь ребенка [Электронный ресурс]: проблемы и решения/ Л.И Белякова, Ю.О. Филатова. – Электрон. текстовые данные. – М.: Институт психологии РАН, 2008. – 352 с.
3. Бородич, А.М. Методика развития речи детей младшего школьного возраста [Текст] / А.М. Бородич. – М.: Просвещение, 2006. – 255 с.
4. Волкова, Л.С. Логопедия [Текст] / Л.С. Волкова. – М.; Просвещение, 2009. – 528 с.
5. Волосовец, Т.В Преодоление общего недоразвития речи у младших школьников. Учебно-методическое пособие [Текст] / Т.В. Секачев, 2007. – 224 с.
6. Воробьева, В.К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи: учеб. пособие [Текст] / В.К. Воробьева. – М.: АСТ: Астрель: Транзиткнига, 2006. – 158с.
7. Гербова, В.В. Составление описательных рассказов [Текст] / В.В. Гербова // Дошкольное воспитание. – 2011. – 207 с.
8. Гвоздев, А.Н. От первых слов до первого класса [Текст] / А.Н. Гвоздев. – М.: КомКнига, 2006. – 320 с.
9. Глухов, В.П. Исследование особенностей связной речи старших младших школьников с задержкой психического развития и общим недоразвитием речи [Текст] / В.П. Глухов, М.Н. Смирнова // Логопедия. – 2006. – 142 с.

10. Глухов, В.П. Методика формирования навыков связанных высказываний у младших школьников с общим недоразвитием речи. [Текст] / В.П. Глухов // Дефектология. -2012. – С.69-76.
11. Гойхман, О.Я., Надеина Т. М. Речевая коммуникация / под ред. проф. О. Я. Гойхман. М.: Инфа, 2001. 272 с.
12. Ефименкова, Л. Н. Формирование речи у младших школьников [Текст] / Л. Н. Ефименкова. – М.: Просвещение, 2010. – 132 с.
13. Жукова, Н.С. Преодоление общего недоразвития речи у младших школьников [Текст] / Н.С. Жукова. – М., 2009. – 320с.
14. Жинкин, Н.И. Механизмы речи [Текст] / Н.И. Жинкин.- М.: Издательство «Норма», 2008. – 106 с.
15. Засорина, Л.Н. Речевое развитие детей 2–8 лет: методики. Учебно-игровые материалы/ Засорина Л.Н., Беляковская Н.Н., Макарова Н.Ш. – Электрон. текстовые данные. – СПб.: КАРО, 2013. – 144 с.
16. Золотова, Г.А. К вопросу о структуре текстов разного коммукативного назначения [Текст] / Г.А. Золотова – М., 2011. – 310с
17. Калягин В.А. Внутренняя картина болезни при речевых расстройствах на примере заикания // Расстройства речи. Клинические проявления и методы коррекции. СПб. 1994. 103 с.
18. Капышева, Н.Н. Составление рассказа по серии картинок с использованием картинно-символического плана [Текст] / Н.Н. Капышева // Логопедия. – 2007. – № 2. – 45с.
19. Карпова, С.И. Развитие речи и познавательных способностей младших школьников 6-7 лет [Текст] / С.И. Карпова. – СПб.: Речь, 2007. – 86 с.
20. Катаева, А.А. Дидактические игры и упражнения в обучении младших школьников с отклонениями в развитии [Текст] / А.А. Катаева, Е.А. Стребелева – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2008. – 224 с.
21. Короткова, Э.П. Обучение детей младшего школьного возраста рассказыванию: [Текст] / Э.П. Короткова – М.: Просвещение, 2007. – 128 с.

