

**УЧРЕЖДЕНИЕ РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ ОБРАЗОВАНИЯ  
«ИНСТИТУТ КОРРЕКЦИОННОЙ ПЕДАГОГИКИ»**

**На правах рукописи**

**Щербак Светлана Геннадьевна**

**ФОРМИРОВАНИЕ УСТНОЙ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ  
ДЕТЕЙ С МИНИМАЛЬНЫМИ ДИЗАРТРИЧЕСКИМИ  
РАССТРОЙСТВАМИ**

**Специальность 13.00.03 – коррекционная педагогика  
(логопедия)**

**Диссертация  
на соискание ученой степени кандидата педагогических наук**

**Научный руководитель:  
доктор педагогических наук, профессор  
Чиркина Галина Васильевна**

**Москва - 2011**

## Оглавление

<b>Введение</b> .....	4
<b>Глава 1.</b> Научно-теоретические основы изучения устной монологической речи детей с минимальными дизартрическими расстройствами.....	12
1.1. Устная монологическая речь как вид речевой коммуникации.....	12
1.2. Закономерности становления устной монологической речи в онтогенезе.....	29
1.3. Современное состояние проблемы формирования монологической речи детей с минимальными дизартрическими расстройствами.....	38
Выводы по главе 1.....	46
<b>Глава 2.</b> Изучение монологической речи детей с минимальными дизартрическими расстройствами.....	47
2.1. Цели, задачи, организация эксперимента.....	48
2.2. Результаты экспериментального изучения устной монологической речи детей с минимальными дизартрическими расстройствами.....	56
2.2.1. Результаты экспериментального изучения монологической речи детей в ситуации речевой коммуникации «ребёнок – взрослый».....	56
2.2.2. Результаты экспериментального изучения монологической речи детей в ситуации речевой коммуникации «ребёнок – ребёнок».....	76
Выводы по главе 2.....	90
<b>Глава 3.</b> Формирование устной монологической речи детей с минимальными дизартрическими расстройствами.....	93
3.1. Принципы, задачи, организация и содержание коррекционно-педагогической работы.....	93

3.2. Содержание коррекционно-педагогической работы по формированию монологической речи детей с минимальными дизартрическими расстройствами.....	103
3.3. Анализ результатов обучающего эксперимента.....	123
Выводы по главе 3.....	137
<b>Заключение</b> .....	140
Библиографический список .....	143
Приложения.....	160

## Введение

**Общая характеристика работы.** Основной задачей развития отечественной системы специального образования на современном этапе является «интеграция, в рамках которой осуществляется кардинальная реорганизация взаимодействия структур массового и специального образования» [Н.Н. Малофеев, 1997]. Признание права ребёнка на получение образования, и переход к интегративным формам обучения детей с ограниченными возможностями здоровья, их включение в систему общего образования обуславливают необходимость разработки инновационных подходов к обучению детей с нарушениями речи в условиях массового и специального образования. В связи с этим проблема подготовки к интеграции и адаптации детей с речевыми нарушениями в условиях общеобразовательной школы остаётся одним из приоритетных направлений развития дошкольной логопедии.

В научной литературе описана особая группа речевых нарушений, связанная с речедвигательными расстройствами [Р.М. Боскис, 1938; Р.Е. Левина, 1940; Л.Ф. Спирина, 1968; Г.В. Чиркина, 1969].

В последние годы особое внимание уделяется исследованию более лёгких проявлений речедвигательных нарушений, которые выделены в категорию минимальных дизартрических расстройств (МДР) [Е.Ф. Архипова, 2006; И.Б. Карелина, 1996; Л.В. Лопатина, 2001, 2006]. Они проявляются, прежде всего, в специфических отклонениях произносительной стороны речи, которые обусловлены дисфункцией артикуляционного аппарата неврологического происхождения. Основными симптомами речевого расстройства при МДР принято считать паретичность или спастичность мышц периферического речевого аппарата, гиперкинезы, атаксии, девиации языка, гиперсаливацию. Однако стёртые (лёгкие) нарушения произносительной стороны речи могут сопровождаться недоразвитием фонематических процессов и лексико-грамматической стороны речи, особенностями когнитивного и

коммуникативного развития детей, и, как следствие, вызывать трудности становления устной монологической речи, влияющей на успешность школьной и социальной интеграции детей с МДР.

Дети с МДР получают логопедическую помощь в дошкольных образовательных учреждениях разного типа и к моменту поступления в школу у них отмечается минимизация явных проявлений речевого дефекта в экспрессивной речи. В то же время у значительной части этих детей отмечаются трудности речевой коммуникации, которые отчётливо проявляются в условиях школьного обучения и вызваны необходимостью использования более сложных форм речи – монологической и учебной диалогической.

Возможности интеграции и социальной адаптации детей с МДР в условиях общеобразовательной школы определяются эффективностью преодоления в дошкольном возрасте речевых нарушений, развитием когнитивных и коммуникативных способностей, обеспечивающих полноценную учебную деятельность и речевую активность в общении.

Формирование монологической речи детей с МДР является одним из мало изученных направлений логопедии и осуществляется в настоящее время в соответствии с общими программными задачами обучения и воспитания детей с речевыми нарушениями. В настоящее время логопедия располагает методиками обучения монологической речи детей с речевой патологией, в которых предусматривается практическое усвоение языковых средств и языковых обобщений, развитие представлений об основных закономерностях структурно-семантического оформления монологического высказывания (В.К. Воробьёва, В.П. Глухов Л.Н. Ефименкова, Н.С. Жукова, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина и др.).

Известно, что логопедическое воздействие даже при относительно лёгких нарушениях устной речи не может ограничиться устранением только фонетических дефектов. Нарушения произносительной стороны речи часто затрудняют развитие языковых средств общения, приводят к неудачам в

общении и, как следствие, к ограничению речевой практики. Возникающий дефицит речевой практики, в свою очередь, отрицательно влияет на формирование коммуникативно-речевых навыков и умений, что осложняет картину речевого дефекта детей с МДР.

Однако влияние первичного дефекта артикуляции на речевую и коммуникативную деятельность ребёнка специально не изучены. Для полноценной коррекции речевой патологии необходимо установить причинно-следственные связи между самим фактом наблюдаемого речевого нарушения и его отсроченными последствиями, к которым можно отнести и нарушение монологической речи, между сформированностью речевых средств и умением использовать их в речевой коммуникации (Р.Е. Левина).

До настоящего времени вопросы владения устным монологическим высказыванием детьми с МДР, обеспечивающим полноценное общение, адекватность его понимания слушающим, остаются неразработанными. Специально не рассмотрены технологии формирования монологической речи детей с МДР, предусматривающие становление коммуникативно-речевых навыков и умений монологической речи детей с МДР. Отсутствие целостной системы логопедической работы по формированию устной монологической речи детей с МДР и её высокая коммуникативная значимость для интеграции в общеобразовательную среду позволяют считать рассматриваемую проблему актуальной.

**Цель исследования:** разработать содержание и методы коррекционной работы, направленной на формирование коммуникативно-речевых навыков и умений устной монологической речи детей с минимальными дизартрическими расстройствами.

**Объект исследования:** процесс развития устной монологической речи детей с МДР с различной выраженностью нарушения языковой системы.

**Предмет исследования:** содержание и методы формирования монологической речи детей с минимальными дизартрическими расстройствами с учётом её коммуникативно-прагматической направленности.

**Гипотеза исследования:** нарушения произносительной стороны речи детей с МДР ограничивают возможности овладения монологической речью. Мы предположили, что обучение устной монологической речи будет эффективным если:

обосновать необходимость рассмотрения соотношения степени развития языковых средств, навыков и умений использования их детьми с МДР в разных ситуациях общения;

определить прогностически значимые параметры недостаточности монологической речи детей с МДР для коммуникации;

разработать содержание и методы формирования коммуникативно-речевых навыков и умений монологической речи детей с МДР с учётом её информативной и коммуникативно-прагматической направленности.

В соответствии с целью и гипотезой исследования определены следующие **задачи:**

- 1) на основе анализа научно-теоретической литературы раскрыть современные подходы к изучению монологической речи;
- 2) изучить особенности устной монологической речи детей с МДР в разных ситуациях речевой коммуникации;
- 3) установить зависимость между уровнем развития устной монологической речи и состоянием её лингвистических, когнитивных и коммуникативных компонентов;
- 4) разработать, апробировать и оценить содержание и методы формирования устного монологического высказывания детей с МДР.

**Методологической основой исследования** явились: научные идеи Л.С. Выготского в аспекте изучения речи как важнейшего вида деятельности человека; концепция социокультурного анализа и прогнозирования развития

национальных систем специального образования (Н.Н. Малофеев); системный подход к анализу и коррекции речевых нарушений (Р.Е. Левина); коммуникативно-деятельностный подход к процессу обучения и воспитания детей с нарушениями речи (А.А. Леонтьев, И.А. Зимняя); лингвистический подход к монологической речи в рамках коммуникативно-когнитивных теорий языка (Н.Д. Арутюнова, М.Л. Макаров, М. Фуко, Т.А van. Dijk и др.).

Специфика объекта исследования предопределила использование следующих **методов**:

- теоретических: аналитического изучения лингвистической, психолингвистической, психологической и специальной литературы по теме исследования;
- эмпирических: изучения психолого-педагогической и медицинской документации; констатирующего, обучающего, контрольного эксперимента; анализа динамики обучения;
- методов обработки данных: количественного, качественного (метод дискурс-анализа), статистического анализа результатов констатирующего и контрольного экспериментов (метод кластер-анализа, Т-критерий Вилкоксона,  $\varphi^*$ -критерий Фишера, U-критерий Манна — Уитни), видеозаписи с протоколированием и последующей цифровой обработкой.

**Научная новизна** исследования:

- обоснована целесообразность междисциплинарного подхода к изучению устной монологической речи детей с МДР;
- изучены параметры устной монологической речи, определяющие её значимость в коммуникации, выявлены показатели недостаточности монологической речи детей с МДР, демонстрирующие различия между уровнем развития языковых средств и использованием их в речевой коммуникации;
- предложена трёхкомпонентная оценка устной монологической речи, включающая определение её лингвистических, когнитивных и



коммуникативно-когнитивных компонентов, состояние которых определяет уровень развития монологической речи детей с МДР;

- разработаны содержание и определены методы формирования коммуникативно-речевых навыков и умений в системе обучения монологической речи детей с МДР.

**Теоретическая значимость** исследования: поставлена и изучена проблема развития монологической речи детей с МДР в аспекте современных когнитивно-коммуникативных теорий языка. Установлено, что уровень развития монологической речи детей с МДР определяется как состоянием языковых средств, так и состоянием её лингвистических, когнитивных и коммуникативных компонентов. Полученные результаты расширяют и углубляют представления об особенностях устной монологической речи детей с МДР, являются основанием для включения задач и разработки содержания логопедической работы, направленных на формирование коммуникативно-значимой устной монологической речи с учётом особой структуры речевой деятельности и нозологической формы речевой патологии.

**Практическая значимость** исследования состоит в том, что предложено комплексное изучение устной монологической речи детей с МДР в разных ситуациях речевой коммуникации; выделены параметры, позволяющие оценить трудности её продуцирования; разработаны и реализованы на практике содержание и методы коррекционно-педагогической работы по формированию устной монологической речи детей с МДР, основанной на развитии осознанности, произвольности построения монологического высказывания в различных коммуникативных ситуациях. Предложенная система направлена на обеспечение школьной и социальной интеграции детей в общеобразовательные школы. Результаты исследования могут быть широко использованы в коррекционно-педагогической работе с детьми с МДР дошкольного и школьного возраста, при подготовке специалистов в вузах в ходе лекционных и

семинарских занятий; на курсах повышения квалификации учителей-логопедов и дефектологов.

**База исследования:** исследование проводилось в течение 2006 – 2010 гг. на базе образовательных учреждений г. Челябинска: ЦРР МДОУ д/с № 426, 366; МОУ СОШ № 12; М(С)КОУ школа-интернат № 11 V вида.

В исследовании участвовали 102 ребёнка старшего дошкольного и младшего школьного возраста с МДР и 34 ребенка старшего дошкольного возраста с нормальным речевым развитием.

**Апробация и внедрение результатов исследования.** Результаты исследования докладывались на заседаниях кафедры специальной педагогики Челябинского государственного педагогического университета (г. Челябинск, 2007 – 2010 г.г.); на заседаниях лаборатории содержания и методов обучения детей с нарушениями речи ИКП РАО (2008, 2009, 2010, 2011 г.г.); на второй Всероссийской научно-практической конференции «Диагностика как основа индивидуально-дифференцированного обучения детей с особыми образовательными потребностями» (г. Челябинск, октябрь, 2006г.); на региональных научно-практических конференциях «Модернизация общего и профессионального образования» (г. Челябинск, 2007, 2008г.г.); на 9-й межвузовской научно – практической конференции (г.Челябинск, февраль – март, 2009 г.); на Всероссийской научно-практической конференции «Интегрированное обучение детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья : теоретические основания и практические аспекты» (г. Челябинск, октябрь, 2009 г.); на городском научно-практическом семинаре «Технологии коррекционной работы по преодолению дизартрических нарушений у детей дошкольного возраста» (г. Челябинск, январь, 2010 г.); на Всероссийской научно-практической конференции «Инновации в специальном образовании» (Челябинск, февраль, 2010 г.); на Международной научно-практической конференции «Методология педагогики: педагогическая

практика и педагогическая наука как единая система» (г. Челябинск, февраль, 2011).

Основные результаты исследования внедрены в практику логопедической работы с детьми старшего дошкольного возраста с МДР в дошкольных образовательных учреждениях комбинированного вида № 366, 426 г.; МОУ СОШ № 12; М(С)КОУ школе-интернате № 11 V вида г. Челябинска.

**На защиту выносятся следующие положения**

- 1) устная монологическая речь детей с МДР характеризуется вторично обусловленной недостаточностью её информативности и коммуникативно-прагматической направленности;
- 2) изучение специфики устной монологической речи ребёнка с МДР должно включать комплексное обследование речевого развития, дискурсивный анализ монологической речи, выделение показателей, определяющих её эффективность как средства коммуникации;
- 3) обучение устной монологической речи детей с МДР следует осуществлять на основе последовательного формирования коммуникативно-речевых навыков и умений посредством развития и коррекции языковых и неязыковых средств, определяющих собственно лингвистические, когнитивные и коммуникативно-когнитивные её компоненты;
- 4) содержание и методы коррекционно-педагогической работы должны быть направлены как на системное развитие языковых средств, так и на формирование коммуникативно-достаточного уровня владения монологической речью.

## **Глава 1. Научно-теоретические основы изучения устной монологической речи детей с минимальными дизартрическими расстройствами**

### **1.1. Устная монологическая речь как вид речевой коммуникации**

Устная монологическая речь представляет собой особый вид речевой деятельности и рассматривается в разных аспектах: в психологическом, психолингвистическом, лингвистическом.

Психологическая природа монологической речи раскрывается в трудах Л.С. Выготского (1934, 1999), С.Л. Рубинштейна (1989), Л.П. Якубинского (1923, 1986) и других учёных и рассматривается в сравнении с диалогической речью. Отмечается, что для устной речи более естественна диалогическая речь, а монологическая речь в значительной степени искусственна. Диалогическое высказывание прямо адресуется собеседнику, характеризуется относительной простотой синтаксического построения, ограничено непосредственной темой разговора. Монолог представляет собой высшую, более сложную форму речи, возникающую на основе диалогической речи. Однако монологическая речь, как и диалогическая речь, является актом коммуникации, имеет адресную направленность, но отличается односторонним характером высказывания, не рассчитанным на немедленную реплику, и особой структурной организацией.

По утверждению Л.С. Выготского монологическая речь характеризуется предметным мотивом, целенаправленностью и состоит из нескольких последовательных фаз: ориентировки, планирования, реализации речевого плана, контроля, а также рассматривается как результат речемыслительной деятельности человека и как собственно психический процесс.

С.Л. Рубинштейн характеризует монологическую речь с точки зрения понятности и адекватности речевого оформления и отмечает, что она «отражает в речевом плане все существенные связи своего предметного содержания», в ней всё должно быть понятно из самого контекста.

Выделяя ситуативную и контекстную речь, автор указывает на взаимосвязь и взаимопроникновение двух форм речи, причём преобладание одной из них обуславливается основным содержанием и назначением высказывания.

В психолингвистических исследованиях монологическую речь определяют как специфическую, произвольную, целенаправленную, иерархически организованную речевую деятельность [Т.В. Ахутина, 2002; И.А. Зимняя, 2001; А.А. Леонтьев, 1985; А.Р. Лурия, 1979; Т.Н.Ушакова, 1989; Л.В. Щерба, 1974].

А.Р. Лурия отмечает, что в создании программы монологической речи и её реализации детерминирующее значение играют мотив и замысел. Содержание монологической речи зависит от поставленных задач и их решения в конкретном виде деятельности, определяет выбор её формы, полноты, средств языкового и неязыкового кода. Автор указывает на общность монологической и диалогической речи, которая проявляется в выражении смысла высказывания, перемещении смысловой организации от семантических к симпраксическим компонентам с помощью неязыковых средств.

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

Устная монологическая речь может быть подготовленной и неподготовленной (спонтанной). Необходимость предварительной подготовки устной монологической речи, организованности и развернутости высказываний сближает устную монологическую речь с письменной речью. Но вне зависимости от подготовленности устный монолог реализуется при непосредственном общении, что влияет на отбор языковых средств, построение синтаксических конструкций – допускается инверсированный порядок слов, повторения и вставки и сближает её с разговорной речью.

Как отмечают Е.А. Земская, А.А. Кибрик, О.Б. Сиротинина для устной монологической речи характерны все свойства устной речи: регулярность, клишированность, инновативность, фрагментация, высокая скорость протекания, контактность – возможность оперативной обратной связи; включение эмпирических деталей, вовлеченность. В устной форме чаще встречаются вставные и вводные конструкции; разного рода добавления и самоперебивы; смещение синтаксической перспективы предложения; вопросно-ответные построения или риторические вопросы; конструкции, необходимые для создания контактности речи; логически и семантически избыточные слова и словосочетания и др.

В функциональной лингвистике в аспекте теории речевых актов анализируется прагматическая направленность монологической речи [М.М. Бахтин, 1979; Р.О. Якобсон, 1985].

В модели Р.О. Якобсона определено шесть компонентов коммуникативного акта: адресант – сообщение – контекст – адресат – код – контакт, которые реализуют шесть функций речевого акта, определяемых с позиций автора в зависимости от его коммуникативных целей: экспрессивная (адресант), референциальная (контекст), поэтическая (сообщение), конативная (адресат), фатическая (контакт), метаязыковая (код).

Теория речевых актов оказала влияние на развитие коммуникативной лингвистики, трактующей монологическое высказывание с позиции дискурса. В данном направлении рассматриваются вопросы изучения правил языкового общения, структурирования и упорядочения в смысловом и формальном аспектах линейно развёртывающегося дискурса – отбор языковых средств и построения высказываний в соответствии с требованиями характера передаваемой информации, способа её передачи, учёта статусных ролей коммуникантов и т.д. [Н.Д. Арутюнова, 1990; В.З. Демьянков, 2005; Т.А. van Dijk 1981].

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

В лингвистической литературе понятие дискурс возникает в связи с развитием лингвистики текста и расширением предмета ее исследования и осмысливается в связи с понятиями речь и текст.

Существуют различные точки зрения на соотношение понятий «текст» и «дискурс». Дискурс понимается авторами как актуализованный текст, в отличие от текста как формальной грамматической структуры [Т.А. van Dijk, 1981]; как текст, сконструированный говорящим для слушателя [G.Brown, 1983]; как связная последовательность речевых актов, т.е. как образование, включённое в коммуникативно-прагматический контекст [И.П. Сусов, 1984; Н.Д. Арутюнова, 1990 и т.д.].

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

Таким образом, «дискурс» представляет собой родовое понятие для терминов «речь» и «текст».

С позиций структурной лингвистики монологическая речь состоит из ряда высказываний, т.е. представляет собой текст, сообщаемый одному или нескольким слушателям и создаваемый с использованием языковых средств и по законам языковой системы [Т.М. Дридзе, 1980; И.Р. Гальперин, 1981; Е.А. Реферовская, 1989; М.К. Бисималиева, 1999]. Данная точка зрения отражает взгляды исследователей на текст как на речевое явление. Кроме того, текст может рассматриваться как языковое явление: «язык выше уровня предложения или словосочетания» [В.А. Звегинцев, 1982], и в тоже время как речевое произведение, имеющее двойную природу: речевую и языковую [Н.С. Болотнова, 2007].

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

Лингвистика текста рассматривает текст монологической речи как статичную, завершённую, формальную структуру.

Лингвистический и психолингвистический подходы к анализу и описанию текста ориентированы на выявление категориальных признаков текста и внутритекстовых характеристик как способов внутренней организации структуры текста [В.Г. Адмони, 1994; И.Р. Гальперин, 1981; Н.И. Жинкин, 1956; А.А. Леонтьев, 1985; Т.Н. Ушакова, 1989]. Выделяют следующие центральные категории текста: цельность и связность.

*Цельность* как психологическая категория, соотносится с внутренним, смысловым планом текста, отражает структурное оформление, смысловое и синтаксическое членение текста, определяется логической последовательностью и полнотой передачи смысловой программы высказывания, наличием семантических указателей начала, продолжения, конца рассказа, правильным употреблением видовременных форм глаголов, достаточным объёмом высказывания, смысловым соответствием исходному материалу: тексту, наглядному сюжету (И.Н. Горелов, Н.И. Жинкин, И.А. Зимняя, А.А. Леонтьев, К.Ф. Седов, Ю.А. Сорокин, К.А. Филиппов, Р.М. Фрумкина).

Цельность рассматривается также со стороны ритмической организации текста, связи интонации и тематического развития сюжетной линии текста [Л.К. Цеплитис, 1974; Ю.А. Дубовский, 1978; Т.М. Николаева, 1978; И.Г. Торсуева, 1979]. Л.В. Щерба отмечает наличие определенной интонационной цельности текста, фоноабзацев, членение их на фазы, на синтагмы.

Категория *связности* характеризует внешний языковой план высказывания, который проявляется в семантической и грамматической зависимости предложений, порядке слов в предложениях, интонационном оформлении, особой системе паузирования, соотносённости предложений по длительности звучания (Н.С. Валгина, И.Р. Гальперин, Л.М. Лосева, Е.А. Реферовская, К.Ф. Седов, Г.Я. Солганик).



К языковым средствам связи относят разнообразный лексико-морфологический состав, способы межфразовой связи, синтаксические конструкции, а также интонационную взаимосвязь фраз [Ю.А. Дубовский, 1978; Л.Р. Зиндер, 1979; Т.М. Николаева, 1978; И.Г. Торсуева, 1979; Л.К. Цеплитис, 1974].

Возвращаясь к определению монологической речи, отметим, что монологическая речь рассматривается как дискурс, на протяжении которого роль говорящего закреплена за одним и тем же лицом (М.М. Бахтин, Т.А. ван Дейк, А.А. Кибрик и др.), как динамический процесс языковой деятельности, вписанный в социальный контекст. Результатом языковой деятельности и является текст.

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



Рис.1. Схема реализации монологического дискурса

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

В соответствии с данным утверждением структуру монологической речи с позиции теории дискурса можно рассматривать в двух аспектах: лингвистическом и экстралингвистическом. В лингвистическом аспекте в структуре монологической речи выделяется два плана: собственно-лингвистический, связанный с использованием языковых средств и лингво-когнитивный, образующий семантику и прагматику высказывания, влияющий на выбор языковых средств, порождение и восприятие высказывания [В.В. Красных, 2003]. Экстралингвистический аспект дискурса определяются коммуникативными условиями и отражает коммуникативно-когнитивный план, связанный с оперированием знаниями, информацией, распределением информации по дискурсу в ходе её кодирования и декодирования.

Монологический дискурс характеризуется определёнными признаками и свойствами.

Н.В. Моргун (2002) выделяет три группы категорий, определяющих системную организацию и функциональную направленность дискурса: системно-образующие, системно-приобретенные и системно-нейтральные.

Системно-образующими категориями считаются наиболее общие, главные, обязательные признаки, сочетание которых определяет тип дискурса и которые являются необходимым и достаточным условием порождения текста на уровне замысла. К ним относятся: авторство,

адресность, когерентность, информативность. На уровне дальнейшей реализации замысла и формирования дискурса действуют системно-приобретённые категории: лингвистические (стиль, жанр, структурность, интертекстуальность) и экстралингвистические (содержательность, обстоятельства общения, участники). Категории, не свойственные конкретному дискурсу, определены как системно-нейтральные.

В современных исследованиях в области функциональной лингвистики текст рассматривают как единицу дискурса с учётом его динамической стороны – деятельностного и коммуникационного характера [Е.С. Кубрякова, 1997].

Для изучения такого сложного явления как монологическая речь в функциональной лингвистике применяют дискурсивный анализ, позволяющий рассматривать продукт речевой деятельности, протекающей в определённых коммуникативных условиях. Коммуникативно-прагматическое направление дискурсивного анализа представляет целостный, интегрированный подход к изучению монологической речи, её описанию с позиции грамматики текста, прагматики дискурса, когнитивного моделирования ситуации (Т.А. van. Dijk).

Рассматривая дискурс как текст «взятый в событийном аспекте в совокупности с экстралингвистическими (прагматическими, психологическими, социокультурными и др.) факторами, как «речь, погружённую в жизнь» [Н.Д. Арутюнова, 1990:136 – 137] учёные указывают на составляющие монологического дискурса, которые обеспечивают его понятность адресатом (А.А. Кибрик, Н.С. Валгина, В.З. Демьянков, Е.С. Кубрякова и др.).

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

Ю.А. Левицкий указывает, что на современном этапе необходимо изучать текст как результат динамического процесса, который дискурсивно реализуется в рамках коммуникативного акта. Определяя текст как когнитивную репрезентацию интенционально планируемого содержания высказывания, автор выделяет условия коммуникации, которые принимаются в качестве параметров текстообразования, а также рассматривает текст как результат дискурсивного процесса, как итог дискурсивной (коммуникативной) ситуации, для которого характерны определённые категории.

Представленная информация и определённым образом организованная структура дискурса, содержащая единицы, средства, сигналы и т.п. позволяют адресату правильно интерпретировать монолог.

Говорящий оформляет «некий результат – текст, «упаковывает» дискурс в текст», который характеризуется информационной насыщенностью, цельностью и связностью, относительно независимых друг от друга и одновременно предполагающих друг друга [Н.И. Формановская, 2000:61].

Информативность монологической речи обеспечивается цельностью (целостностью) высказывания как единого целого, которая характеризует полноту передачи его смысловой программы и выражена языковыми и неязыковыми средствами [Е.В. Клюев, 1998].

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

В процессе дискурсивной деятельности цельность, как содержательная категория высказывания, приобретает качества упорядоченности и организованности и получает речевое воплощение. Комплексный характер цельности высказывания обеспечивается спектром нетекстовых параметров и факторов, влияющих на формирование ее как продукта коммуникативной деятельности в конкретной сфере. Таким образом, смысловая и структурная цельность дискурса отличается от текстовых законов смысловой и структурной цельности, завершенности, когезии и когерентности [В.С. Григорьева, 2007].

Необходимым условием успешности коммуникации является связность высказывания. Выбор адекватных контексту способов связи между синтагмами зависит от контекста и отражает интенцию говорящего. Связность дискурса проявляется в дискурсивной континуальности и обуславливается специфическими закономерностями, правилами, которые лежат в основе формирования комплексных коммуникативных единиц языка. Связность рассматривается с точки зрения: а) интонационно-ритмического; б) логического; в) семантического; г) формально-грамматического оформления высказывания и обнаруживается по специальным маркерам (В.С. Григорьева и др.).

Изучение цельности и связности монологического дискурса связано с выделением речевых интенций говорящего, вербальных и невербальных средств общения (Т.Н. Ушакова, Н.И. Формановская).

Невербальный компонент общения несёт информационную и коммуникативную нагрузку и представлен паралингвистическими средствами; оптико-кинетическими средствами – кинесика: выражение лица, мимика, поза; жестикуляция; визуальная коммуникация: частота, «длительность», динамичность обмена взглядами; экстралингвистическими средствами – покашливание, плач, смех и т.п.; проксемическими средствами – пространственная и временная организация: расстояние между коммуникантами при различных видах общения, их векторные направления,

тактильная коммуникация – прикосновения, похлопывания адресата по плечу и т. д. [Г.В. Колшанский, 1974; С.А. Аристов, 1998].

В устной речи немаловажную роль играют элементы **просодического** уровня: речевая мелодия, пауза, темп речи, характер голоса, высота основного тона. Просодические характеристики определяют особую роль интонации как фонетического средства в актуализации смысла устного монологического высказывания.

В исследовании структуры монологического дискурса выделяется фонологическое направление, наиболее тесно связанное с актуальным членением высказывания [С.В. Кодзасов, 2001; О. Ф. Кривнова, 2001; Е.В. Падучева, 1984; Т.Е. Янко, 1999].

При изучении монологической речи важным является вопрос о роли интонации в передаче смысла монологического высказывания. Все структурные и содержательные элементы речи должны быть адекватно оформлены просодически, так как в устной речи именно интонация служит ключом к правильной (относительно замысла говорящего) интерпретации аудиторией содержания речи.

В настоящее время активно проводятся исследования по изучению дискурсивной просодии, которая объясняет фонетические явления монологического высказывания: сильного/слабого акцентуирования слов в устной речи, использования интонационных контуров, паузации и т.д. [С.В. Кодзасов, 2001; А.А. Кибрик, 2003; В.И. Подлеская, 2003]. Выделены следующие слои дискурсивной просодии: размещение акцента, направление тона в акценте, интервал тона в акценте, артикуляционная поза, интегральная выделенность, долгота/краткость в акценте, маркированная фонеция. Каждый слой просодии, передает некоторый тип дискурсивной семантики: размещение акцента зависит от категории данного/нового; восходящий тон иконически кодирует ожидание продолжения, незавершенность; долгота кодирует большое расстояние (физическое, временное или ментальное) и т.д.

С.В. Кодзасов описывает функции и средства фразовой просодии и выделяет два типа интонационных средств: локальные акценты и интегральные просодии. По мнению автора, недостаточно использовать для системы определения интонационных контуров тональные характеристики (Е.А. Брызгунова, 1970). Обозначение акцента и идентификация темы и ремы по мнению С.В. Кодзасова осуществляется с помощью фразового ударения – наиболее сильного словесного ударения во фразе или в синтагме (И.И. Ковтунова) и выделительного акцента – громкостного толчка (Т.М. Николаева).

Установление роли просодических компонентов в реализации монологического высказывания позволяет выделить их значимость для коммуникации. Просодические переменные представляют собой самостоятельный канал передачи информации (А. Cutler, D.R. Ladd). Роль интонации в организации устного текста определяется её тремя функциями: членения, оформления, выделения (Н.И. Жинкин).

В лингвистике понятие интонации в основном раскрывается на материале фразы [Л.В. Бондарко, 2004; Е.А. Брызгунова, 1970; Т.М. Николаева 1969, Н.В. Черемисина, 1999] что не всегда применимо к тексту как к целостному образованию.

Ритмико-мелодическая организация интонации объединяет предложения в тексте и определяется рядом лингвистических факторов: лексикой текста, его грамматикой (синтаксисом), порядком слов и актуальным членением, стилистикой, а также экспрессивной окрашенностью, модальностью и другими семантическими категориями, которые содержатся в тексте [Е.Н. Винарская, 2005; Н.В. Черемисина, 1999].

Г.Н. Ивановой-Лукьяновой (1998) экспериментально установлены формулы интонационных моделей текстов различных стилей, которые позволяют определять закономерности их интонационного построения. Данные закономерности определяются единством синтаксического строя (для каждого стиля и жанра), выраженным в единообразии построения

простых и сложных предложений, однотипности строения сложных синтаксических целых (наиболее характерные для него интонационные конструкции начальных, срединных и конечных фраз). Интонационная завершённость устного связного высказывания характеризуется понижением основного тона и замедлением темпа в конце высказывания.

Интонация отдельного предложения в контексте устного связного высказывания зависит от контекстного окружения. Каждое предложение как часть целого интонационно относительно закончено, произносится с помощью перечислительной, предупредительно-объяснительной интонации, интонации обособления, вводности и т.п. (Н.И. Жинкин, Т.А. Ладыженская, Н.Ю. Шведова).

Отмечено, что фонетическое выражение завершённости предложения не следует идентифицировать с его смысловой завершённостью, поскольку выражение последней достигается не только интонационными, но и другими языковыми средствами (Б.С. Кандинский).

Плавность устного высказывания определяется наличием пауз (Л.В. Бондарко, Л.Р. Зиндер, Г.Н. Иванова-Лукьянова, Т.М. Николаева, Н.Д. Светозарова, И.Г. Торсуева, Н.В. Черемисина). Пауза характеризуется акустически как отсутствие звука или перерыв в речи и физиологически – как остановка в работе речевых органов. В фонетическом аспекте пауза может быть заполненной (нейтральным гласным, сочетаниями звуков), как перерыв речи могут восприниматься резкие изменения компонентов интонации: перепады мелодики, контраст по длительности и интенсивности. Паузы возникают обычно на границах достаточно протяженных речевых отрезков — между отдельными предложениями или их распространенными смысловыми фрагментами (С.В. Кодзасов, О.Ф. Кривнова).

Существование разных типов пауз отражает характер связи между интонационно-смысловыми единицами в монологической речи.

Грамматическая пауза является семантической, так как обозначает границы группы слов. В местах слабой смысловой связи в хорошо



организованной речи может производиться вдох (С.В. Кодзасов, О.Ф. Кривнова, Н.Д. Светозарова, Н.В. Черемисина).

Характерной особенностью устной монологической речи является наличие незапланированных пауз (хезитаций), отражающих процесс поиска и перестроек в ходе порождения высказывания, а также осуществление контроля над его содержанием, фонетическим, грамматическим и лексическим оформлением (Т.М. Николаева и др.). Различают превентивные, направленные на предупреждение ошибок в речи (повторы и продления слогов) и корригирующие, направленные на исправление уже допущенных ошибок и неточностей («ложные начала» и связующие повторы) паузы хезитаций (Л.А. Кантер).

Базу просодической структуры синтагмы образуют фразовые ударения (И.И. Ковтунова). Логическое ударение наиболее сильное словесное ударение в синтагме (элементарной дискурсивной единицы – ЭДЕ), расположенное на «реме» или на новой теме (А.А. Кибрик, С.В. Кодзасов). Логическое, фразовое ударение рассматривают как выражение семантических отношений в тексте и одновременно как элемент его фонетической структуры (Г.Н. Иванова-Лукьянова, Л.И. Величко, В.В. Осокин, С.В. Кодзасов и др.). С помощью логического ударения производится выделение слова или группы слов, обусловленное особой семантической или эмоциональной значимостью с помощью средств суперсегментной фонетики (изменение, удлинение громкости голоса, длительное произнесение ударного гласного, растягивание слова, использование психологической паузы).

Темп речи в лингвистике рассматривают как компонент интонации: степень быстроты чередования звучащих элементов речевого потока; и как «скорость артикуляции», индивидуальный, привычный для человека темп артикулирования (Л. Р. Зиндер, С.В. Кодзасов, Н.И. Жинкин, Л.К. Цеплитис).

В фонетических работах в качестве единицы измерения темпа используют звуковой сегмент, слог, морфему, слово. О.Ф. Кривнова

выделяет фонетический слог как наиболее удачный элемент для определения темпа речи. Данный параметр отражает артикуляционный темп, т.е. темп без учёта пауз в высказывании. По данным Н.И. Жинкина скорость артикулирования слога составляет 1,15–0,2 сек. По данным Ивановой-Лукьяновой для разговорной речи характерен темп до 80 слов в минуту, по данным Н.Д. Светозаровой – 150 слов в минуту; в среднем одно слово содержит до 2,5 слогов.

Темп речи характеризуется следующими показателями: общий темп синтагмы (фразы), изменение темпа на протяжении синтагмы и место наиболее выделенных при помощи длительности элементов синтагмы (Л.В. Бондарко, С.В. Кодзасов, О.Ф. Кривнова, Н.В. Черемисина).

Темп речи оказывает влияние на функционально-стилистическую дифференциацию текстов (Н.В. Черемисина), связан с длительностью фразы и составляющих ее звуковых элементов — звуков и слогов. При контролируемом убыстрении темпа происходит относительное сокращение средней длительности звука и слога во фразе, при замедлении темпа эти показатели возрастают (С.В. Кодзасов, О.Ф. Кривнова).

На темп звучащего текста влияет скорость произношения слов, характер синтагматического членения и паузирования, ритмика текста, логическое ударение (Г.Н. Иванова – Лукьянова, Н.Д. Светозарова).

Успех и эффективность использования текста как знака в реализации коммуникативной задачи обеспечивается текстовой просодией, которая определяет собственно языковые характеристики текста как лингвистической категории и экстралингвистические явления текстового коммуникативного задания и коммуникативных намерений (Л.А. Кантер).

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

Взаимоотношению между продуцированием речи и её пониманием в современных лингвистических исследованиях уделяют большое внимание

(Н.С. Валгина, В. Демьянков, Т.А. van Dijk и др.). Доступность и понятность монологической речи является основным условием успешности речевого общения. Наличие обратной связи между автором речи и слушающим организует и регулирует процесс общения.

Авторы выделяют три взаимосвязанные стороны понимания высказывания, актуализованные в конкретное время в определённых обстоятельствах:

- понятность автора, которая заключается в использовании им вербальных и невербальных средств, их выбора и упорядочения в соответствии с темой высказывания и ситуацией общения, что зависит от его способности контролировать свою речь посредством «аутоинтерпретации»;
- понятность речи как соблюдение языковых законов в использовании речевых средств, позволяющее избегать употребления незнакомых адресату слов, избыточности или недосказанности, нестандартности выражений, сложности самой мысли, для данного адресата, неожиданности мысли, ее необычности, запутанности ее выражения, отклонении в сторону и т.д.;
- понятность в аспекте понимания монологического высказывания адресатом. Понимание адресата является активным процессом, в котором происходит интерпретация монологического высказывания говорящего. Для этого у адресата должна быть сформирована способность к декодированию монологического высказывания.

Итак, понятность монологического высказывания зависит от коммуникативной компетенции адресата и адресанта, т.е. от их способности передавать смысл высказывания в различных ситуациях общения, при этом правильно используя систему языковых и речевых норм и выбирая адекватное ситуации общения коммуникативное поведение.

Проанализировав различные подходы к вопросу изучения специфических признаков монологической речи, мы останавливаемся на

определении её как дискурса и выделяем наиболее значимые для нашего исследования положения:

- устная монологическая речь является средством общения и обеспечивает взаимодействие говорящего и слушающего в процессе речевой деятельности;
- устная монологическая речь занимает промежуточное положение между письменной и устной разговорной речью, поэтому может содержать как единицы кодифицированного литературного языка, так и отступления от него, характерные для разговорной речи;
- понятность монологической речи в акте коммуникации при аудировании определяется её информативностью и коммуникативно-прагматической направленностью, и зависит от вербального и невербального оформления высказывания;
- интонация способствует реализации замысла, завершая процесс оформления цельного и связного высказывания;
- монологическую речь следует рассматривать как дискурс, как речевое поведение, т.е. процесс осуществления речевых намерений говорящего с помощью языковых и неязыковых средств и интерпретации их слушающими в конкретной ситуации.

## **1.2. Закономерности становления устной монологической речи в онтогенезе**

Становление монологической речи детей протекает в контексте развития связной речи, которая развивается постепенно и аккумулирует все достижения ребёнка в овладении родным языком.

При рассмотрении вопроса о развитии монологической речи детей дошкольного возраста необходимо различать два взаимосвязанных процесса: саморазвитие и обучение.

По утверждению отечественных учёных к пяти – шестилетнему возрасту заканчивается период саморазвития речи ребёнка (Н.И. Жинкин, К.Ф. Седов и др.). К данному возрасту у детей формируется глобальная ориентировка на семантику высказывания и интуитивный контроль за языковыми средствами (А.К. Маркова), складывается так называемое «чувство языка», т.е. метаязыковая рефлексия на саму речь, требующая абстрагирующих операций отождествления и различения (Н.И. Жинкин).

Помимо этого, овладение детьми навыками произвольного и осознанного построения монологического высказывания происходит в условиях специального обучения [А.М. Бородич, 1981; А.К. Маркова, 1983; К.Ф. Седов, 2004; О.С. Ушакова, 2001; В.И. Яшина, 1999].

Учитывая выше изложенное, можно констатировать, что развитие монологической речи идёт в двух направлениях: путём самонаучения и системного обучения в дошкольном возрасте.

Опираясь на культурно-историческую теорию Л.С. Выготского, А.А. Леонтьев отмечает, что механизм речевой способности у детей формируется на основе врожденных психофизиологических особенностей человека и под влиянием речевого общения.

Базовым психофизиологическим обеспечением коммуникативно-речевой деятельности является функциональная система языка и речи,

компоненты которой представляют совокупность речевых единиц, правил их комбинирования для построения высказывания, психофизиологические механизмы реализации высказываний в речевой форме (П.К. Анохин, Н.В. Дубровинская, А.А. Залевская).

В процессе социального взаимодействия осуществляется когнитивное развитие ребёнка, которое не только первично по отношению к языковому, но и направляет его (Л.С. Выготский, Д. Слобин). Рассматривая когнитивное развитие ребенка W. E. Tunmer, C Pratt (1983) утверждают, что именно в дошкольном возрасте начинается развитие металингвистического знания как самостоятельной лингвистической способности, позволяющей сделать доступную ребёнку систему знаний объектом собственной исследовательской деятельности.

Проявлением когнитивной способности можно рассматривать сформированность у детей познавательных процессов, позволяющих воспринимать, интерпретировать и продуцировать монологические сообщения.

У ребёнка формируются универсальные категории, позволяющие распознавать, оформлять монологическое высказывание и контролировать его процесс, а также осознавать значимость состояний и событий вокруг себя и действовать соответственно ситуации общения (И.Н. Горелов, Н.И. Жинкин и др.).