22. Киселева, О.И. Теория и методика развития речи детей: теория и технология обучения речевому творчеству [Текст] / О.И. Киселева. – Томск: Изд. ТГПУ, 2006.- 84с.
23. Лалаева, Р.И. Логопедия в таблицах и схемах: учебное пособие [Текст]/ Р.И. Лалаева, Л.Г. Парамонова. – М.: ПАРАДИГМА, 2012. – 216 с.
24. Левина, Р. Е. Характеристика ОНР у детей [Текст] / Р. Е. Левина, Н. А. Никашина. – М.: Просвещение, 2009. – 159с.
25. Леонтьев, А.А. Язык, речь, речевая деятельность [Текст] / А.А. Леонтьев. – М.: Красанд, 2010.- 2016с.
26. Леонтьев, А.А. Лекции по общей психологии: Учеб. Пособие для вузов [Текст] / Под ред. Д. А. Леонтьева, Е. Е. Соколовой. – М.: Смысл, 2008. – 511с.
27. Лурия, А. Р. Язык и сознание [Текст] / А.Р. Лурия, Е. Д. Хомская. – М.: МГУ, 1979. – 320 с.
28. Лепская Н.И. Язык ребенка: онтогенез речевой коммуникации. – М.: РГГУ, 2013. – 320с.
29. Лисина М.И. Формирование личности ребенка в общении. – Спб.: Питер, 2009. – 320с.
30. Медведева, Т.В. Координирование работы логопеда и воспитателя по формированию связной речи детей с III уровнем речевого развития [Текст] / Т.В. Медведева // Дефектология. – 2007. – № 3. – С.84-92.
31. Смирнова, И.А. Логопедия: иллюстрированный справочник [Текст] / И.А. Смирнова. – 2014. – 232 с.
32. Сингаевская, О.В. Развитие связной речи младших школьников [Текст] / О.В. Сингаевская // Логопедия сегодня. – 2011г. – №2. – С.26-30.
33. Стародубова, Н.А. Теория и методика развития речи младших школьников: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений [Текст] / Н.А. Стародубова – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 256с.

34. Сазонова, С.Н. Развитие речи младших школьников с общим недоразвитием речи [Текст] / С.Н. Сазонова // Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр "Академия", 2007. – 144 с
35. Сидорчук, Т.А. Технологии развития связной речи младших школьников [Текст] / Т.А. Сидорчук, Н.Н. Хоменко // Методическое пособие для педагогов дошкольных учреждений, М.: Литера, 2008 – 59с.
36. Тихеева, Е.И. Развитие речи детей [Текст] / Е.И. Тихеева. // ред. Ф.А. Сохина. – М.: Просвещение, 2006. – 159 с.
37. Ткаченко, Т.А. Большая книга заданий и упражнений на развитие связной речи [Текст] / Т.А. Ткаченко, М.: Эксмо, 2008 – 134с.
38. Тихеева, Е.И. Развитие речи детей [Текст] /Под ред. Ф.А. Сохина. – М.: Просвещение, 2011. – 159 с.
39. Ушакова, О.С. Методика развития речи детей младшего школьного возраста [Текст] / О. С. Ушакова. – М.: Изд-во «ВЛАДОС», 2010. – 147 с.
40. Филичева, Т.Б. и др. Основы логопедии: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. "Педагогика и психология (дошк.)" [Текст] / Т.Б. Филичева, Н.А. Чевелева, Г.В. Чиркина. – М.: Просвещение, 2006 – 223 с.
41. Филичева, Т.Б. Особенности формирования речи детей младшего школьного возраста [Текст] / Т.Б. Филичева. – М., 2009. – 67с.
42. Филичева, Т.Б. Дети с общим недоразвитием речи. Воспитание и обучение [Текст] / Т.Б. Филичева. – М., "Издательство ГНОМ и Д", 2008. – 128с.
43. Черкасова Е.Л. Речевая коммуникация детей младшего школьного возраста: изучение, диагностика, развитие / Е.Л. Черкасова. – М.: Национальный книжный центр, 2011. - 192с.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Анкета коммуникативных особенностей учащихся

1. У тебя много друзей, с которыми ты постоянно общаешься?	2. Тебя долго беспокоит чувство обиды, причиненное кем-то из товарищей?
3. У тебя есть желание знакомиться с разными новыми людьми?	4. Верно, что тебе приятнее проводить время с книгами или за другими занятиями, чем с людьми?
5. Ты легко устанавливаешь контакты с людьми, которые значительно старше тебя по возрасту?	6. Ты трудно включаешься в новую для тебя компанию?
7. Ты легко можешь заговорить с незнакомыми людьми?	8. Ты трудно осваиваешься в новом коллективе?
9. Ты стремишься при удобном случае познакомиться и побеседовать с новым человеком?	10. Тебя раздражают окружающие люди и хочется ли тебе побыть одному?
11. Тебе нравится постоянно находиться среди людей?	12. Ты испытываешь чувство затруднения, неудобства или стеснения, если приходится проявить инициативу, чтобы познакомиться с новым человеком?
13. Ты любишь участвовать в коллективных играх?	14. Правда, что ты чувствуешь себя неуверенно среди малознакомых людей?
15. Ты думаешь, что тебе легко развеселить малознакомую компанию?	16. Ты стремишься ограничить круг своих знакомых небольшим числом товарищей?
17. Ты себя легко чувствуешь, попав в незнакомую компанию?	18. Правда, что ты чувствуешь себя неуверенно, когда приходится говорить что-либо большой группе людей?
19. Верно, что у тебя много друзей?	20. Часто ты стесняешься при разговоре с малознакомыми людьми?
21. Испытываешь ты необходимость в общении?	22. Во время разговора тебя раздражают другие люди?

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Анкета «Контроль состояния речи»

1	Моя речь производит хорошее впечатление.	+	-
2	Мне легко разговаривать почти со всеми.	+	-
3	Мне легко смотреть на слушателей, когда я говорю с ними.	+	-
4	Мне трудно разговаривать с моим учителем.	+	-
5	Мне страшно говорить в классе.	+	-
6	Одни слова мне труднее произнести, чем другие.	+	-
7	Когда я говорю, то не думаю, как это у меня получается.	+	-
8	Я легко могу поддержать разговор.	+	-
9	Моя речь иногда непонятна моим товарищам.	+	-
10	Не люблю знакомить одного человека с другим.	+	-
11	При обсуждении какого-либо вопроса в классе я часто задаю вопросы.	+	-
12	Мне легко контролировать свой голос, когда я говорю.	+	-
13	Мне нетрудно говорить перед классом.	+	-
14	Моя речь не позволяет мне делать то, что мне нравится.	+	-
15	Когда я говорю, меня легко и приятно слушать.	+	-
16	Иногда мне не нравится, как я говорю.	+	-
17	Всегда, когда я говорю, я чувствую себя очень уверенно.	+	-
18	Я легко говорю только с близкими людьми.	+	-
19	Я говорю лучше, чем пишу.	+	-
20	Я часто нервничаю, когда говорю.	+	-
21	Мне трудно разговаривать при встрече с новыми людьми.	+	-
22	Я уверен в правильности своей речи.	+	-
23	Я хотел бы, чтобы моя речь была такой же, как у других.	+	-
24	Я часто не могу ответить, когда знаю нужный ответ, так как боюсь заговорить.	+	-

ПРИЛОЖЕНИЕ 3

Структура логопедического занятия с осуществлением учебных и вербально-коммуникативных задач