При восприятии и создании монологического высказывания ребёнку приходится применять особую систему умственных действий для анализа, синтеза, абстракции, обобщения и т.п. Ребёнок вначале отражает мир посредством действий, а затем интерпретирует и реконструирует их, что ведет к появлению первых когнитивных структур (Th.B. Seiler, 1983; W. Wannenmacher, 1983).

Формирование у детей способов и форм хранения информации в виде определённых когнитивных структур: тематических (сценарии),

стереотипных (фрейм), текстовых (фигура), облегчает восприятие и продуцирование ими монологической речи (В.З. Демьянков, Д.И. Изаренков).

Рассматривая становление языковой личности, К.Ф. Седов утверждает, что к шестилетнему возрасту ребёнок овладевает родным языком в его основных структурных особенностях. В дальнейшем становление монологической речи детей он связывает с развитием дискурсивного мышления, с «овладением законами построения связных речевых произведений». Овладение структурой дискурса непосредственно связано с развитием мышления и расширением социального кругозора ребёнка. Автор отмечает, что у детей дошкольного возраста преобладают репрезентативные (изобразительные) способы моделирования действительности, а в школьном возрасте уже формируются нарративные (аналитические) стратегии дискурсивного поведения. Процесс овладения текстовыми формами он рассматривает в следующей последовательности: моделирование высказывания с помощью иконических коммуникативных элементов; моделирование высказывания с помощью языковых средств, в частности, создание лингвистическими способами пространственно-временной модели мира.

Итак, когнитивное развитие детей является условием саморазвития их речи. В формировании способности к элементарному осознанию явлений языка и речи, навыков построения текста, способности ориентироваться в языковых явлениях большую роль играют мышление [Н.Н. Поддьяков, 1985; А.В.Запорожец, 1986], дискурсивное мышление [К.Ф. Седов, 2004] долговременная и оперативная память [Н.И. Жинкин, 1956]. Когнитивная деятельность как процесс понимания и порождения монологического высказывания обусловлена процессами, происходящими в системе репрезентаций знаний ребёнка, в которой он оперирует разными видами знаний с целью воссоздания определенной реальности, зашифрованной с помощью вербальных средств и её воспроизведения.

Необходимо отметить, что к числу важнейших когнитивных феноменов относится коммуникативная деятельность, которая представляет собой часть познавательных процессов и служит накоплением лингвистических и экстралингвистических процедур, актуализируясь в порождении, восприятии и воспроизведении смысловой информации [М.И. Лисина, 1986].

Коммуникативная деятельность реализуется в общении ребёнка со взрослыми и со сверстниками. Как установлено М.И. Лисиной, А.Г. Рузской, каждому возрастному периоду соответствует определённая форма общения, потребность в котором последовательно проявляется и формируется у детей в процессе их ситуативного и внеситуативного взаимодействия со взрослыми и со сверстниками. Противоречие между нарастающей потребностью в общении и речевыми возможностями ребёнка рассматриваются как стимул развития речевых средств, а мотив, возникающий в процессе речевой коммуникации как основа формирования произвольного инициативного использования речевых средств общения, стремления к достижению цели общения — к совершенствованию речевых средств.

Таким образом, развитие устной монологической речи детей зависит от состояния психофизиологической основы речи, когнитивного и коммуникативного развития.

Кроме того, для развития монологической речи значение имеет речь окружающих, языковой уровень общающихся с ними взрослых художественные произведения, обеспечивающие естественный процесс «впитывания» языковых норм (Л.С. Выготский, Р.Е. Левина). Следовательно, социальная среда должна способствовать формированию речи как средства общения, удовлетворять потребность в получении информации, расширении представлений об окружающем мире.

Возникающая у ребёнка потребность в общении со взрослым в раннем возрасте проявляется в развитии понимания речи и в дальнейшем овладения



ею: появление первых слов и к 3-м годам – фразовой речи (А.Н. Гвоздев, Н.И. Лепская, С.Н. Цейтлин и др.).

Становление монологической речи происходит в процессе речевого общения и на основе развития способности к мгновенному предвосхищению и выбору формы и содержания высказывания, к определению его содержания, языкового материала и выразительных средств, к программированию, исходящему из собственного замысла (Л.С. Выготский, Н.И. Жинкин, К.Ф. Седов и др.).

Развитие монологической речи идёт по пути перехода от усвоения элементарных форм, носящих ситуативный характер к фразовой контекстной речи – нового уровня общения по поводу предметов, на которые нельзя указать в момент разговора, а можно лишь представить их более обобщенно: о прошедших событиях, о намерениях, выводах, переживаниях, соображениях (А.М. Леушина). Данный переход обеспечивается изменением «речевой ситуации» (Р.Е. Левина), влияющей на мотив построения связного высказывания, усложнение его замысла, предмета, содержания и смысла, средств и объёма передачи, характера умственной операции, её аффективной напряжённости, соотношения между речевым замыслом и его реализацией, их сопоставления и взаимокоррекции, степени произвольности; возрастанием роли регуляторных процессов, протекающих с большим индивидуальным своеобразием в зависимости от типа нервной деятельности, от особенностей личности и психической активности.

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

Р.Е. Левина указывает, что на основе подражания речевому образцу у детей осуществляется накопление опыта речевого общения. До 5 лет общение с взрослым способствует развитию познавательной сферы ребёнка. Подражательное речевое общение обусловлено чёткими мотивами и служит достижению определённой цели: подготавливает к произвольной

самостоятельной речи в плане развития мотивации и накоплению речевых средств.

По мнению И.В. Зимней, репродуктивные формы высказывания способствуют развитию на вербально-семантическом уровне операционно-смыслообразующих механизмов, лежащих в основе построения предметно-логического плана сообщения или его предметно-наглядной программы (умения понимания, порождения текста), совершенствованию умения воспроизведения слов и грамматических структур.

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

В исследованиях Н.И. Лепской, Д.Б. Эльконина и др. подчёркивается, что с развитием ситуативной речи у детей формируются мотив и способность его реализации в речи. Совершенствование практического употребления речевых средств в общении с другими людьми становится основой перестройки психических процессов, развития речемыслительных процессов, создания условий для дальнейшего саморазвития речи, становления произвольной речи.

На рубеже 4 – 5 лет у детей появляются своеобразные варианты рассказа.

К 5-ти годам завершается процесс усвоения произносительной стороны речи, усвоение повествовательной и вопросительной интонации [Н.А. Гвоздев, 1961; А.А. Петрова, 1995; О.Т. Йокояма, 2001], совершенствуются лексико-грамматические средства. В данном возрасте ребёнок овладевает разговорно-бытовым стилем речи, который содержит в себе достаточно

возможностей для формирования связной речи, состоящей не из отдельных, а связанных друг с другом предложений и представляющих собой рассказ, сообщение и т.п. (А.Н. Гвоздев, А.В. Запорожец, Д.Б. Эльконин). В пределах разговорно-бытового стиля происходит уменьшение ситуативных моментов в речи и переход к пониманию монологического высказывания на основе собственно языковых средств. У детей развиваются умения пересказывать знакомую сказку и короткие тексты, декламировать стихотворения, составлять рассказы по картинке, из личного опыта.

Развитие внеситуативных форм общения, необходимость установления контактов, согласования действий, применения правил и норм поведения, **включения в ситуативную речь небольших монологов** способствует становлению у детей контекстной речи (О.С. Ушакова, Л.А. Венгер, В.С. Мухина).

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

Развитие репродуктивной формы высказывания (пересказа), являющейся несамостоятельной по содержанию и самостоятельной по форме, способствует формированию на вербально-семантическом уровне умения понимания, порождения текста, совершенствованию умения воспроизведения слов и грамматических структур, на когнитивном уровне - общефункциональных механизмов: осмысления (опережающее отражение), слуховой оперативной памяти.

К шести годам у ребёнка формируются основные навыки построения связного высказывания, его фонетическое, лексико-грамматическое и структурное оформление. На основе развития интуитивной способности произносить ударные и безударные слоги у детей развивается способность использовать в высказываниях логического ударения [Т.Л. Фридман, 1996].

Включение ребёнка в ситуацию общения, требующую последовательного объяснения и изложения, обеспечивающую понимание

собеседником ситуации, приводит к появлению объяснительной речи (Н.Н. Поддьяков).

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

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

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

Таким образом, в старшем дошкольном возрасте у детей формируются языковые средства, совершенствуются средства оформления мысли и построения осознанного речевого высказывания, выбора его формы и содержания.

Появление новых языковых форм часто связано с возникновением коммуникативных намерений. Переход к самостоятельным инициативным высказываниям зависит от личностных потребностей ребёнка, от формирования самоконтроля, способствующего развитию мотивации, избирательности и аналитическому использованию материала пассивной речи.

В социальной среде создаются условия для развития монологической речи. Специальное обучение направлено на целенаправленное развитие у детей понимания монологических высказываний, формирование языковых средств, осознанное их построение, на построение монологов учебного типа (описание, повествование, рассуждение). В естественных условиях общения происходит формирование инициативности, произвольности, осознанности речи, что определяет процесс саморазвития монологической речи.

Нарушение психофизиологических процессов, психологических и когнитивных способностей, а также недостаточное создание социальных условий речевого развития ребёнка определяет особенности протекания процесса саморазвития речи, что может привести к дисбалансу в протекании двух взаимосвязанных процессов в развитии монологической речи: обучения и саморазвития.

### **1.3. Современное состояние проблемы формирования монологической речи детей с минимальными дизартрическими расстройствами**

Процесс усвоения речи у детей с речевыми нарушениями протекает своеобразно и дисгармонично вследствие первичного недоразвития языковой способности, недостаточности образования функционально-лингвистических обобщений (Г.В. Чиркина).

В исследованиях Р.М. Боскис (1938), Р.Е. Левиной (1940), Л.Ф. Спириной (1968), Г.В. Чиркиной (1969) рассматривается особая категория детей с речедвигательными нарушениями, у которых отмечаются затруднения в овладении фонетическими средствами.

В настоящее время в логопедической практике достаточно часто встречаются дети с речедвигательными нарушениями, обусловленными легкой недостаточностью иннервации речедвигательного аппарата.

Неоднозначность определения данной патологии, понимания её этиопатогенеза, выделения из ряда других нарушений, сложности её дифференциальной диагностики с дислалией отражаются в терминологии.

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

А.Н. Корнев (2006) отмечает, что более уместно для обозначения данной патологии использовать термин, предложенный зарубежными специалистами «речевая или артикуляционная диспраксия развития» (DAS) [Б.Ж. Монделаерс, 1999; F. Darley, 1974; M. Morley, 1972; K. Voss, 1974]. Данный термин, по мнению автора наиболее полно отражает клиническую и нозологическую самостоятельность данной группы. Раскрывая сущность особой природы данных нарушений, в основе которых лежит артикуляционная диспраксия, D. Hammer (2003) отмечает необходимость её дифференциации с вербальной (речевой) диспраксией.

В настоящее время сложное речевое расстройство, характеризующееся комбинаторностью множественных нарушений процесса моторной реализации речевой деятельности, обозначают термином «минимальные дизартрические расстройства» [Е.Ф. Архипова, 1997, 2005; И.Б. Карелина, 1996, 2000; Г.В. Чиркина, 1996, 2005].

Отклонения в нормальном функционировании психофизиологических механизмов речевой деятельности при минимальных дизартрических расстройствах обусловлены выраженной несформированностью верхнестволового уровня и его взаимодействия с другими отделами центральной нервной системы и проявляются в иннервационной недостаточности органов артикуляции, что приводит к затруднению в формировании моторного компонента речи. Первичным речевым симптомом при данной речевой патологии является избирательное, негрубое, но довольно стойкое нарушение звукопроизношения (Е.Н. Винарская, Г.В. Гуровец, И.В. Карелина, Л.В. Лопатина, С.И. Маевская, Р.И. Мартынова, Е.М. Мастюкова, О.А. Токарева, Е.Ф. Собонович, А.Ф. Чернопольская, Г.В. Чиркина) и просодической стороны речи (Е.А. Артёмова, Е.Н. Винарская, Л.В. Лопатина и др.).

Фундаментальное исследование Л.В. Лопатиной (2005) показало, что расстройство фонетического компонента речевой функциональной системы

при минимальных дизартрических расстройствах является одним из нарушений процесса саморазвития устной речи детей с МДР.

В исследованиях И.Б. Карелиной (1996), Л.В. Лопатиной (2005), Е.Ф. Собонович (1974, 1976), А.Ф. Чернопольской (1974) установлено, что нарушение произносительной стороны речи при МДР может выступать как самостоятельное речевое расстройство, может сочетаться с другими проявлениями недоразвития речи: являться одним из симптомов фонематического недоразвития или общего недоразвития речи.

Проявления речевого нарушения у детей с минимальными дизартрическими расстройствами носят различный характер: от фонетического до фонетико-фонематического и лексико-грамматического (И.Б. Карелина, Л.В. Лопатина, Е.Ф. Собонович и др.).

Н.В. Серебрякова (2001) указывает на вариативность развития лексико-грамматической стороны речи детей с МДР – от нормы до задержки или выраженного нарушения; на вторичный характер недоразвития лексических и грамматических средств как следствия недостаточного противопоставления слов по их звуковому составу.

Недостаточность семантической стороны речи исследователи связывают с особенностью развития психических способностей, которые обусловлены первичным парциальным поражением мозга или задержкой его дальнейшего постнатального созревания (Л.В. Лопатина). Затруднения адекватного онтогенеза различных аспектов и уровней когнитивной деятельности ребёнка с МДР связывают с функциональной недостаточностью стволовых образований мозга, приводящих к задержке формирования специфических нейропсихологических новообразований, в частности межполушарных взаимодействий и латерализации различных аспектов психической деятельности (Е.В. Исаева, А.В. Семенович, Е.В. Фролова).

Как в отечественной, так и в зарубежной литературе отмечается, что минимальные дизартрические расстройства (диспраксия) могут повлиять как



на языковое, так на когнитивное и социальное развитие ребёнка, при этом указывается на различную степень выраженности данного расстройства. Часто данные нарушения проявляются в более сложных формах речи (контекстная речь), используемых в коммуникативных ситуациях.

В настоящее время монологическая речь детей с МДР рассматривается в логопедических исследованиях в аспекте сформированности языковых средств. К особенностям монологической речи детей с МДР, имеющим лексико-грамматическое недоразвитие, относят ошибки в передаче последовательности при пересказе, недоступность составления рассказа-описания, замена его рассказом-перечислением (И.Б. Карелина). Нарушения связности и цельности текстового сообщения, обусловленные недостаточностью темпа речи, недостаточностью семантики рассматривают как следствие первичного (фонетического) или и вторичного (лексико-грамматического) речевого нарушения (Л.В. Лопатина).

Кроме того, изменение характера речевой деятельности детей с МДР, которое выражается потерей интереса к речевой коммуникации и отказа от неё рассматривается как следствие недостаточности психических процессов – усталости, утомления, невнимания (Р.И. Мартынова, Л.В. Мелехова).

Исходя из выше сказанного, можно сделать вывод, что нарушение сенсомоторной организации речи детей с минимальными дизартрическими расстройствами может привести к ограничению речевой коммуникации и как следствие, к снижению речевой активности и к недостаточности речевой практики. Вместе с тем это может вызвать затруднения в активном и самостоятельном овладении языком, формами и средствами речевой деятельности, способами речевого общения в различных видах деятельности, и в полноценном формировании познавательных процессов и саморегуляции.

Возможные отклонения в когнитивном развитии детей с МДР в совокупности с недостаточностью языкового развития могут негативно влиять на качество речевого общения, и, следовательно, приводить к

неудачам в коммуникации. В результате, у детей с МДР могут формироваться вторичные негативные последствия недостаточности звуковой стороны речи, проявляющиеся в снижении коммуникативной направленности высказывания и монологической речи в целом.

В отдельных исследованиях имеются сведения о том, что у детей с нарушениями речи затруднено формирование речевых навыков и умений (Б.М. Гриншпун). коммуникативной способности, что усложняет процесс учебной коммуникации «учитель – ученик», вербальной коммуникации со сверстниками и негативно отражается на школьной и социальной адаптации ребёнка в целом (О.Е. Грибова).

Проблема формирования монологической речи детей с МДР, навыков и умений передавать информацию с помощью языковых и неязыковых средств, контролировать способ передачи информации и коммуникативную направленность монологического высказывания представляется нам недостаточно разработанной.

Формирование монологической речи является одной из задач программного содержания развития связной речи детей дошкольного возраста и включает систему работы по обучению связному, последовательному, грамматически и фонетически правильному изложению мыслей [А.А. Алексеева, 1999; Ф.А. Сохин, 1976; О.С. Ушакова 2001; В.И. Яшина, 1999 и др.].

При обучении детей дошкольного возраста построению развернутого монологического высказывания решаются задачи формирования элементарных знаний о структуре текста и представления о связях между предложениями и структурными частями высказывания; умения раскрыть тему и основную мысль высказывания; умения правильно использовать интонацию для оформления структурного единства и смысловой законченности текста в целом; обучения разным типам монологических высказываний по способу передачи информации: описание, повествование, рассуждение [О.А. Нечаева, 1974].

Коммуникативный подход к развитию речи детей дошкольного возраста прослеживается в работах А.Г. Арушановой (1999, 2006). Рассматривая условия развития и саморазвития коммуникативной компетенции детей, автор определяет связную речь как речевое общение. Предложенная автором методика развития диалогической речи, направлена не только на обучение композиционному построению диалога, но и на обучение диалогу как средству общения, на основе которого проявляются умения устанавливать диалогические отношения, поддерживать контакт с собеседником, устанавливать межличностные отношения, проявлять словесное творчество.

Коммуникативная направленность обучения устной монологической речи детей школьного возраста Т.А. Ладыженская (1963). Развивая в методическом плане теорию связной речи Н.И. Жинкина, автор выделяет умения, которыми должны овладеть школьники для создания монологического высказывания: умение раскрывать тему и основную мысль высказывания; умение собирать и систематизировать материал; умение строить высказывание в определенной композиционной форме; умение использовать звуковые и интонационные средства выразительности речи.

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

Р.Е. Левиной (1961) определены основные стратегические направления логопедической работы по развитию связной речи детей с общим недоразвитием речи: коррекция лексико-грамматического строя речи; развитие понимания речи как основы речемыслительной деятельности; переход от накопленных представлений и пассивного речевого запаса к активному использованию словесных средств в разговорной и описательной речи; постепенное развитие самостоятельной речи, предполагающее переход

от ситуационной формы речи к контекстной; развитие речи как средства общения, включение контекстной речи в другие виды деятельности.

Данные направления лежат в основе определения задач коррекции общего недоразвития речи [Н.С. Жукова, 1993; Т.Б. Филичева, 1993, 2005, 2008; Г.В. Чиркина, 1996, 2005, 2008] и коррекции заикания [С.А. Миронова, 1975, Н.А. Чевелёва, 1966].

В методических рекомендациях В.П. Глухова (2002), Н.С. Жуковой (1993), Т.Б. Филичевой (1993, 2005), Г.В. Чиркиной (2005) указывается на постепенный переход от построения монологических высказываний по речевому образцу к самостоятельным высказываниям, от высказывания с опорой на наглядность к высказываниям по собственному замыслу. Особое внимание уделяется обучению репродуктивным формам связной речи, формированию языковых средств, развитию внимания к речи педагога, организации общения с окружающими, применению дополнительных приёмов для повышения мотивации к монологическим высказываниям, развитию умения передавать последовательность событий в различных видах монологической речи, индивидуальному подходу с учётом личностных, характерологических особенностей и психического развития ребёнка,

В.К. Воробьёвой (1990, 2006) разработана методика формирования монологической речи как сложной речемыслительной деятельности детей с тяжёлыми нарушениями речи. Обучение осознанному овладению правилами смысловой и языковой организации связного высказывания, усвоение внутренней и внешней программы высказывания.

Мы считаем, что для обсуждения вопроса формирования устной монологической речи детей с МДР принципиальным является утверждение Р.Е. Левиной (1961) об одновременном развитии в детском возрасте способности не только овладевать речевыми средствами, но и использовать имеющийся речевой запас в коммуникативном процессе.

Коммуникативный аспект формирования монологической речи детей с речевыми нарушениями в рамках научной школы Р.Е. Левиной

рассматривается в логопедии относительно коррекции детей с заиканием (С.А. Миронова, Н.А. Чевелёва). Авторы считают, что необходимо формировать монологическую речь как произвольную деятельность, на основе постепенного усложнения форм общения: ситуативная, завершающая, планирующая. Для закрепления речевых навыков и формирования речевых умений они рекомендуют использовать продуктивные формы речи в различных ситуациях общения и видах деятельности.

Формирование связной речи детей с МДР рассматривается в контексте комплексной коррекции речи с использованием традиционных методов и приёмов без учёта клинической картины речевой патологии (И.Б. Карелина).

Л.В. Лопатина (2005) рекомендует при обучении монологической речи учитывать индивидуально-типологические особенности детей с различными формами стёртой дизартрии по состоянию фонетических средств языка, функций фонологической системы и психомоторики; использовать методы и приёмы коррекции просодической стороны речи и интонационно-выразительного проговаривания ситуаций с целью формирования интонационной выразительности монологического высказывания.

Итак, в методических рекомендациях по формированию монологической речи детей с МДР на первый план выдвигается задача коррекции языковых средств и недостаточно, на наш взгляд, представлен коммуникативный аспект, определяющий последовательное развитие речевых навыков и коммуникативно-речевых умений продуцирования монологической речи.

На современном этапе научно-теоретические вопросы изучения коммуникативно-речевых умений детей с нарушениями речи рассмотрены в работах Г.В. Чиркиной (2006, 2009). Изучены характерные особенности речевого поведения детей с нарушениями речи, рассматривается коммуникативный подход к формированию речевого взаимодействия детей с нарушениями речи со взрослым в ситуации учебного общения и со

сверстниками в разных видах деятельности (И.Ю. Кондратенко, Л.Г. Соловьёва, Е.Л. Черкасова и др.).

Е.Н. Российской предложен мультидисциплинарный подход к изучению и формированию письменно-речевой коммуникации младших школьников с нарушениями речи. Письменная речь (дискурс) определяется как коммуникативный акт. Автор указывает, что полноценное овладение самостоятельной письменной речью детьми с нарушениями речи возможно только в том случае, если формирование умений грамматического и семантического оформления письменного высказывания будет проходить одновременно с развитием и активизацией коммуникативной деятельности.

Таким образом, анализ психолого-педагогической и специальной литературы позволяет определить стратегические направления в изучении устной монологической речи детей с МДР. Необходимо рассмотреть семантическую и коммуникативную организацию устной монологической речи и описать параметры её недостаточности у детей с МДР в разных ситуациях коммуникации.

### **Выводы по главе 1:**

Анализ научно-теоретической литературы по проблеме изучения устной монологической речи позволяет сделать следующие выводы.

1. Междисциплинарный подход к изучению монологической речи позволяет рассматривать её как особый вид устной речевой деятельности.
2. На современном этапе развивается коммуникативно-когнитивная теория речи, в рамках которой при изучении устной монологической речи учитывается динамика её функционирования в социальном контексте.
3. Монологическая речь рассматривается с позиций теории дискурса как речевое поведение, как процесс осуществления речевых намерений говорящего и интерпретации их слушающими в конкретной речевой ситуации.
4. Овладение монологической речью детьми дошкольного возраста происходит в процессе речевого общения на основе достаточного языкового, когнитивного и коммуникативного развития.
5. Затруднения в овладении монологической речью детьми с минимальными дизартрическими расстройствами могут быть обусловлены следующими факторами:
  - нарушением функционирования психофизиологического механизма сенсомоторной организации речи, проявляющегося в недостаточности фонетического и нередко лексико-грамматического оформления;
  - особенностями коммуникативного и когнитивного развития детей с МДР;
  - ограничением речевой практики,

Монологическая речь детей с МДР изучена преимущественно в связи с нарушением языковых средств. Однако проблема изучения устной монологической речи и её коррекции у детей с МДР в аспекте дискурсивной деятельности требует специального исследования. В связи с этим, необходимо рассмотреть устную монологическую речь детей с МДР как двусторонний коммуникативный процесс; зависимость его развёртывания от

сформированности и автоматизации у детей языковых средств и навыков речевого поведения, от условий протекания дискурса, определяющих выбор языковых и неязыковых средств; определить методы и приёмы формирования устной монологической речи посредством овладения дискурсивными практиками, как наиболее устойчивыми единицами интерпретации действительности.



## **Глава 2. Изучение устной монологической речи детей с минимальными дизартрическими расстройствами**

### **2.1 Цели, задачи, организация эксперимента**

Для решения основной задачи исследования, заключающейся в определении и разработке содержания и методов формирования коммуникативно значимой устной монологической речи детей с минимальными дизартрическими расстройствами, нами был организован и проведён констатирующий эксперимент.

Целью экспериментального исследования являлось выявление особенностей устной монологической речи детей с МДР в разных ситуациях речевой коммуникации.

Задачи экспериментального исследования:

- 1) описать уровень актуального развития устной монологической речи детей с МДР в условиях речевой коммуникации «ребёнок – взрослый»;
- 2) описать уровень актуального развития устной монологической речи детей с МДР в условиях речевой коммуникации «ребёнок – ребёнок»;
- 3) определить сформированность коммуникативно-речевых навыков и умений монологической речи на основе сопоставления монологической речи детей в разных условиях коммуникации.

Экспериментальное исследование было проведено на базе образовательных учреждений г. Челябинска: МДОУ №№ 426, 366, МОУ СОШ № 12 и М(С)КОУ школа-интернат № 11 V вида г. Челябинска.

В исследовании учитывались следующие подходы:

- 1) комплексный подход к изучению детей с речевой патологией предполагает анализ данных медицинского обследования (особое внимание уделяется неврологическому статусу) и логопедического обследования;

- 2) принцип системного подхода, определяющий необходимость установления причинно-следственных зависимостей между дефектами звуковой стороны речи и его отсроченными последствиями, к которым относятся затруднения в формировании устной монологической речи, вследствие недостаточности фонематических и грамматических обобщений;
- 3) коммуникативно-деятельностный подход к изучению устной монологической речи, который предусматривает определение коммуникативной направленности речи, ориентацию на собеседника, т.е. умения отражать в монологической речи практические потребности и мотивы в соответствии с процессом речевой деятельности;
- 4) коммуникативно-когнитивный подход к изучению монологической речи, в рамках которого объектом изучения рассматривается устный монологический дискурс с учётом его лингвистических и экстралингвистических факторов.

Констатирующий эксперимент включал следующие этапы (рис. 2).

I. Изучение устной монологической речи детей дошкольного и младшего школьного возраста в ситуации речевой коммуникации «взрослый – ребёнок».

II. Изучение устной монологической речи детей дошкольного возраста в ситуации речевой коммуникации «ребёнок – ребёнок».

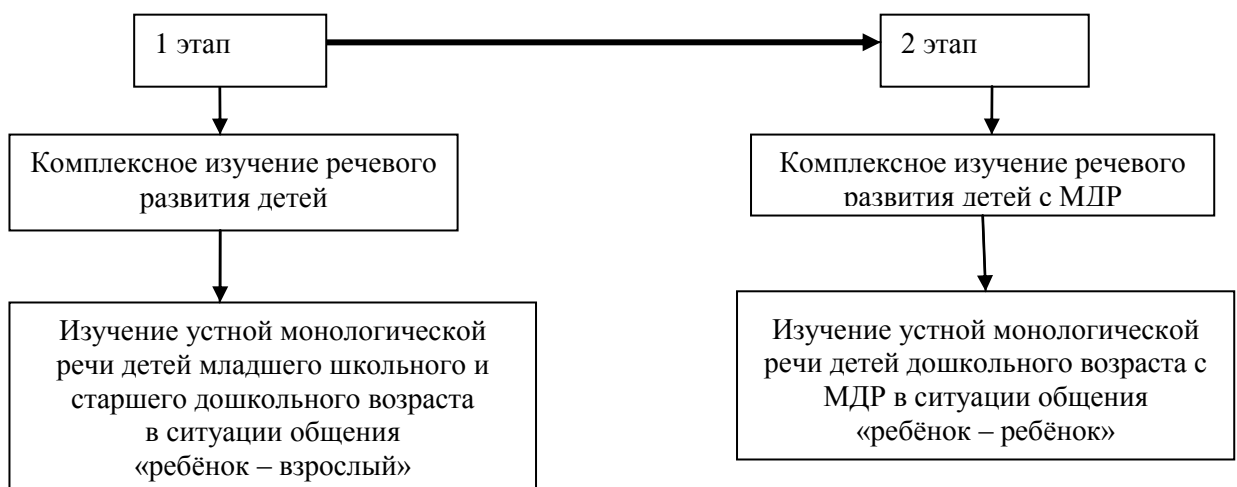


Рис. 2. Этапы изучения монологической речи детей с МДР

Взяв за основу положение о том, что устная монологическая речь представляет собой речевую деятельность, протекающую в определённых условиях коммуникации, мы изучили её информативность и коммуникативно-прагматическую направленность с учётом ситуации общения.

Исследование проводилось с использованием традиционных методов комплексного изучения речевого развития детей, а также метода дискурсивного анализа монологической речи. Дискурсивный анализ был направлен на описание способов передачи информации в процессе общения, установление меры полезной информации в монологическом высказывании доступным для понимания и ориентированным на партнёра. Он заключался в фиксации монологической речи с помощью видеозаписи, её протоколировании, цифровой обработке и переложении в графический вид (транскрипция), в выявлении указанных параметров на основе мониторинга формы и содержания.

Метод дискурсивного анализа позволил рассмотреть структуру дискурса и дискурсивные факторы, влияющие на языковые составляющие: порядок слов, лексические средства, дискурсивные маркеры: специальные слова, помечающие структуру дискурса и контроль над ментальными процессами партнёра и пр.; лексико-морфологический состав, фонетическое оформление: сегментный (звукопроизносительный) и супraseгментный (просодический) уровни.

При изучении монологического высказывания детей в ситуациях коммуникации «ребёнок – взрослый» и «ребёнок – ребёнок» проводился анализ информативности и коммуникативно-прагматической направленности монологической речи (рис. 2).

Для определения актуального состояния монологической речи нами были определены базовые компоненты и параметры монологической речи, которые описывают её лингвистические, когнитивные и коммуникативные аспекты (рис. 3):

- собственно лингвистический компонент – объём и качественный состав лексических средств по лексико-грамматическим разрядам, грамматические формы и конструкции, звукопроизношение, слоговая структура слова, артикуляционный темп, голосовая функция: тембр, громкость, сила;
- лингво-когнитивный компонент – лексика для передачи информации, количество и длина синтагм, вербальные средства для отражения структуры монологического высказывания, лексические и грамматические средства связи, логическая последовательность, общий темп речи, паузация;
- коммуникативно-когнитивный компонент – лексика, акцентирующая внимание на теме высказывания; нарушения построения высказывания (речевые сбои, повторы, коррекции, пояснения, фальстарт); инверсированный порядок слов в высказывании; длительное произнесение гласных звуков для выделения значимого слова, изменение мелодики речи; интонационное завершение высказывания; логическое ударение; коммуникативные умения (активность, самостоятельность, осознанный интерес к общению, способность к обратной связи), оптико-кинетические и проксемические средства.



Рис. 3. Параметры и компоненты устной монологической речи

Итак, дискурсивный анализ, проведённый в рамках коммуникативно-когнитивного подхода, позволил проанализировать базовые составляющие дискурса, а также рассмотреть речевую стратегию говорящего и выбор

конкретных языковых форм, осуществляемых им в процессе дискурсивной деятельности.

Экспериментальное исследование на *первом этапе* проводилось по двум направлениям: комплексное логопедическое обследование детей; изучение устной монологической речи детей дошкольного и младшего школьного возраста в ситуации речевой коммуникации «ребёнок – взрослый» (рис.2.).

Для определения специфики устной монологической речи детей с МДР, исследование было организовано в разных возрастных группах (6–10 лет). Включение в исследование группы детей с нормой речевого развития позволило провести сравнительный анализ полученных данных и выделить особенности информативности и коммуникативно-прагматической направленности монологической речи детей с МДР.

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

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

Для определения речевого статуса детей с МДР мы провели комплексное обследование, которое включало анализ данных медицинского обследования и изучение речевого развития детей с использованием традиционных методик.

Были проанализированы следующие данные медицинского обследования. Неврологическое обследование позволило в комплексе рассмотреть симптоматику минимальных дизартрических расстройств.

Данные обследования педиатра, хирурга, отоларинголога, окулиста указывали на особенности психофизического развития детей.

Логопедическое обследование позволило выявить уровень речевого развития детей и определить форму речевой патологии.

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

Данная ситуация является асимметричной, так как в роли партнёра (слушающего) выступает педагог. Установление неравноценных партнёрских отношений определяет повышенные требования к оформлению монологической речи детей, так как она протекает в более сложных коммуникативных условиях. Анализ монологической речи позволил проследить сформированность коммуникативно-речевых навыков и умений монологической речи испытуемых.

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

На *втором этапе* изучалась коммуникативно-прагматическая направленность монологической речи детей старшего дошкольного возраста с МДР в ситуации речевой коммуникации «ребёнок – ребёнок».

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

Ситуация речевой коммуникации «ребёнок – ребёнок» является симметричной. Установлено, что общение ребёнка со сверстниками является одним из основных показателей сформированности коммуникативной способности, основным проявлением которой является умение применять

языковые средства для целей общения в разнообразных коммуникативных ситуациях, т.е. умение строить развернутый текст и устанавливать интерактивное взаимодействие (А.М. Шахнарович). Для продуктивного общения со сверстниками дети используют языковые и неязыковые средства, обеспечивающие понимание высказывания. Поэтому данная ситуация общения позволяет изучить способность детей к реализации коммуникативно значимой устной монологической речи.

Экспериментальную группу составили 15 детей старшего дошкольного возраста с минимальными дизартрическими расстройствами (6,5–7 лет), которые в течение двух лет получали логопедическую помощь.

Для определения специфики коммуникативно-прагматической направленности монологической речи детей с МДР была сформирована контрольная группа, которую составили 20 детей старшего дошкольного возраста с нормальным речевым развитием.

На данном этапе изучалась устная монологическая речь детей объяснительного характера, выбор которой обусловлен следующим. Во-первых, монологическая речь объяснительного характера представляет собой контаминацию разных типов речи – описания, повествования, рассуждения. Во-вторых, для реализации задачи объяснения ребёнок должен использовать языковые и неязыковые средства, наиболее полно передающие информацию, а также обеспечивающие понятность монологического высказывания слушателю. В-третьих, монологическая речь без использования наглядной основы (рассказ о предстоящей игре) более контекстная, протекает с большей степенью произвольной саморегуляции.

Полученные результаты позволили определить информативность и коммуникативно-прагматическую направленность монологической речи детей с МДР; сопоставить состояние устной монологической речи детей с МДР и детей с нормальным речевым развитием; определить параметры недостаточности устной монологической речи детей с МДР, разработать содержание коррекционно-педагогической работы по её формированию.

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

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

*Комплексное обследование* детей дошкольного и младшего школьного возраста, включающее медицинское и логопедическое обследование, позволило определить уровень речевого развития и уточнить нозологическую форму речевой патологии.

В анамнестических данных, по состоянию которых можно отнести детей к группе риска, у 76% детей ЭГ1 отмечаются: токсикозы первой – второй половины беременности матери, угрозы выкидыша, преждевременные роды, патология в родах, отягощенная наследственность (хронические заболевания матери), соматические и инфекционные заболевания ребёнка в ранний период, задержка психомоторного и речевого развития. В анамнезе 24% детей ЭГ1 и 83% детей КГ1 выявленные факторы (легкий токсикоз во время беременности, неосложнённое течение соматических и инфекционных заболеваний в ранний период развития, смешанное вскармливание) указывают на незначительно отягощённый анамнез.

По заключению специалистов у всех обследуемых детей не выявлено отклонений физиологического слуха и зрения; у 100% детей ЭГ1 и у 68,7% детей КГ1 отмечаются хронические заболевания дыхательной системы, хронический тонзиллит, аденоиды, частые ОРВИ, НШОП (нестабильность шейного отдела позвоночника).

Углублённое обследование детей неврологом было направлено на выявление неврологических симптомов. Нарушения речевой моторики было характерно для детей ЭГ1 и проявлялось в гипотонусе/гипертонусе мышц речевого аппарата, синкенезиях, цианозе языка при повышенной моторной нагрузке, частичной амимичности лицевой мускулатуры, лёгкой



сглаженности носогубных складок. Неврологом была определена минимальная неврологическая симптоматика, характерная для минимальных дизартрических расстройств.

У детей ЭГ1 в неврологическом статусе также отмечаются: гипертензионный и астеновитаальный синдромы, правосторонний пирамидальный дефицит, синдром мышечной гипотонии и мозжечковой недостаточности, синдром статомоторной недостаточности и синдром гипервозбудимости, минимальные мозговые дисфункции и синдром двигательной недостаточности и нарушения внимания (СДВГ).

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

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

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

Нарушения речевого развития детей ЭГ1 характеризуется следующими параметрами.

У 74 % детей ЭГ1 отмечается нарушения звукопроизношения. У 32 % детей нарушение звукопроизношения носит негрубый характер. Тяжёлые нарушения звукопроизношения отмечены у 42% детей, в основном у детей дошкольного возраста.

В речевой моторике детей ЭГ1 выявлены следующие нарушения: недостаточность переключения с одного артикуляционного движения на другое, трудности удержания определённой артикуляционной позы, тремор языка, нарушение подвижности мягкого нёба.

У детей ЭГ1 выявлены нарушения речевой фонации – голос слабый, тихий, иссякающий по силе (8,4%), легкие и умеренные нарушения тембра голоса (20,4%), назальность (8,4%); нарушения речевого дыхания (20,4%) – короткий, слабый выдох, речь на вдохе.

У детей ЭГ1 отмечается недоразвитие фонематических процессов (91,9%) – недостаточность фонематического восприятия и навыков языкового анализа и синтеза. Нарушение лексико-грамматического строя речи характерно для 71,4 % детей ЭГ1.

У 53% детей ЭГ 1 отмечается нарушение общей моторики и мелкой моторики пальцев рук (недостаточность координации, выполнение сложных движений).

Результаты комплексного исследования позволили установить разный уровень речевого развития детей с минимальными дизартрическими расстройствами (ЭГ1) и выделить следующие группы: дети со специфической недостаточностью произносительной стороны речи (4 ребёнка), дети с фонетико-фонематическим недоразвитием (10 детей), дети с общим недоразвитием речи (35 детей).

Изучение монологической речи детей в ситуации речевой коммуникации «ребёнок – взрослый» проводилось на основе анализа монологических высказываний по теме «Моя любимая игрушка». Монологическая речь детей была частично подготовлена, так как предварительно, помимо сообщения темы высказывания, с детьми проводилась беседа в рамках созданной коммуникативно-речевой ситуации: ребёнку демонстрировалась фотография с изображением игрушки, далее следовала беседа по теме, которая заканчивалась предложением ребёнку рассказать о своей любимой игрушке. Прямое общение осуществлялось в ассиметричной ситуации «ребёнок – взрослый». Особенность данной ситуации заключается в том, что взрослый внимательно слушает ребёнка, при затруднениях в рассказывании использует различные средства для

побуждения к продолжению высказывания (выражение повышенного внимания – одобрительный кивок головой, внимательный взгляд, мимика).

Анализ монологической речи был направлен на определение информативности и коммуникативно-прагматической направленности монологической речи. Использование метода дискурсивного анализа позволило более полно рассмотреть лингвистические, когнитивные и коммуникативные компоненты монологической речи.

Все монологические высказывания детей были запротоколированы (по цифровой видеозаписи) и проведена их транскрипция (приложение 2).

Таблица 1.

Представление монологического высказывания в традиционной форме и в транскрипции

Группы детей	Традиционная форма представления монологического высказывания	Представление монологического высказывания для дискурсивного анализа
ЭГ 1	Игрушек нельзя в лужу – кидать, в грязь нельзя кидать... Долматинец. Мягкая, жесткая, красивая. Надо с ней играть, не бросать в лужу, Хорошо.  (Алена, бл.)	1. <i>{смотрит в сторону}</i> Игрушек нельзя в лужу – кидать, 2. ... <b>(0,5)</b> – в грязь нельзя кидать... <i>{смотрит на слушающего, потом переводит взгляд в сторону}</i> 3. ... <b>(71)</b> – Долматинец <i>{побуждение: вопрос слушающего}</i> 4. ... <b>(2)</b> – / Мягкая, (ой) – / жесткая, – / красивая. <i>{быстрый взгляд на слушающего и смотрит в сторону}</i> 5. ... <b>(4)</b> Надо с ней – / играть, не бросать – / в лужу. 6. ... <b>(3)</b> – Хорошо. <i>{голос тихий}</i> (Алена, бл.)
КГ1	У меня дома есть лягушка. Она заводная, она вся зелёная, глазки у неё чёрненькие. Когда её заводишь ключиком, она прыгает. С ней очень весело играть Поэтому я с ней не хочу расставаться  (Ира, 6 л.)	1. <i>{смотрит на слушающего}</i> ...У меня дома есть – \ лягушка. 2. ...Она -/ заводная, 3. ... <b>(0,05)</b> Она вся – / зелё-ненькая, ☺ 4. ... <b>(0,1)</b> – / Глазки у неё \ чёрненькие. 5. ...Когда её заводишь – / ключиком она... <b>(0,1)</b> \ прыгает. 6. ... <b>(0,1)</b> С ней очень – / весело - \ играть. 7. – / Поэтому я с ней - \ не хочу \ расставаться . (Ира, бл.)

Различия в представлении монологического высказывания для проведения анализа представлены в таблице 1.

При определении *информативности* монологической речи испытуемых мы проанализировали параметры её собственно-лингвистического и лингво-когнитивного компонентов (рис.4). Количественный анализ лексических средств показал достаточный объём используемых детьми лексических средств. Среднее количество слов в высказывании 92,8% детей КГ1 составляет 40,1 слов, в высказываниях 75,6% детей ЭГ1 – 47,9 слов.