Методические этапы занятия	Учебно-речевые ситуации на занятии	Речевые стратегии и тактики учителя	Речевые стратегии и тактики ученика
1. Организация учеников в начале занятия (Орг-момент).	1. Вступление в речевое общение.	Основная стратегия-организующая Тактики: - установление контакта; - привлечение внимания.	Основная стратегия-эмоционально настраивающая Тактики: -получение позитивных впечатлений; -абстинативная (молчание).
	2. Отбор и организация речевого материала (подготовка к изложению нового материала).	Основная стратегия-конструктивная Тактики: - инструктаж о предстоящем событии; рассуждение и т.д. Вспомогательные стратегии эмоционально настраивающая регулирующая (дисциплинирующая).	Основная стратегия-организационная Тактики: -установление и поддержание контакта; активное слушание; ответы на вопросы; запрос и т.д. Вспомогательная стратегия самопрезентации.
2. Этап повторения, проверки домашнего задания.	3. Повторение пройденного материала.	Основная стратегия-контролирующая Тактики: -опрос (прямой, «скрытый»); -проведение проверочных работ; -учебный диалог и др. Вспомогательные стратегии-моделирование общих пресуппозиций.	Основная стратегия-демонстрация знаний Тактики: -ответы на вопросы; -называние; -характеристика; -описание; -аргументация Вспомогательная стратегия самопрезентации.

3. Этап введения нового материала	4. Передача информации	<p>Основная стратегия-информирующая</p> <p>Тактики:</p> <ul style="list-style-type: none"> -объяснение (сообщение и комментирование информации); -устный рассказ; -выразительное чтение-коммуникативно-речевая задача; -обучение моделям общения и др. <p>Вспомогательная стратегия – конструктивная.</p>	<p>Основная стратегия - аналитическая</p> <p>Тактики:</p> <ul style="list-style-type: none"> -активное слушание; -инициация общения; -постановка вопросов; -решение вербальных коммуникативных задач; -анализ и оценка информации, явлений и др. <p>Вспомогательная стратегия - организационная (поддержание контакта).</p>
4. Этап закрепления полученных знаний	5. Управление познавательно-практической деятельностью учащихся	<p>Основная стратегия-управленческая</p> <p>Тактики:</p> <ul style="list-style-type: none"> -управление инициативой; -формирование речевых клише; -учебные вопросы; -исправления учащихся и др. 	<p>Основная стратегия - усвоения новой информации и демонстрация знаний</p> <p>Тактики:</p> <ul style="list-style-type: none"> -поддержание контакта; -ответы на вопросы; -инициация вопросов; -записывание и др.
	6. Организация обмена информацией	<p>Основная стратегия организационная</p> <p>Тактики</p> <p>Вызов доске</p> <p>Организация разных форм деятельности учащихся индивидуальной совместной парами группами коллективом</p> <p>Организация разных видов диалогов</p>	<p>Основная стратегия организационная</p> <p>Тактики</p> <p>Ответ на вызов учителя командные решения речевых задач инициация проведения диалогов убеждения проведения физкультминутки</p> <p>Вспомогательная стратегия подчинения</p>

		Вспомогательные стратегии контролирующие содействующие эмоциональное настраивающие	
5.Этап домашнего задания	7.Обсуждение домашней работы	Основная стратегия-информирующая. Тактики: -объяснение; -переформулирование; -интерпретация; -аргументация и др. Вспомогательная стратегия содействующая.	Основная стратегия оценивающие Тактики Активное слушание Инициация исследовательских и вопросов Записывание Вспомогательные стратегии эмоционального настраивающие
6.Этап подведения итогов занятия, оценивание детей	8. Обобщение результатов работы	Основная стратегия -регулирующая Тактики: -вопросы; -комментарии; -организации обмена мнения; -подведение к общему выводу и др.	Основная стратегия-аналитическая Тактики: -конкретизация действий; -определение (дефинирование) -аргументирование; -обобщения; -обмен мнениями и др.
	9.Оценивание Учебной и коммуникативной деятельности учащихся.	Основная стратегия – оценивающая. Тактики: -этикетная; -аргументированная оценка; -отсроченная отметка. Вспомогательная стратегия-эмоционально настраивающая.	Основная стратегия – оценивающая. Тактики: -этикетная; -взаимооценка; -самооценка. Вспомогательные стратегии-контролирующие, самопрезентации.