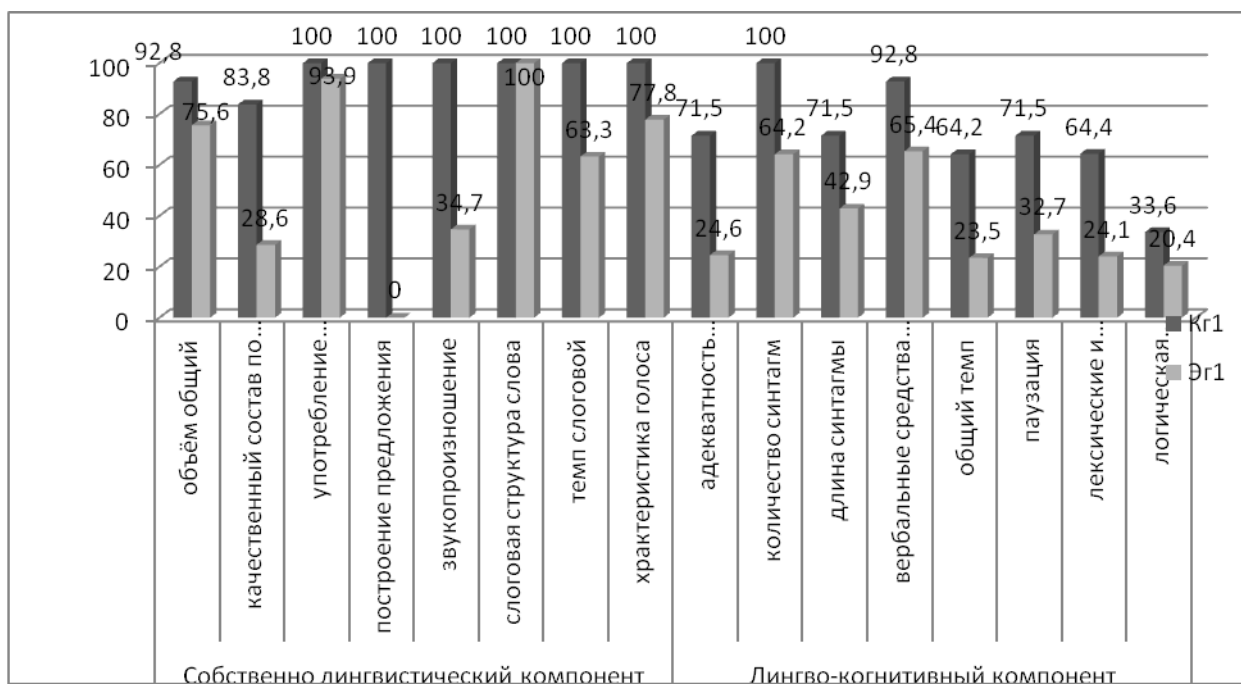


Рис. 4. Состояние информативности монологической речи детей ЭГ1 и КГ1

83,8% детей КГ1 и 28,6% детей ЭГ1 используют в монологической речи, наряду с существительными и глаголами, прилагательные, числительные, наречия. У 61,5% детей ЭГ1 наблюдается недостаточное отражение в своих монологических высказываниях характеристики предмета. Для описания предмета они используют только модально-оценочные слова (хороший, красивый), и недостаточно полно определяют качественные характеристики предмета (обозначение цвета, размера, величины и т.д.), в некоторых случаях отсутствует название предмета – дети обозначают действия с предметом не называя его. В КГ1 такие показатели наблюдаются только у 28,5% детей.

Пример использования модально-оценочных слов: «Моя любимая игрушка. ... Её зовут Тобик. Она собачка... Я с ней играюсь. ... Я её кормлю. Всё.» (Диана, 5л.7м ЭГ 1).

Пример использования в речи качественных характеристик: «У меня дома есть лягушка. Она заводная. Она зелёенькая. Глазки у неё черненькие. Когда её заводишь ключиком, она прыгает. С ней очень весело играть. Поэтому я не хочу с ней расставаться.» (Ира К., 5л, 4м. КГ 1).

4% детей ЭГ1 затрудняются в актуализации лексических средств, на недостаточность объёма указывает среднее количество слов, которое равно или меньше 9, а также качественный состав лексики. Например: «Я с ней играю... в хорошие игры... Собачка. Оранжевая.» (Артём Д, бл.2м., ЭГ1).

Для завершения высказывания 92,8% детей КГ1 и 65,4% детей ЭГ1 используют лексические средства. Затруднения выявлены у 34,6% детей ЭГ1, которые завершают высказывание при помощи слов «всё, вот и т.п.».

Ненормированные грамматические формы (аграмматизм), не искажающие смысла высказывания встречаются в монологической речи 6,1% детей ЭГ1.

Неполная структура предложений отмечается у 18,2% детей ЭГ1, имеются пропуски главных членов предложений, дополнений, обстоятельств. Все дети КГ1 и 77,8% детей ЭГ1 используют полные и разнообразные синтаксические конструкции. Но структура сложных предложений в речи детей ЭГ1 упрощена – выявлены пропуски второстепенных членов предложения, неправильное использование придаточных предложений.

Большинство детей КГ1 (71,5%) передают смысловую программу высказывания. Недостаточность семантики монологической речи детей ЭГ1 (12,2) и частично её выражение у 44,9% ЭГ1 обусловлено трудностями актуализации слов в высказывании и его программирования, что приводит к ограничению длины синтагмы.

Незначительные нарушения звукопроизношения, отмеченные у 65,3% детей ЭГ1, не влияют на разборчивость и понятность высказывания.

Анализ просодического оформления высказывания показал, что у 36,3% детей ЭГ1 наблюдается медленный темп артикулирования (менее 2,5 слогов в сек.). Артикуляционный темп детей КГ1 в пределах нормы (2,5–4 слога в сек.).

Легкая степень нарушения голосовой функции отмечается у 12% детей ЭГ1. Для 8,4% детей ЭГ1 характерно умеренно выраженная степень нарушения голоса: назальность, иссякающий по силе, тихий. Нарушение просодического оформления высказывания является характерным симптомом речевого нарушения у детей с МДР.

В речи детей обеих групп наблюдаются паузы хезитации, но качественно различающиеся по характеру их проявления. У детей КГ1 паузы демонстрируют затруднения в планировании высказывания, непродолжительны по времени (2 сек. – 4 сек.), отмечаются на границе синтагм. У детей ЭГ1 (в 36,7% случаев) данные паузы более продолжительны по времени (2 сек.–29–50 сек.) и отмечаются как между синтагмами, так и между словами в синтагме. Паузы демонстрируют трудности планирования и актуализации лексико-грамматических средств. Длительные перерывы в звучании снижают информационную значимость монологической речи ЭГ1 и негативно влияют на общий темп высказывания. Установлено, что нарушение общего темпа высказывания наблюдается у детей обеих групп. Качественный анализ состояния общего темпа речи позволяет говорить о разных причинах его нарушения. Нарушение общего темпа речи детей КГ1 (7,6%) обусловлено недостаточностью программирования высказывания.

У детей ЭГ1 преобладает медленный общий темп (68%). Нарушение темпа речи у детей ЭГ1 обусловлено длительными паузами, а также медленным темпом артикулирования. У 32% детей замедление общего темпа связано с недостаточностью структурно-семантического развёртывания высказывания. Снижение темпа высказывания у 36% обусловлено недостаточным темпом артикулирования. Таким образом, общий темп монологической речи детей

ЭГ1 зависит от их артикуляторных возможностей, что указывает на нарушение психофизиологического механизма речи, а также от способности структурно и семантически оформлять высказывание.

Разнообразие используемых средств связи в монологической речи качественно отличает высказывания детей КГ1 (64,4%) от аналогичных высказываний детей ЭГ1 (4,1%). Дети ЭГ1 (40,8%) в основном используют формально-грамматические связи. Данные о недостаточности темпа речи; о наличии длительных пауз между синтагмами и пауз внутри синтагмы; длительного произношения гласных, не несущих смысловой нагрузки указывают на нарушение интонационно-ритмических, логических и семантических средств связи.

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

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

Итак, качественный и количественный анализ результатов исследования показал, что дети с нормой речевого развития используют для передачи информации все доступные им по возрасту языковые средства.

У детей с минимальными дизартрическими расстройствами отмечается недостаточность информативности монологического высказывания, которое характеризуется специфическими особенностями употребления языковых средств.

Анализ показателей коммуникативно-когнитивного компонента позволил оценить коммуникативно-прагматическую направленность монологического высказывания (рис. 5).

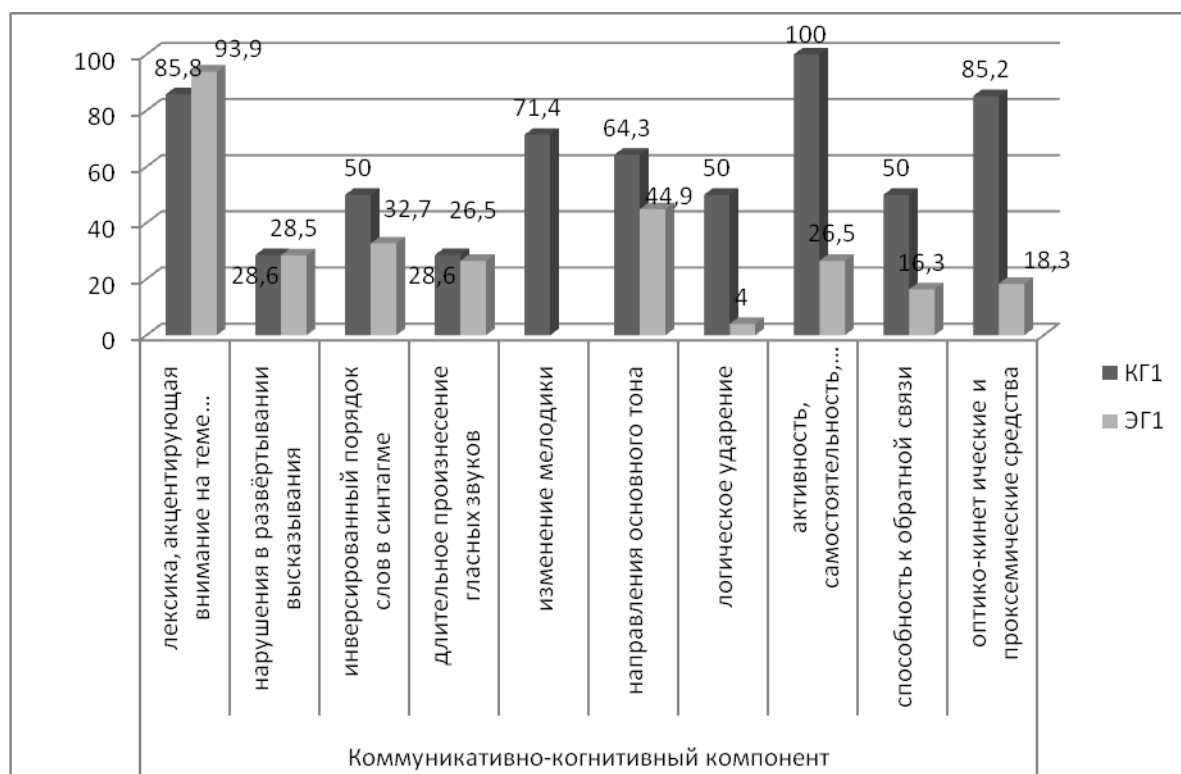


Рис. 5. Состояние коммуникативно-прагматической направленности монологической речи детей ЭГ1 и КГ1

Для обеспечения коммуникативной направленности монологической речи дети КГ1 (85%) и ЭГ1 (93,9%) используют лексику для *фокусирования внимания слушающего на объекте высказывания*. Например: «Игрушка называется шашки...» (Женя А, бл. 2м, ЭГ1); «Самая моя любимая игрушка – собачка. Её зовут Аврора...» (Настя Д., 6 л.2м., КГ1).

85,8% детей КГ1 в монологических высказываниях используют *собственные оценки по отношению к предмету*. Например: «...Я их сильно люблю, потому что они сильные, ловкие и могут даже стать невидимками. И они очень интересные.» (Серёжа, бл. 4м, КГ1), а в ЭГ1 только 28,6 % детей пользуются данной лексикой. Например: «...У меня дома есть самая любимая игрушка – это компьютер.» Дима С., 10 лет, ЭГ1).

Вводные конструкции, уточнения и пояснения отмечены в высказываниях детей ЭГ1 (16,3%) и КГ1 (28,6%).

Итак, анализ лексических средств позволяет говорить, что дети обеих групп используют лексические средства для привлечения внимания слушающего и уточнения информации. Но дети КГ1 употребляют данную



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

Для выделения новой темы (ремы) высказывания дети КГ1 и ЭГ1 используют инверсированный порядок слов в синтагме (соответственно 50% и 32,7%). У 10,2% детей ЭГ1 выявлено употребление инверсированного порядка слов в высказывании, которое не связано с усилением значимости новой темы в высказывании, а указывает на недостаточность его планирования.

Отмечено, что интонационное оформление монологического высказывания более сформировано у детей КГ1, чем у детей ЭГ1. Недостаточность данного показателя у детей КГ1 проявляется в неполном использовании движения основного тона для завершения высказывания (64,3%).

У детей ЭГ1 при завершении высказывания преобладает нисходяще-ровный тон (44,9 %) и частично используется восходяще-ровный тон (8,1%), в 36,1 % случаев – полностью отсутствует изменение основного тона (ровная мелодика – монотонность).

Завершение всего высказывания с помощью нисходяще-ровного, или ровного тона указывает на отсутствие умения у детей ЭГ1 размещать основной тон во фразе для выделения темы и ремы, т.е. использовать интонацию в соответствии с семантикой высказывания. Необходимо отметить, что дети ЭГ1 понимают смысл высказывания и его завершение, на это указывают другие маркеры: лексическое завершение высказывания с помощью слов «все», «вот», невербального поведения – взгляд на слушающего, кивок головой, продолжительная пауза со взглядом ожидания.

Характерным для детей ЭГ1 является недостаточность маркирования смысловой структуры высказывания с помощью языковых средств, использования сигналов границ цельного текста. 28,6% детей при обозначении окончания высказывания с помощью вербальных средств не

используют интонационные средства, 34,6% – недоступно использование как вербальных так и интонационных средств.

Использование логического ударения выявлено у 50% детей КГ1. В ЭГ1 выявлены случаи употребления логического ударения у 4% детей и у 4% детей ЭГ1 отмечены случаи выделения незначимого слова, что можно объяснить затруднениями в планировании высказывания или недостаточностью переключения с артикуляции одного звука на другой.

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

При изучении фонетических средств выявлено, что 100% детей КГ1 и 89,8% детей ЭГ1 используют длительное произнесение гласного звука для выделения значимого слова, привлечения внимания к передаваемой информации. Длительное произнесение гласных звуков 10,2% детей ЭГ1 не связано с акцентом на передаваемой информации.

Дети КГ1 и ЭГ1 используют для усиления значимости информации, привлечения внимания партнёра к высказыванию и регулирования коммуникации *неязыковые средства* (жесты, мимику и т.п.). 100% детей КГ1 и 91,9% детей ЭГ1 используют жесты как дополнительные средства, сопровождающие вербальное обозначение предмета, действия. Но 73,6 % детей ЭГ1 жестами замещают вербальное обозначение предмета, действия, что является следствием недостаточных умений и навыков использования имеющегося у них лексического запаса. У детей ЭГ1 сопровождение рассказывания мимикой отмечается в 18,3 % случаев, а у детей КГ1 в 78,5 %. Отсутствие мимики у детей ЭГ1 можно рассматривать как проявление нарушения иннервации мимических мышц.

Контактно-регулирующий характер неязыковых средств общения, который проявляется в установлении зрительного контакта со слушающим как в начале коммуникации так и на всём её протяжении отмечается у 100% детей КГ1 и 50% детей ЭГ1.

Недостаточность знакового использования пространства при речевом общении у детей ЭГ1 выражена в полном отсутствии зрительного контакта с экспериментатором (2%), в неадекватных реакциях: ребёнок закрывает лицо руками, отворачивается в сторону, рассказывает, опустив голову вниз (18,2%). Необходимо отметить, что у дошкольников ЭГ1 данные нарушения менее выражены, чем у младших школьников, что говорит о вторичном характере их возникновения.

Использование неязыковых средств в монологической речи детьми КГ1 носит в большей степени прагматический характер, чем у детей ЭГ1, у которых неязыковые средства используются для восполнения недостаточности языковых средств для передачи семантики высказывания.

На способность осуществлять упреждающий контроль у 71,4% детей КГ1 и 36,7% детей ЭГ1 указывают следующие признаки: принятие задания ребёнком, его активное участие в обсуждении темы и плана монологического высказывания, использование вербальных и/или невербальных средств привлечения внимания партнёра к началу высказывания.

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

Наличие в монологической речи детей КГ1 исправлений лексического и синтаксического оформления высказывания направленно на улучшение его качества и указывает на сформированность у них достаточного текущего контроля.

30,7 % детей ЭГ1 способны исправлять ошибки и замечать неточности в собственной монологической речи, что приводит к положительному результату. В речи детей отмечаются фальстарты, уточнения и пояснения,

исправления ошибок звукопроизношения, исправления лексических неточностей. У 6,1% детей ЭГ1 текущий контроль отсутствует.

50% детей КГ1 замечают недостаточность передачи смысловой программы высказывания и используют дополнения и уточнения по окончании высказывания. В ЭГ1 данный показатель присутствует только у 24,5% детей, что говорит о несформированности у них последующего контроля.

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

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

20,4% детей затрудняются в продолжении рассказывания даже при наличии помощи взрослого.

Итак, анализ данных первого этапа исследования позволил выявить показатели информативности и коммуникативно-прагматической направленности устного монологического высказывания детей с минимальными дизартрическими расстройствами, провести сравнительный анализ состояния монологической речи детей с минимальными дизартрическими расстройствами и детей с нормой речевого развития.

Количественный и качественный анализ результатов первого этапа исследования показал, что в ЭГ1 по сравнению с КГ1 отмечаются трудности в формировании информативности и коммуникативно-прагматической направленности монологической речи.

Установлено, что дети с минимальными дизартрическими расстройствами имеют различный уровень развития речевых средств, следовательно, различную готовность к монологической речи. У всех испытуемых ЭГ1 отмечались недостатки произносительной стороны речи, как звукового, так и интонационного характера: нечеткость произношения звуков в речи при достаточно правильном изолированном их произнесении, недостаточность изменения основного тона высказывания и темпа при завершении высказывания, нарушения паузирования. Дети с более низким уровнем речевого развития (ОНР) затруднялись в лексико-грамматическом оформлении высказывания: имелись трудности в подборе лексических средств, что отразилось на их объёме и качественном составе; были допущены ошибки предложного и падежного управления, употребления сложных синтаксических конструкций.

У большинства детей ЭГ1 отмечались трудности в последовательной передаче смысловой программы высказывания, в адекватности использования лексического материала. Недостаточность оперативной памяти проявлялась в затруднениях выбора и удержания речевого материала в монологическом высказывании. Необходимо отметить, что

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

В ЭГ1 отмечалась недостаточная активность произвольных процессов: дети затруднялись в самостоятельном рассказывании, им оказывалась помощь в виде побуждения, наводящих вопросов, подсказки нужного слова и т.п.

Сравнительный анализ результатов исследования монологических высказываний детей с нормой речевого развития и минимальными дизартрическими расстройствами показал, что к старшему дошкольному возрасту у детей формируется способность передавать коммуникативно значимую информацию в монологической речи.

У детей с МДР отмечается различный уровень информативности и коммуникативно-прагматической направленности монологической речи. Характерным проявлением недостаточности речевой и когнитивной готовности к монологической речи детей с МДР является нарушение интонационного оформления высказывания, затрудняющее передачу смысловой программы высказывания.

Исследование монологической речи в разных возрастных группах показало, что даже в условиях целенаправленно организованного обучения навыки построения монологического высказывания у детей с МДР формируются с трудом.

Выявленная вариативность параметров, характеризующих информативность и коммуникативно-прагматическую направленность монологической речи детей ЭГ1 указывает на разный уровень речевого развития и разную степень коррекции языковых средств у детей с МДР. Было установлено, что к младшему школьному возрасту большинство детей овладевают произносительными и лексико-грамматическими навыками, но недостаточность их применения для отражения информативности и коммуникативно-речевой направленности монологической речи указывает на

особенности их когнитивного и коммуникативного развития и трудности закрепления речевых навыков и формирования коммуникативно-речевых умений.

Для качественного анализа полученных результатов, описания информативности и коммуникативно-прагматической направленности монологической речи детей КГ1 и ЭГ1 в зависимости от состояния её собственно лингвистического, лингво-когнитивного и коммуникативно-когнитивного компонентов был использован кластерный анализ, проводимый по 26 параметрам на выборке в количестве 63 детей (рис. 6).

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

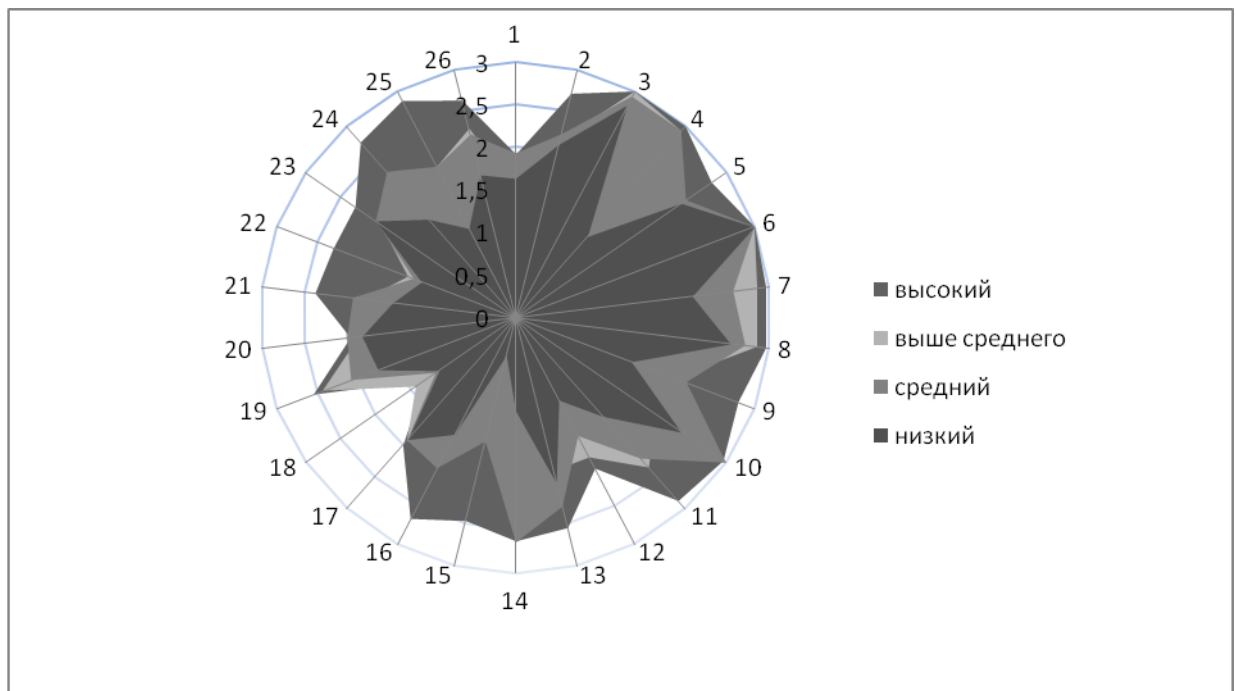


Рис.6. Состояние монологической речи детей в ситуации речевой коммуникации «ребёнок – взрослый»

Обозначения:

1–8 – собственно лингвистические параметры,

9–16 – лингво-когнитивные параметры

17–26 – коммуникативно-когнитивные параметры

Монологическая речь детей *первой группы* характеризуется достаточной информативностью и коммуникативно-прагматической направленностью. Параметры всех базовых компонентов монологической речи указывают на

сформированность лексических, грамматических и произносительных средств. У некоторых детей отмечаются незначительные нарушения произносительной стороны речи (звукопроизношения, темпа речи), не влияющие на информативность монологического высказывания. Дети используют лексические средства и полные синтаксические конструкции для сообщения информации, для последовательной передачи смысловой программы монологического высказывания, установления его связности. Присутствие в речи детей лексических средств, уточняющего, поясняющего характера, изменения порядка слов в высказывании, разных интоном, сопровождения речи жестами и соответствующей мимикой для уточнения смысла передаваемой информации и отношения к ней характеризуют её коммуникативно-прагматическую направленность. Достаточная сформированность всех компонентов монологической речи позволяет констатировать *высокий уровень* развития монологической речи детей данной группы. В состав первой группы вошло 10 детей КГ1 и 2 ребёнка ЭГ1 (дети младшего школьного возраста с минимальными дизартрическими расстройствами, имеющие недостаточность произносительной стороны речи).

Снижение информативности и коммуникативно-прагматической направленности монологической речи детей, отнесённых ко *второй группе*, определяется в основном недостаточностью лингво-когнитивного и коммуникативно-когнитивного компонентов. У некоторых детей могут отмечаться нарушения звукопроизношения. Замедление или ускорение темпа речи связано не только с произносительными трудностями, но и с длительными паузами обдумывания, недостаточностью паузального членения на смысловые отрезки. У детей отмечаются затруднения в интонационном оформлении высказывания, избирательное использование неязыковых и языковых средств для установления контакта и уточнения информации: зрительный контакт непродолжительный, завершение высказывания осуществляют с помощью слов «все» или продолжительной



паузой со взглядом ожидания. Некоторые дети испытывают смущение, не проявляют заинтересованности в коммуникации. Уровень развития монологической речи детей данного кластера характеризуется как *выше среднего*. Группу составляют дети КГ1 (три ребёнка) и ЭГ1 (девять детей младшего школьного возраста и три ребёнка старшего дошкольного возраста, имеющие логопедическое заключение «общее недоразвитие речи»), четыре ребёнка младшего школьного возраста, имеющие логопедическое заключение «фонетико-фонематическое недоразвитие», один ребёнок младшего школьного возраста и один ребёнок старшего дошкольного возраста со специфическими произносительными нарушениями.

У детей, отнесенных к *третьей группе*, монологическая речь характеризуется недостаточной информативностью и коммуникативно-прагматической направленностью. Отмеченные незначительные нарушения звукопроизношения и голоса не затрудняют передачу смысла высказывания. Недостаточность последовательного развёртывания высказывания, затруднения в использовании лексических и грамматических средств связи, затруднения в адекватном использовании лексических средств (многословие, смысловые соскальзывания) определяют особенности лингво-когнитивного компонента монологической речи. Коммуникативно-когнитивный компонент маркируется нарушением интонационно-ритмических средств связи, недостаточным изменением мелодики высказывания и интонационным маркированием значимой информации. При завершении высказывания дети используют нисходяще-ровный, или ровный тон, часто – лексические средства «все», «вот» или невербальные средства: взгляд на партнёра, кивок головой, продолжительная пауза со взглядом ожидания. Кроме того, у детей отмечаются затруднения в использовании невербальных средств для установления контакта с партнёрами по коммуникации, привлечения внимания к содержанию высказывания: сложности в установлении зрительного контакта, преобладание замещающих жестов, в отдельных случаях – хаотичные движения руками, неуверенность. Особенности базовых

компонентов определяют *средний* уровень развития монологической речи. В состав группы вошли один ребёнок КГ1 и 31 ребёнок ЭГ1: 12 детей младшего школьного возраста и один ребёнок старшего дошкольного возраста, имеющие логопедическое заключение «общее недоразвитие речи», два ребёнка младшего школьного возраста и 5 детей старшего дошкольного возраста, имеющие логопедическое заключение «фонетико-фонематическое недоразвитие»; два ребёнка старшего дошкольного возраста с характерным для детей с МДР нарушением произносительной стороны речи.

Монологическая речь детей, отнесённых к *четвёртой группе*, характеризуется недостаточной информативностью и коммуникативно-прагматической направленностью. Лексико-грамматические (недостаточный объём и качественный состав лексики) и просодические (незначительные нарушения звукопроизношения, слабость голоса) средства указывают на недостаточность собственно лингвистического компонента монологической речи. Нарушения в построении связного и последовательного высказывания, затруднения в выборе лексико-грамматических средств для передачи смысла высказывания, медленный темп высказывания, отражающий артикуляционные трудности и снижение речемыслительной деятельности указывают на несформированность лингво-когнитивного компонента монологической речи. Отсутствие лексико-грамматического, интонационного выделения значимой информации, изменения мелодики высказывания для обозначения завершения высказывания, установление непродолжительного зрительного контакта со взрослым (в основном взглядом выражается необходимость поддержки, подсказки, дети отводят взгляд, некоторые закрывают глаза руками), вербальное указание на невозможность продолжения монологического высказывания отражают недостаточность коммуникативно-когнитивного компонента монологической речи. Базовые компоненты монологической речи определяют *низкий* уровень её развития. Данная группа представлена только детьми ЭГ1: 5 детей

младшего школьного возраста и 2 ребёнка старшего дошкольного возраста, имеющие логопедическое заключение «общее недоразвитие речи».

Таблица 2.

## Состояние монологической речи детей с МДР

Уровень монологической речи	Дети с нормой речевого развития	Дети с ОНР дошкольного возраста (ДВ) и школьного возраста (ШВ)		Дети с ФФН дошкольного возраста (ДВ) и школьного возраста (ШВ)		Дети с нарушением произносительной стороны речи дошкольного возраста (ДВ) и школьного возраста (ШВ)	
		ШВ	ДВ	ШВ	ДВ	ШВ	ДВ
высокий	10			1		1	
Выше среднего	3	9	3	4		1	1
средний	1	12	1	2	5		2
низкий		5	2				

Из таблицы 2 видно, что недостаточное развитие монологической речи отмечается у детей с МДР во всех возрастных группах. Не выявлено прямой зависимости между уровнем развития монологической речи и уровнем речевого развития. Для реализации монологической речи должны быть сформированы как языковые средства, так навыки и умения их применения адекватно условиям коммуникации. *Высокий* уровень развития монологической речи выявлен у детей с МДР, речь которых имеет «смазанный» характер. Легкая произносительная недостаточность не влияет на полноценность коммуникации. Уровень развития монологической речи *выше среднего* и *средний* выявлен у детей с МДР с разной степенью сформированности языковых средств. Установлено, что дети испытывают затруднения коммуникативного или когнитивного и коммуникативного характера. *Низкий* уровень развития монологической речи определён у детей с МДР с недостаточной сформированностью языковых средств и имеющих также затруднения когнитивного и коммуникативного характера.

Таким образом, качественный анализ базовых компонентов монологической речи испытуемых показал, что независимо от степени сформированности языковых средств дети с МДР затрудняются использовать их в речевой коммуникации «ребёнок – взрослый». Это свидетельствует о недостаточном формировании у детей с МДР коммуникативно-речевых навыков и умений.

### **2. 2.2. Результаты экспериментального изучения монологической речи в ситуации речевой коммуникации «ребёнок – ребёнок»**

На втором этапе проводили комплексное обследование речевого развития ребёнка и изучение устной монологической речи детей дошкольного возраста с МДР в условиях симметричной речевой коммуникации «ребёнок – ребёнок». Дети вступали в интерактивное общение, которое заключалось в необходимости представить сверстнику содержание предстоящей игры, её правила. Процесс общения фиксировали с помощью видеозаписи. Монологическая речь объяснительного характера более чётко выявляла коммуникативно-прагматическую направленность речи детей в ситуации общения со сверстником. Процедура оценки монологической речи проводилась по параметрам, используемым на первом этапе.

Результаты *комплексного обследования* позволили определить уровень речевого развития детей КГ2 и ЭГ2 и подтвердить нозологическую форму речевой патологии.

Установлено, что значительно отягощённый анамнез отмечается у 69% детей ЭГ2, у остальных детей ЭГ2 анамнез отягощён незначительно. В КГ2 у 12,5% отмечается незначительно отягощённый анамнез.

Результаты логопедического и медицинского обследования подтвердили логопедическое заключение детей ЭГ2 – минимальные дизартрические расстройства.

На основе анализа результатов логопедического обследования был определён уровень речевого развития детей ЭГ2: у двоих детей отмечается общее недоразвитие речи, у троих детей – фонетико-фонематическое недоразвитие, у 10-ти детей – специфические произносительные нарушения, которые проявляются в нечёткости («смазанности») произношения. Все дети ЭГ2 получили логопедическую помощь в условиях специальной (коррекционной) группы по программе обучения и воспитания детей с общим недоразвитием речи.

У детей КГ2 констатируется норма речевого развития.

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

Результаты исследования *информативности* монологической речи детей представлены на рис. 7.

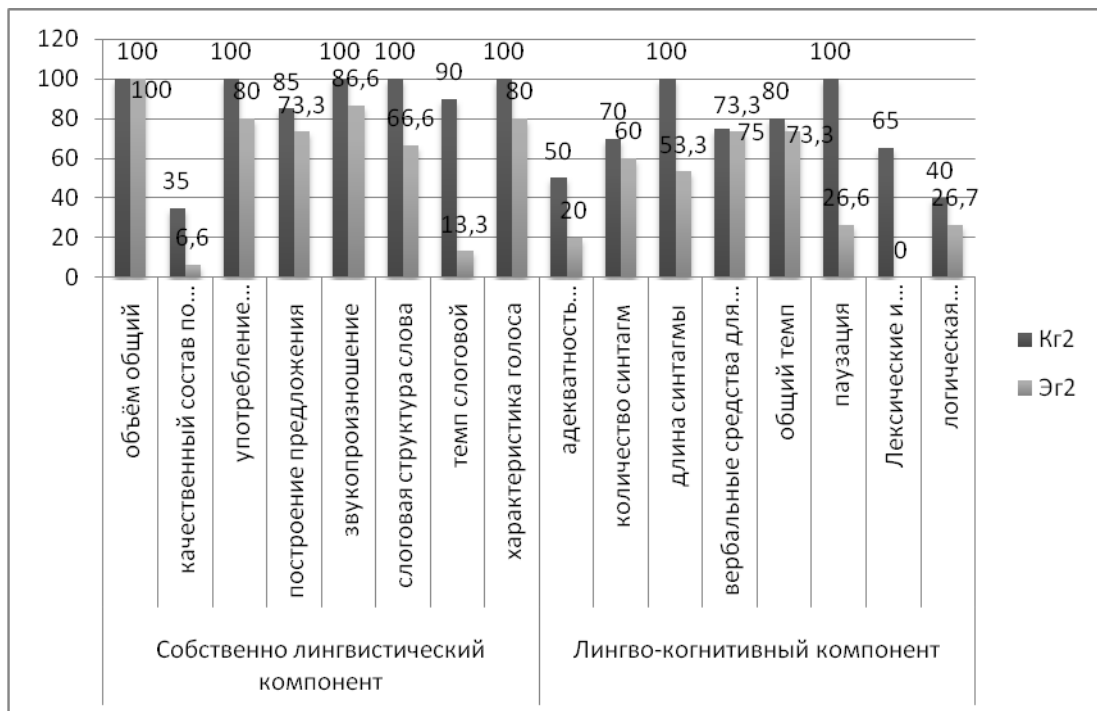


Рис.7 Результаты изучения информативности монологической речи детей ЭГ2 и КГ2 в ситуации общения «ребёнок – ребёнок»

Качественный и количественный анализ результатов исследования показал, что достаточный объём лексики при сообщении информации отмечается в

высказываниях детей обеих групп. Дети КГ2 используют достаточное количество слов для раскрытия темы высказывания – среднее количество слов в синтагме от трёх до 4 – 5. Затруднение в полном раскрытии темы высказывания с помощью языковых средств выявлено у 66,6% ЭГ2: констатируется недостаточность объёма высказывания – менее двух слов в синтагме или его избыточность – более пяти слов в синтагме.

Качественный анализ лексических единиц показал, что у детей КГ 2 и ЭГ2 в речи присутствуют различные части речи. Особенностью монологического высказывания является наличие в нём глаголов, существительных, наречий места и времени, указательных местоимений, замены существительных местоимениями места, числительных. Выявленное у 73,3% детей ЭГ2 преобладание глагольной лексики над предметной, отсутствие наречий, наличие личных местоимений указывает на недостаточность механизма отбора лексических средств, вследствие чего снижается полнота сообщаемой информации.

Использование лексических единиц для обозначения объекта общения (обращение по имени) наблюдается у 50% детей КГ12 и 33,4% ЭГ2. Дети с помощью лексических средств указывают на цель взаимодействия («игра»), названия предметов, действия с ними и правила игры 80% детей КГ2 и 50% детей ЭГ2.

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

В высказываниях детей КГ2 и ЭГ2 регистрируется использование лексических средств для завершения высказывания. Например: «Вот берёшь по очереди карточку, начинаешь там, чтоб там вот. Берёшь вот такое название (читает) Вот собираешь. Кто первый, тот выиграл и игра заканчивается.» (Люда, КГ2).

Недостаточность маркирования окончания высказывания с помощью лексических средств отмечается у детей КГ2 – 25% и ЭГ2 – 26,7%, что указывает на трудности планирования высказывания. Наблюдается смещение

лексических маркеров окончания высказывания (например: «А я забыл, кто победил, тот и выиграл. Взять вот картинку и прочитать. Подобрать картинку. По очереди» (Саша, ЭГ2)); их отсутствие (например: «Саша, знаешь что, вот эта игра, надо брать вот отсюда – да, прочитывать задание и искать, чтобы тебе попало это задание.» (Данил В., ЭГ2); «Выбираю вообще какую-нибудь, какую ты хочешь. Потом надо брать кому-то одному вот эту вот. И ставить. Если подходит для какой-то надписи, то ставь, а если не подходит, то не ставь.» (Рома, КГ2)).

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

В целях «экономии» дети обеих групп используют неполные синтаксические конструкции, передавая часть информации невербальными средствами. Снижение информативности монологического высказывания вследствие употребления неполных синтагм отмечено у 26,7% детей ЭГ2 и 15% детей КГ2. При этом у детей ЭГ2 наблюдаются затруднения в использовании невербальных средств для усиления информативности сообщения, разрывы (паузы) внутри синтагмы, обусловленные физиологическими причинами, в частности недостаточной длительностью речевого выдоха. Пример: «Взять /- картинку ... (0,5) и \ -прочитать... (2) И.подобрать ... (3) кар- картинку... (0,5) По очереди.» (Саша, ЭГ2).

Недостаточность произносительной стороны речи, которая проявляется у 13,4% детей ЭГ2 в нарушении звукопроизношения, в наличии итераций у 33,4% детей ЭГ2, легких (6,6%), и умеренно выраженных (13,6%) нарушениях голоса, не затрудняет разборчивость их монологической речи.

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

грамматических средств. У детей КГ2 паузы хезитации непродолжительны (от 0,5 до 1,5 сек.). У детей ЭГ2 (у 26,7% - от 2 - 4сек. до сек., у 6,6% до 5 сек.) регистрируются более длительные паузы хезитации, что указывает на более выраженную недостаточность актуализации языковых средств.

При анализе структуры текстового сообщения выявлено, что 65 % детей КГ2 используют разнообразные средства связи в монологическом высказывании. Частичное использование средств связи регистрируется у 35% детей КГ2 и 33,4% детей ЭГ2. Но если у детей КГ2 отмечается недостаточность семантических средств связи, то у детей ЭГ2 – проявляется недостаточность семантических, интонационно-ритмических связей, на что указывают особый характер паузации (разрыв внутри синтагм) и мелодики высказывания (отсутствие преломления тона между синтагмами), наличие итераций. Чаще у детей ЭГ2 (66,6%) регистрируются формально-грамматические средства связи.

40% детей КГ2 и 26,7 % детей ЭГ2 последовательно и полно передают смысловую программу высказывания. Частичная недостаточность цельности монологического высказывания у 60% детей КГ2 и у 66,6% детей ЭГ2 выражены в неполном раскрытии темы высказывания, на которое указывают отсутствие семантических указателей начала или продолжения, или конца высказывания.

У 6,6% детей ЭГ2 монологическое высказывание представляет собой перечисление отдельных действий.

Результаты изучения *коммуникативно-прагматической направленности* представлены на рис.8.

При изучении коммуникативно-прагматической направленности монологической речи мы рассмотрели способность детей осуществлять выбор семантической и синтаксической структуры высказывания и специальных языковых и неязыковых средств в монологической речи.



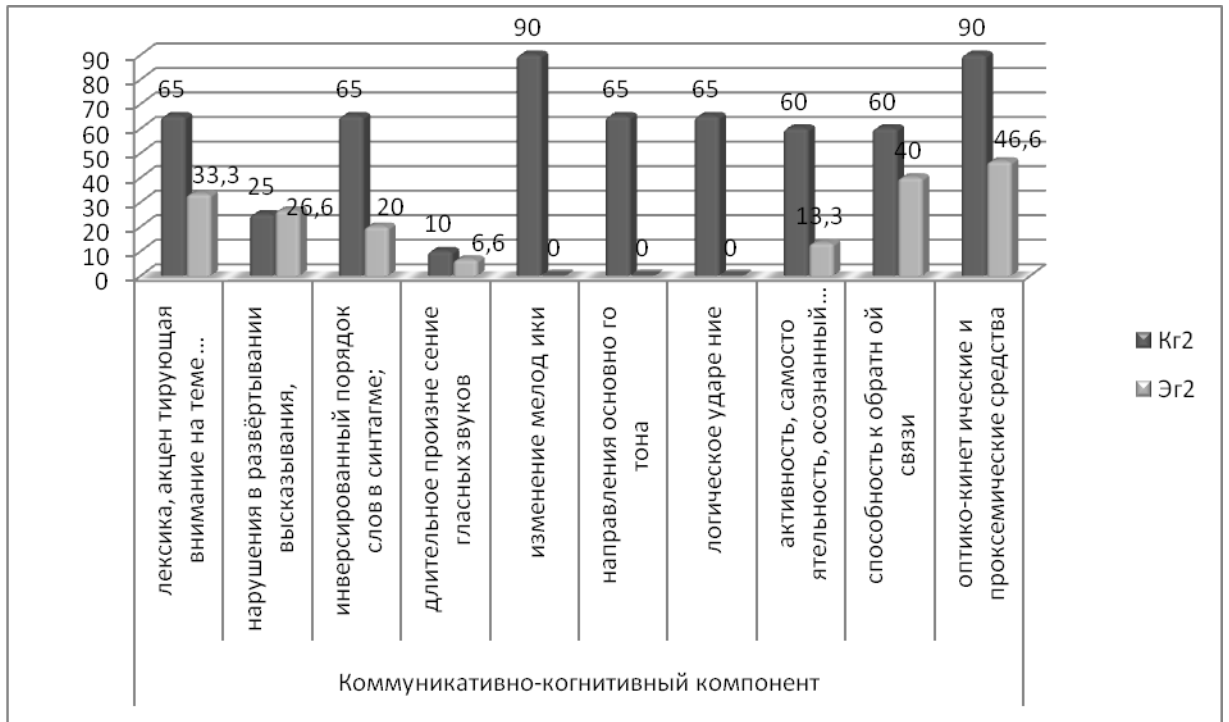


Рис. 8 Результаты изучения коммуникативно-прагматической направленности монологической речи детей ЭГ2 и КГ2 в ситуации общения «ребёнок – ребёнок»

Дети обеих групп используют в своих высказываниях лексические средства для

- фокусирования внимания на объекте высказывания (например: «*Знаешь что, вот эта игра. Надо брать вот отсюда – да, прочитывать задание и искать чтобы тебе попалоь это задание.*» (Саша, ЭГ2); «*Надо все –все правила запомнить. Мы берём одну карточку такую, надо прочитать что вот прочитать. Например, тут написано вот «что в воздухе» и ты ищешь какую-нибудь, вот эту карточку берешь и если вот правильно вот тут такая картинка, ты её подсоединяешь вот сюда. И когда ты все картинки найдёшь, то и выиграл.*» (Вероника, КГ2);
- выражения собственных оценок и уточнения смысла высказывания (например: «*Вот, смотри, Ром, сначала, играют здесь по очереди. Сначала я беру, здесь написано, например, «Что в космосе». Всё вот я взял, потом берёшь ты. Вот такую вот. На ней вот тут написано «Что на земле». Теперь я беру карточку, если вот тут нарисованы горы, значит*

*это есть. Ой, у меня в космосе. Если неправильно, то кладёшь вот так вот. Теперь ты берёшь карточку.» (Миша, КГ2),*

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

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

Более частое использование регуляторных синтагм отмечается в речи детей ЭГ2. Соотношение регуляторных и содержательных синтагм в речи 66,6% детей ЭГ2 1:1 и у 33,4 % детей ЭГ2 – 3:1 указывает на трудности вербализации высказывания, ситуативность речи, недостаточной контекстности высказывания. В речи 20% детей КГ2 преобладают синтагмы, передающие информацию (содержательные), у 65% детей КГ2 отмечается равное количество регуляторных и содержательных синтагм – 1:1.

Сопоставительный анализ структуры синтагм показал, что в монологической речи детей КГ2 чаще чем в ЭГ2 наблюдается её изменение за счёт использования постпозитивных уточнений: добавления фрагмента (парцелляции), уточнения одного из компонентов построенной предикативной структуры с помощью грамматически параллельного оформления, вставки для уточнения предикативной структуры высказывания.

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

Дети КГ2 (65%) используют инверсированный порядок слов для отражения нового в высказывании (ремы), для усиления семантики

высказывания и привлечения внимания слушающего к сообщаемому. Пример: «...Закончится тогда игра, когда будут прицеплены все вот эти карточки.» (Игорь, КГ2).

В ЭГ2 такие случаи единичны (12,5%), часто, отклонения от прямого порядка слов в синтагме (у 26,6% детей ЭГ2) не несут смысловой нагрузки. Данные нарушения являются проявлением нечёткости планирования высказывания и его развёртывания с помощью лексических и грамматических средств.

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

У 73,3% детей ЭГ2 в основном отмечается медленный темп высказывания, который не является коммуникативно необходимым, так как обусловлен наличием длительных пауз хезитации (от 2 сек. до 5 сек.) и/или снижением скорости произнесения слогов (от 0,5 слогов в сек. до 2 слогов в сек.). У 10% детей КГ2 также отмечается замедление темпа монологической речи, обусловленное длительными паузами хезитации, отражающими временные трудности вербализации, при этом артикуляционный темп речи в норме. В отличие от детей ЭГ2 дети КГ2 замедление темпа высказывания используют для более полного оформления высказывания, о чём свидетельствует наличие полных синтагм после пауз хезитации.

Большинство детей КГ2 используют интонационные средства для реализации своих коммуникативных намерений в форме изменения мелодики высказывания (90%), акцентного выделения новой темы в высказывании (60%), выделения значимого слова с помощью логического ударения (65%). Пример: «Надо все – все / правила \ запомнить. Потому что интересней \ играть. (2,5 сек.) Мы берём одну карточку такую, вот, и надо \ прочитать. Тут написано что вот, -/ «что в воздухе», (0,5 сек.) И ты ищешь / какую-нибудь, вот эту карточку, берешь/, и, если вот правильно,

*вот тут такая картинка, ты её подсоединяешь вот \сюда. И когда ты все картинки найдёшь, / то и\ выиграл.» (Вероника, КГ2).*

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

Дети КГ2 для обозначения окончания высказывания используют понижение основного тона: нисходящий тон –70%, нисходяще-ровный – 30%), даже в случаях недостаточного вербального обозначения. Дети ЭГ2 для завершения высказывания используют нисходяще-ровный тон (53,4%), в остальных случаях – ровный или восходяще-ровный тон, даже при достаточном маркировании окончания вербальными средствами.

Отсутствие логического ударения в высказывании (86,6%) или употребление его в неправильных вариантах (13,4 %) характерно для детей ЭГ2. 65% детей КГ2 употребляют логическое ударение в соответствии со смыслом высказывания, что указывает на способность детей определять и обозначать в речи значимую в коммуникации информацию.

Использование оптико-кинетических средств для передачи информации характерно для 46,6% детей ЭГ2 и 95% детей КГ2. Недостаточность передачи информации с помощью языковых средств 53,4 % детей ЭГ2 и 5% детей КГ2 компенсируют неязыковыми средствами, т.е. используют замещающие жесты – показ предмета, действия вместо их названия. У детей ЭГ2 отмечается недостаточность проявления интереса к коммуникации и её поддержания с помощью изменений мимики, частоты обмена взглядами – их

"длительности", смены статики и динамики взгляда, что затрудняет поддержание коммуникации.

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

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

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

В монологической речи детей обеих групп (90% КГ2 и 53,3% ЭГ2) отмечаются сбои в речи, их последующая коррекция; повторы и пояснения при неточном выражении смысла высказывания; наличие дискурсивных маркеров «понимаешь» «вот, смотри» для привлечения внимания партнёра и контроля восприятия им информации; уместное использование лексических и грамматических единиц; слежение за реакцией партнёра и соответствующая вербальная и невербальная реакция при изменении его поведения в виде перестройки в структуре синтагм для пояснения и уточнения сообщаемой информации; использование кинесических и проксемических средств. Необходимо отметить, что текущий контроль у детей ЭГ2 чаще маркируется вербальными средствами, из невербальных средств отмечается недостаточность в употреблении мимики, взгляда, интонационного оформления высказывания.

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

Анализ видеозаписи позволяет отследить не только упреждающий и текущий контроль, а также выявить наличие последующего контроля за собственным высказыванием, который заключается в самостоятельной оценке правильности передачи информации. В обеих группах выявлено отсутствие самостоятельного использования детьми дополнений и уточнений после завершения текстового сообщения при неполной переданной информации.

Дети КГ2 в 2 раза чаще чем дети ЭГ2 в монологической речи используют языковые средства для привлечения внимания к высказыванию, поддержания интереса к его содержанию, корректировки поведения слушающего: обращение по имени, личные местоимения (*ты, я*), глаголы 2-го лица, регулирующие поведение слушающего (*смотри, поняла, берёшь, ставишь и т.п.*).

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

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

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

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

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

Итак, анализ данных *второго этапа* исследования позволил выявить параметры, определяющие информативность и коммуникативно-прагматическую направленность монологической речи детей в ситуации общения «ребёнок – ребёнок».

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

Выявленные особенности монологической речи детей ЭГ2 связаны с недостаточностью формирования речевых навыков и коммуникативно-речевых умений. Затруднения в выборе языковых средств для передачи содержания (преобладание глагольной лексики, замедление темпа речи, вследствие произносительных трудностей, длительных пауз обдумывания и выбора лексических средств) и недостаточность логической последовательности развёртывания высказывания указывают на снижение информативности монологической речи. На недостаточность коммуникативно-прагматической направленности монологической речи детей ЭГ2 указывают нарушения применения интонационных и неязыковых средств.

Установлено, что дети с нормой речевого развития так же могут испытывать трудности в продуцировании монологического высказывания, которые обусловлены недостаточностью планирования высказывания,

связанного с их индивидуальными особенностями речемыслительной деятельности. Страдает в основном лингво-когнитивный компонент монологической речи. Недостаточность коммуникативно-когнитивного компонента монологической речи обусловлена индивидуальными особенностями детей.

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

1. Собственно лингвистический компонент монологической речи детей определяется уровнем речевого развития (объём и качество используемых детьми лексико-грамматических средств) и нозологической формой речевой патологии. Нарушение произносительной стороны речи - нечёткость звукопроизношения, медленный артикуляционный темп речи, особенности силы голоса (слабый или крикливый) – характерно для всех детей с МДР.

2. Лингво-когнитивный компонент монологической речи показывает сформированность навыков использования языковых средств для полного и точного выражения мыслей, логичного и связного построения высказывания. Преобладание в речи глагольной лексики, замена номинативной лексики указательными местоимениями и сопровождение высказывания указательными жестами свидетельствует о ситуативности монологической речи детей с МДР, трудности её понимания собеседником вне конкретной ситуации. Длительные паузы обдумывания при выборе лексических средств провоцируют замедленный темп речи.

3. Коммуникативно-когнитивный компонент определяется сформированностью коммуникативно-речевых умений, обеспечивающих оперирование языковыми средствами для передачи коммуникативно значимой информации. Трудности выделения, уточнения информации и привлечения внимания слушающего с помощью языковых и неязыковых средств проявляются в недостаточном выборе адекватных лексических средств и изменении порядка слов в высказывании для выделения новой информации; в затруднении в использовании соответствующих интоном,



логического ударения. Снижение речевой активности и самостоятельности, а также затруднения в установлении зрительного контакта могут отмечаться как на начальном этапе, так и на протяжении всего высказывания.

Сравнительный анализ монологической речи МДР и детей с нормой речевого развития в условиях коммуникации «ребёнок – ребёнок» и «ребёнок – взрослый», проведённый на основе статистического анализа (U-критерий Манна — Уитни были) показал следующее (рис. 9).

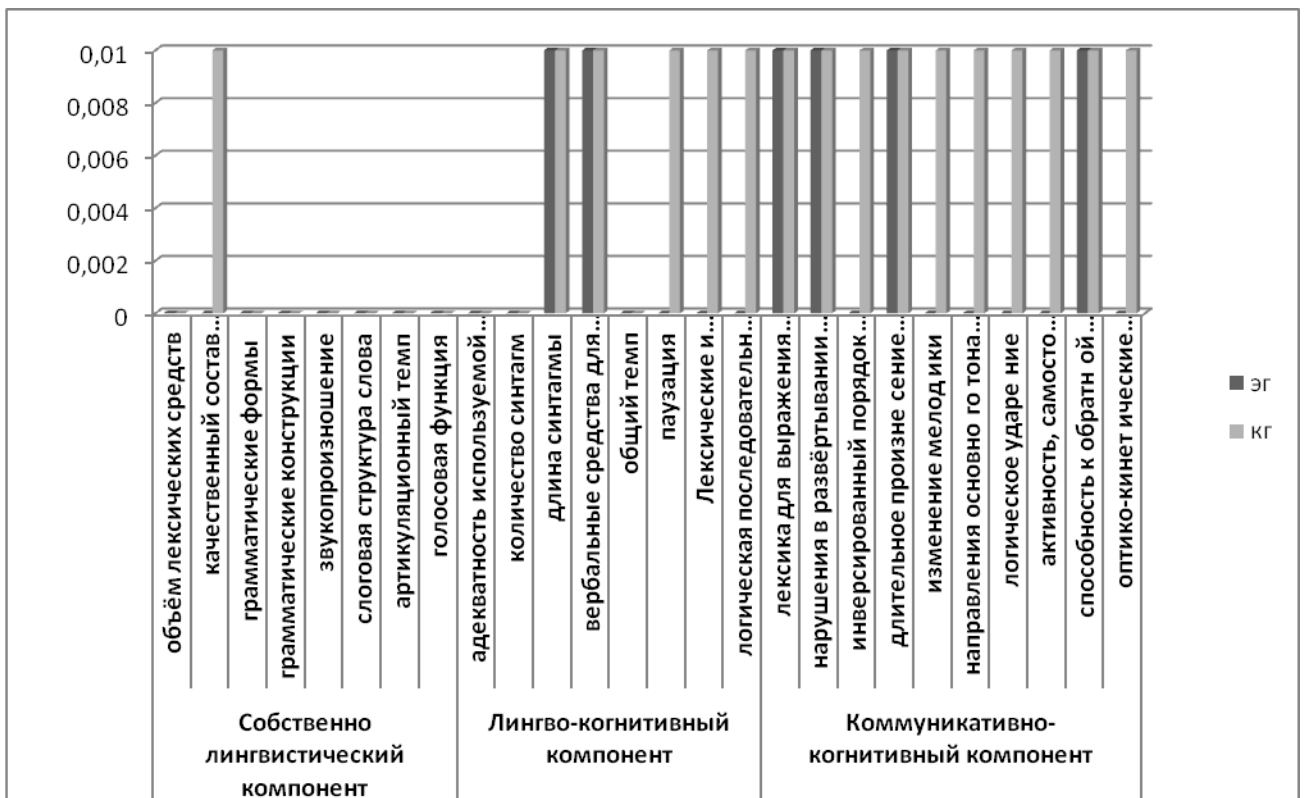


Рис. 9 Сопоставительные данные значимости параметров монологической речи в ситуации общения «ребёнок – ребёнок» и «ребёнок – взрослый»

Монологическая речь детей с нормой речевого развития в ситуации общения со сверстником отличается более выраженной коммуникативно-прагматической направленностью, чем в ситуации общения со взрослым (установлены достоверные параметры – эмпирическое значение U-критерия  $p=0,01$  находится в зоне значимости). Лексико-грамматическая и синтаксическая правильность оформления монологического высказывания в выявлена в обеих ситуациях общения. На особенность коммуникативно-

прагматической направленности указывает состояние коммуникативно-когнитивного компонента монологической речи. В ситуации общения со сверстниками дети употребляют в речи обращения по имени, глаголы второго лица, личные местоимения; для уточнения информации изменяют порядок слов в высказывании, адекватно используют интонационные и невербальные средства.

В монологической речи детей с МДР не выявлено значимых различий в использовании языковых средств для структурно-семантического оформления высказывания в ситуациях общения «ребёнок – взрослый» и «ребёнок – ребёнок». Отсутствие различий в адекватном использовании языковых средств в обеих ситуациях общения указывает на недостаточность коммуникативно-прагматической направленности монологической речи в обеих ситуациях общения. Данный факт говорит о том, что коммуникативные затруднения не обусловлены ситуацией общения, а являются проявлением речевой патологии. Содержание и методы коррекционно-педагогической работы, применяемые в настоящее время в логопедической практике, не обеспечивают формирование коммуникативно-речевых навыков и умений монологической речи детей с МДР.

## Выводы по главе 2

Итак, по результатам проведённого исследования можно сделать следующие выводы.

1. В старшем дошкольном возрасте формируются языковые и неязыковые средства, определяющие собственно лингвистический, лингво-когнитивный и коммуникативно-когнитивный компоненты монологической речи, обеспечивающие её информативность и коммуникативно-прагматическую направленность в разных условиях речевого общения («ребёнок – взрослый», «ребёнок – ребёнок»).
2. Для определения актуального уровня развития монологической речи детей с МДР необходимо изучить показатели её информативности и коммуникативно-прагматической направленности и установить собственно лингвистический, лингво-когнитивный и коммуникативно-когнитивный компоненты.
3. Уровень развития монологической речи детей с МДР зависит не только от состояния речевого развития, а также от когнитивного и коммуникативного развития ребёнка.
4. Параметры монологического высказывания детей с МДР демонстрируют различия между уровнем развития лексико-грамматических средств и их использованием в речевом общении.
5. Недостаточность интонационного оформления монологической речи разной степени выраженности характерна для всех детей с МДР.
6. Выявленные отклонения в функционировании речевых средств в монологической речи указывают, прежде всего, на недостаточность речевых навыков, обусловленную слабостью автоматизации просодических и, нередко, лексических и грамматических средств.
7. Недостаточность произносительных и часто лексико-грамматических навыков препятствует формированию коммуникативно-речевых умений реализации монологической речи детей с МДР.

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

Выше сказанным определяется необходимость разработать и включить в содержание коррекционно-педагогической работы направления и определить соответствующие методы формирования коммуникативно-речевых навыков и умений монологической речи детей с МДР.

### **Глава 3. Формирование устной монологической речи детей с минимальными дизартрическими расстройствами**

#### **3.1. Принципы, задачи, организация и содержание коррекционно-педагогической работы**

Анализ состояния устной монологической речи детей с минимальными дизартрическими расстройствами, реализуемой в разных условиях речевой коммуникации, позволил выявить параметры недостаточности её информативности и коммуникативно-прагматической направленности. На основании выводов констатирующего эксперимента были определены цель и задачи обучающего эксперимента.

Целью обучающего эксперимента является разработка и апробация содержания и методов формирования устной монологической речи детей с МДР.

Задачи обучающего эксперимента:

- 1) определить содержание и методы формирования коммуникативно-прагматической направленности устной монологической речи детей с МДР с учетом структуры речевого дефекта;
- 2) провести экспериментальную работу по формированию устной монологической речи детей с МДР и оценить эффективность предложенной коррекционно-педагогической работы.

Методологической основой коррекционно-педагогической работы являются следующие теоретические положения:

- лингвистический подход к монологу, рассматриваемому в системе функциональной лингвистики с позиций дискурса (Н.Д. Арутюнова, Т.А. van. Dijk,); к интонации монологической речи как сложному супraseгментному звуковому средству (С.В.), к монологической речи как устному высказыванию (Е.А. Земская, А.А. Кибрик, О.Б. Сиротина);

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

Содержание коррекционно-педагогической работы определяется общедидактическими и специальными принципами:

- *принцип системности*: при обучении монологической речи учитываем представления о речи как о сложной функциональной системе, структурные компоненты которой тесно взаимосвязаны; обучение устному высказыванию на основе развития его понимания;
- *онтогенетический принцип*: формирование монологического высказывания на основе поэтапного развития самостоятельной речи – диалогическая речь, монолог, включённый в диалог, монологическая речь; становление форм общения ребёнка со взрослыми и со сверстниками, способствующих развитию речевых средств;
- *принцип связи речи с другими сторонами психического развития*: специальное обучение структурно-семантическому оформлению монологического высказывания с учётом отклонений в области анализаторной, аналитико-синтетической и регуляторной деятельности (Р.Е. Левина);
- *принцип сознательности и активности*: формирование у детей мотива высказывания, навыков самоконтроля, их влияния на языковое оформление монологического высказывания; развитие инициативных высказываний, способности произвольно и осознанно определять форму и содержание монолога с учётом ситуации общения формируется только при целенаправленном обучении навыкам анализа собственной речевой продукции, контроля и критического отношения к ней;
- *коммуникативно-деятельностный подход* к процессу целенаправленного развития монологической речи детей с минимальными дизартрическими

расстройствами предусматривает формирование коммуникативной направленности речи, её ориентации на собеседника, осознанное применение полученных речевых навыков в различных коммуникативных ситуациях в соответствии с задачами коммуникации и с учётом ведущей деятельности ребёнка (А.А. Леонтьев, И.А. Зимняя и др.);

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

Формирование монологической речи являлось составной частью коррекционно-педагогической работы по развитию самостоятельной связной речи, содержание которой определяется программными задачами обучения и воспитания детей дошкольного возраста с речевыми нарушениями (Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина). Задачи развития монологической речи, представленные в программе, предполагают, прежде всего, формирование речевых навыков: развитие языковых средств и навыков текстообразования. Для решения основной цели обучающего эксперимента – формирования коммуникативно значимой монологической речи – содержание обучения было расширено за счёт введения направления развития коммуникативно-прагматической направленности монологической речи детей с МДР: умения пользоваться языковыми средствами в монологической речи в разных ситуациях общения.

Разрабатываемый коммуникативный подход к коррекции речи (Р.Е. Левина, С.А. Миронова, Л.Г. Соловьёва, Г.В. Чиркина) в наибольшей степени соответствует выделенной цели обучения.

Поэтому наряду с традиционными методами развития связной речи детей с речевой патологией (Т.Д. Барменкова, В.К. Воробьёва, В.П. Глухов, Н.С. Жукова, Т.Б. Филичева) и детей с нормой речевого развития (М.М. Алексеева, А.Г. Арушанова, Э.П. Короткова, Т.А. Ладыженская,

О.С. Ушакова, В.И. Яшина и др.), мы использовали коммуникативные методы.

Специфической особенностью коммуникативного подхода является сближение процесса обучения с процессом реальной коммуникации, что позволяет решать задачи формирования коммуникативно значимого монологического высказывания детей с минимальными дизартрическими расстройствами. Коммуникативно-когнитивный подход предполагает обучение детей с МДР дискурсивным практикам – способам и правилам развёртывания монологического дискурса посредством языковых и неязыковых средств. В отличие от речевой практики дискурсивные практики оптимизируют коррекционный процесс: осуществляется формирование монологической речи на языковом уровне – произносительные навыки (техника речи), лексико-грамматические средства – и на коммуникативном уровне – употребление языковых и неязыковых средств адекватно условиям речевой коммуникации.

Коррекционно-развивающая работа включала три этапа: диагностический, обучающий, заключительный.

На **диагностическом** этапе определяли уровень развития монологической речи детей с МДР. В задачи **обучающего** этапа входило коррекция языковых средств; обучение монологической речи. На **заключительном** этапе проводился контрольный эксперимент по установлению динамики развития монологической речи детей с МДР.

На **диагностическом** этапе была изучена монологическая речь детей с МДР и выявлен уровень её развития.

Специально организованное обучение проводилось в течение 2009 – 2010 учебного года на базе МДОУ № 366, 426 г. Челябинска. В эксперименте участвовало 24 ребёнка старшего дошкольного возраста с МДР, составившие ЭГЗ и КГЗ. Состав обеих групп на начало обучающего эксперимента был примерно однороден по возрастному признаку (ЭГЗ – 12 детей шестилетнего возраста, КГЗ – 12 детей шестилетнего возраста) и по уровню речевого



развития – все дети имели логопедическое заключение «общее недоразвитие речи».

Были выделены группы детей с МДР с разным уровнем развития монологической речи.

Таблица 3.

**Распределение уровня развития монологической речи детей с МДР  
в ЭГЗ и КГЗ**

Уровень развития монологической речи	КГЗ (кол-во детей)	ЭГЗ (кол-во детей)
Средний	8	7
низкий	4	5

Было установлено, что недостаточность языковых средств не является ведущим фактором нарушения монологической речи. Нарушение языкового развития сочетаются с затруднениями функционирования процесса речепроизводства, т.е. к комплексу речевых нарушений присоединяется ряд факторов, определяющих недостаточность коммуникативных умений.

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

На основе анализа параметров информативности (собственно лингвистического и лингво-когнитивного компонентов) и коммуникативной направленности монологической речи детей с МДР (когнитивно-коммуникативного компонента) было установлен разный уровень сформированности навыков и умений композиционно-структурного оформления, использования языковых и неязыковых средств для представления информации, привлечения и удержания внимания слушающего.

Работа по формированию монологической речи детей с МДР осуществлялась дифференцировано. В содержание индивидуальных занятий

включали работу по развитию языковых средств, необходимых для нормализации состояния компонентов монологической речи.

В содержание обучения детей со средним уровнем монологической речи включали направления по развитию лексико-грамматической стороны речи и, при необходимости, коррекцию отдельных компонентов произносительной стороны речи.

При обучении детей с низким уровнем развития монологической речи определили следующие направления: коррекцию произносительной стороны речи и развитие лексико-грамматической стороны речи.

Коррекция произносительной стороны речи проводилась с помощью традиционных в логопедии методов и приёмов. На индивидуальных занятиях (2–3 раза в неделю) решались задачи по коррекции звукопроизношения, просодики. Практическое закрепление звуковой стороны речи и развитие лексико-грамматической стороны речи осуществлялось на подгрупповых и фронтальных логопедических занятиях (1–2 занятия в неделю), на занятиях воспитателя по развитию речи.

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

Для решения поставленных задач было определено три типа занятий, последовательность включения которых в обучающий процесс обеспечивала усвоение языковых средств и способов их применения в монологической речи.

На занятиях *первого* типа проводилась коррекция лексико-грамматических и интонационных средств, дети обучались грамматически и интонационно правильному оформлению высказывания. Усвоенные на этих занятиях интонационно-грамматические конструкции последовательно включали в занятия *второго* типа, на которых формировались коммуникативно-речевые навыки монологической речи. На основе достаточной сформированности речевых навыков в обучающий процесс

включались занятия по формированию коммуникативно-речевых умений (*третий* тип).

Нами были определены требования к проведению занятий, обеспечивающие формирование коммуникативно значимой монологической речи:

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

1) *Создание коммуникативно-речевой ситуации.* Коммуникативно-речевая ситуация представляет сочетание внешних и внутренних условий, в которых протекает речевое общение. Условия общения определяют коммуникативное поведение ребёнка, выбор значимых речевых стратегий, средств продуцирования монологической речи.

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

- события, имевшие место в жизни детей, в которых у них возникала потребность поделиться своими наблюдениями и впечатлениями (озвучивание совершённого действия, сюжета картины и т.п.), сообщить информацию;
- ситуации с включением детей в конкретное практическое действие;
- ситуации обсуждения просмотренных мультфильмов, прочитанного рассказа и т.п.

Тематика коммуникативно-речевых ситуаций соответствовала изучаемой тематической организации лексико-грамматического материала.

В структуре коммуникативно-речевой ситуации выделены следующие компоненты: включение в процесс общения, введение речевого образца, создание условий для целенаправленного аудирования и последующего анализа речевого образца, организация тренировочных упражнений, создание монологического высказывания на основе речевого образца, самостоятельное монологическое высказывание.

- 2) *Постепенное усложнение формы высказывания* обеспечивает плавный переход от ситуативной речи к контекстной (Р.Е. Левина, С.А. Миронова) и осуществляется в следующей последовательности: сопровождающая речь (речь, связанная с непосредственным действием, с обозрением предмета), завершающая речь (высказывания на материале увиденного, выполненного ранее), произвольная речь. Это обеспечивает закрепление коммуникативно-речевых навыков и формирование коммуникативно-речевых умений содержательного развёртывания высказывания в соответствии с целью и ситуацией общения.
- 3) *Обучение разным типам монологических высказываний.* Последовательное овладение дискурсивными практиками обеспечивает формирование осознанного и произвольного построения высказываний разных типов (повествования, описания, рассуждения).
- 4) *Включение методов и приёмов, обеспечивающих взаимосвязь функционирования всех речевых компонентов* монологического высказывания в зависимости от его цели.

Высказывания разного уровня – фраза, монологическое высказывание – представляют собой определённые коммуникативные контуры, обладающие стилевой и жанровой принадлежностью (Б.М. Гаспаров). Компонентами коммуникативного контура являются: целостный ритмико-интонационный образ, представляющий ритмико-мелодическое произведение, обладающее сложной тоновой (мелодические ходы, направление тона в высказывании), тембровой (тембровые переключения) и динамической фактурой (ритмико-динамические

напряжения, акцентные пунктуации, паузация); коммуникативные фрагменты, обозначенные опорными языковыми единицами: конкретными словами (служебные и местоименные слова: союзы, предлоги, частицы, местоимения, связки и полусвязочные предикаты, слова с конкретным значением), сочетаниями слов и целыми выражениями.

Таким образом, в высказывании проявляется взаимосвязь и взаимодействие всех его компонентов, изменение одного компонентов влечёт за собой изменение характеристики других компонентов и вызывает изменения коммуникативной цели высказывания.

Например, высказывание «Днём выглянуло солнце» в зависимости от используемых интонационных маркеров может иметь разную коммуникативную цель: от изменения направления тона в высказывании (нисходящий тон – завершение, повествование, восходящий тон – вопрос или незавершённость и т.д.), от отражения динамической фактуры в соответствии с контекстом (расположения логического ударения – Днём выглянуло солнце / Днём выглянуло солнце.; паузации и т.д.), от сочетания и порядка слов в высказывании (Солнце выглянуло днём./ Днём выглянуло солнце.) и т.д.

Формирование навыков продуцирования коммуникативных контуров высказывания проводилась посредством следующих упражнений.

- Имитативные упражнения, на основе использования речевого образца. При их выполнении использовали многократное прослушивание речевого образца (направленное и подготовленное аудирование со зрительной опорой и без неё), повторение готового образца (сопряжённое и отражённое проговаривание).
- Подстановочные упражнения, при выполнении которых используется исходное высказывание, в котором необходимо заменить структурную единицу.
- Трансформационные упражнения, направленные на усвоение способов выделения передаваемой информации: изменение порядка структурных

единиц; их объединение. Данные упражнения способствуют усвоению языковых единиц высказывания, их автоматизации.

- Репродуктивные и комбинационные упражнения характеризуются самостоятельным продуцированием высказываний и способствуют закреплению речевых навыков: активно пользоваться усвоенными формами высказываний разной сложности.

Высказывания продуцируются с опорой на схемы, рисунок, план и т.п., с включением усваиваемого языкового материала.

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

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

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

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

Содержание экспериментального обучения в целом разработано в соответствии с программой обучения и воспитания детей с речевыми нарушениями (Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина), но значительно расширен его обучающий аспект, включено обучение коммуникативно-прагматической направленности монологической речи.

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

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

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

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

Задачей **организационного** этапа является включение ребёнка в целенаправленный коммуникативный процесс, развитие мотивов,

побуждающих к коммуникативно-речевой деятельности, к определению коммуникативной стратегии высказывания, к стремлению овладеть коммуникативно-речевыми навыками монологической речи.

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

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

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

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

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

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

Формирование навыков интонационного оформления грамматических конструкций начиналось поэтапно с коррекции просодических средств. На



основе развития интонационного слуха отрабатывалось продуцирование основных просодических средств на материале однословного высказывания.

В зависимости от цели высказывания отрабатывались

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

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

Обучение способам движения основного тона в высказывании – повышение и понижение – было направлено на преодоление монотонности высказывания детей с МДР, формирования интонационного характера его завершения.

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

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

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

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

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

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

Введение в речь сложных грамматических конструкций (сложносочинённых, сложноподчинённых предложений) служило основой формирования умения строить текстовое сообщение (Ю.А.Левицкий): его

планирования, понимания и воспроизведения последовательного, интонационно оформленного сообщения, способности устанавливать причинно-следственные связи и передавать их в речи.

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

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

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

1. Введение в коммуникативно-речевую ситуацию речевого образца, установка на его прослушивание.
2. Анализ данной грамматической конструкции, способов её реализации на основе сравнения интонационных конструкций разного коммуникативного типа. Запись или выбор грамматической конструкции (пиктограмма, схема). Определение значимого слова, определение движения основного тона, места паузы в высказывании, обозначение данных средств на пиктограмме или схеме.
3. Повторное прослушивание речевого образца и соотнесение со схемой.
4. Выполнение упражнений для произнесения грамматической конструкции в представленном порядке: имитативные, подстановочные, трансформационные, репродуктивные. Речевые упражнения с использованием однотипных грамматических конструкций, были направлены на формирование речевых навыков, т.е. на автоматизацию.

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

Целью занятий *второго типа* является формирование коммуникативно-речевых **навыков** монологической речи посредством обучения дискурсивным практикам монологической речи: композиционно-структурной организации высказывания; использования языковых и неязыковых средств для представления информации; привлечения и удержания внимания партнёра по коммуникации.

Содержание занятия обеспечивало решение следующих задач:

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

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

#### Последовательность работы на дидактических этапах занятий **второго типа**.

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

Приёмы: игровые ситуации; использование наглядного материала (картины, игрушки, фотографии, диафильмы и т.д.); введение сказочного

персонажа; ситуации, близкие к естественным (оказание помощи младшим детям, рассказ о прошедших событиях, планирование деятельности и т.д.); чтение художественного произведения.

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

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

Последовательность работы.

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

- Развитие понимания монологического высказывания как словесного отражения действительности, обладающего определённой структурой.

Методы: слушание речевого образца (образцов), сравнительный анализ речевых образцов.

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

Использовали сопоставительные упражнения на сравнение нормированного и ненормированного монологического высказывания: бессвязного набора предложений, отдельного предложения, некомплектного варианта рассказа.

- Определение цели и основной мысли монологического высказывания (речевого образца), выделение показателей дискурсивной практики.

Детей обучали определять цель и основную мысль высказывания: сообщение об услышанных или увиденных фактах, событиях, о

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

## 2. Реализация дискурсивной практики в монологической речи

Работа начиналась с уточнения цели высказывания, затем определяли тип монологической речи, была выбрана соответствующая схема–алгоритм высказывания, составлен план монологического высказывания, уточнены показатели дискурсивной практики. Схема–алгоритм высказывания отражала коммуникативно-прагматическую направленность высказывания: кому предназначено сообщение, о чём оно, выбор схемы высказывания, соответствующей типу монологической речи (повествование, описание, рассуждение, контаминация), «как расскажу» – языковые и неязыковые средства, выделение главного. По этой же схеме осуществлялся анализ монологического высказывания.

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

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

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

предмета), завершающая речь (высказывания на материале увиденного, выполненного ранее).

### 3. Анализ детских высказываний.

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

*На заключительном этапе* проводилось подведение итога занятия.

Содержание работы по обучению конкретным дискурсивным практикам.

#### *Практика композиционно-структурной организации высказывания*

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

В ходе анализа речевого образца определялась цель высказывания (сообщить информацию и т.д.), выделялись показатели практики композиционно-структурной организации монологического высказывания: структурные элементы высказывания; композиционное членение, указывающее на связность и целостность монологического высказывания: маркирование начала, продолжения и завершения высказывания, способов их связи.

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

- опора на последовательное выполнение действий в соответствии с сюжетом рассказа или последовательное исследование предмета с одновременным описанием действий; выполнение опытного действия;
- опора на наглядный материал, отображающий последовательность развёртывания события: серия картин, предметные картины, игрушки, детский рисунок;
- моделирование: условная наглядная схема (В.П. Глухов), предметно-графический план (А.К. Маркова, В.К. Воробьёва), рисуночный план (пиктографическая схема, выполненная детьми), использование абстрактных символов (Л.А. Венгер);
- опора на практическую деятельность: рисование, лепка, конструирование (С.А. Миронова, Н.А. Чевелёва).

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

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

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

В повествовании определяли зачин, который маркирует начало события и выражен вспомогательной лексикой, уточняющей временные,



пространственные характеристики: «однажды, как-то раз, когда, весенним утром, летним днём и т.д.»).

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

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

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

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

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

Затем определяли интонационный контур каждой части высказывания.

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

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

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

Для закрепления дискурсивной практики в речи использовали следующие упражнения.

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

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

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

Репродуктивные и комбинационные упражнения использовали для актуализации дискурсивных практик в самостоятельной речи детей. Дети

продуцируют монологические высказывания по следам демонстрации действий, по серии сюжетных картин, по предметной картине, пересказ от другого лица, по аналогии, пересказ диалога в виде монолога.

*Практика использования языковых и неязыковых средств для  
представления информации*

В ходе анализа речевого образца детей учили выделять языковые и неязыковые средства представления информации в монологической речи. Определяли, что в повествовании используется лексика, указывающая на характер действия (скоро, долго, медленно, быстро, и т.п.), на место и время события, на совершаемое действие; в описании – лексику, определяющую объект (предмет), его признаки; в рассуждении – лексико-грамматические средства, передающие причинно-следственные отношения.

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

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

использования мимики, жестов (замещающие жесты, не дающие полного представления о сообщаемой информации).

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

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

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

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

- замена лексического материала в данных грамматических конструкциях (Сегодня ясный день. Ярко светит солнце. Небо голубое, высокое./ Вчера было пасмурно. Солнце закрывали тучи. Небо темно-серое, низкое.);
- замена интонационного оформления при передаче характера высказывания (радостно – грустно, спокойно – удивлённо), условий его реализации (тихо – громко);
- выделение информации интонационно и неязыковыми средствами (употребление жестов и мимики в зависимости от изменения условий коммуникации);
- дополнение и уточнение высказывания жестом, восстановление высказывания по невербальному представлению, изображение с помощью мимики «настроения» высказывания).

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

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

*Практика привлечения и удержания внимания партнёра по  
коммуникации*

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

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

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

- лексические: обращение к слушающим по имени (сверстники), по имени и отчеству (взрослые), ко всем – ребята, вы, дети; использование побудительных глаголов (послушай, посмотри, и т.п.); указательных слов (вот, например и т.п.);
- грамматические: инверсированный порядок слов в высказывании (Посмотрел я на сосну, а белки там уже не было. Красное яблоко взял Дима.);
- интонационные: повышение/понижение громкости голоса, акцентирование внимания с помощью логического ударения (выделение голосом – громко или шёпотом, удлинение ударного гласного, растягивание слова), изменение темпа речи (медленный или быстрый темп произнесения слов, замедление или ускорение в зависимости от смысла высказывания посредством паузации);
- неязыковые: визуальная коммуникация (направленность взгляда, его характер: пристальный, настойчивый, восхищённый, завистливый, умоляющий и т.д.), мимика, поза, движение головы, указательные и сопровождающие высказывание жесты, использование пространства между коммуникантами: расстояние и его изменение, тактильная коммуникация (прикосновения, похлопывания, и т.д.).

При планировании монологического высказывания разбирались случаи применения средств данной дискурсивной практики конкретно для каждой ситуации. Приёмы: обсуждение ситуаций, в которых возникает необходимость использования данных средств; обыгрывание этих ситуаций,

использование пересказов с элементами драматизации, по аналогии, составление монологических высказываний по игрушкам.

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

Далее осуществляли формирование коммуникативно-речевых умений монологической речи.

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

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

#### Содержание основных дидактических этапов занятий **третьего типа**.

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

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

#### 1. Анализ коммуникативной задачи.

Коммуникативная ситуация предъявлялась с помощью следующих приёмов:

- озвучивание текста для выборочного или краткого пересказа (Н. Носов «На горке»), для построения рассуждения (К. Ушинский «Сила не право»);
- показ сюжетной картины (фотографии, фрагмента диафильма), определяющей часть монологического высказывания («Придумать начало и/или продолжить, закончить высказывание»);
- предъявление неразвёрнутой ситуации (С. И. Заремская), образцом которой является картина с неявным изображением действия, предмета и

т.п., позволяющее строить разные по сюжету высказывания не только по изображённому на картине, но и моделировать предшествующие и последующие события;

- показ предметных картин, набора игрушек для моделирования монологических высказываний;
- предъявление задания в устной форме: поручение, выполнение коллективной работы, объяснение предстоящей игры.

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

## 2. Определение основной мысли монологического высказывания.

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

Например, варианты монологических высказываний на тему «Зимний пейзаж» в ситуации подготовки к рисованию обсуждались следующие: повествовательного характера – подготовительная работа (что приготовить), последовательность действий (как будем выполнять работу); описания будущего пейзажа (что нарисуем); рассуждения о том, какие приметы зимы необходимо изобразить и почему и т.д.

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

## 3. Планирование монологического высказывания, определение средств его реализации.

Последовательный переход от коллективной формы работы к индивидуальной был направлен на постепенное формирование умений



самостоятельного планирования и продуцирования монологического высказывания.

- Коллективное составление плана, коллективный выбор вербальных и невербальных средств его реализации, коллективное продуцирование монологического высказывания, индивидуальная монологическая речь детей. Дети составляли коллективные монологические высказывания по индивидуальным ответам на вопросы, по цепочке.
- Коллективное планирование монологического высказывания, подготовка высказывания в парах или малых группах. Каждая пара представляет монологическое высказывание: по очереди, индивидуально по желанию или по выбору слушающих. Использовались дидактические игры типа «Лото», «Отгадайте загадку», «Найдите пару», «Продолжите рассказ», «Зашифрованное письмо» и т.п.

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

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

#### 4. Анализ детских высказываний.

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

На *заключительном этапе* подводили итог занятия.

Таким образом, использование предложенного содержания логопедической работы по формированию монологической речи было направлено на усвоение детьми с МДР языковых и неязыковых средств и способов их применения в устной монологической речи. Специальные

методы и приёмы способствовали закреплению речевых навыков детей с МДР, и соответственно обеспечивали формирование коммуникативно-речевых умений монологической речи.

### 3.3. Анализ результатов обучающего эксперимента

Специально организованное обучение проводилось на базе МДОУ №426 в течение 2009 – 2010 учебного года. В эксперименте участвовало 24 ребёнка старшего дошкольного возраста с минимальными дизартрическими нарушениями: 12 детей ЭГЗ и 12 детей КГЗ, уровень развития монологической речи которых на начало обучения был примерно равным.

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

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

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

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

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

Оценка состояния монологической речи детей ЭГЗ и КГЗ до проведения обучающего эксперимента с помощью статистического анализа ( $\phi^*$ -критерий Фишера) показала примерно одинаковый уровень её развития, что обуславливает достоверность полученных данных.

Сравнительный анализ результатов обучения в ЭГЗ и КГЗ, проведённый на основе количественного и качественного методов обработки материала, показал, что уровень развития монологической речи в ЭГЗ выше, чем в КГЗ (рис.10). В ЭГЗ у четверых детей уровень развития монологической речи можно считать высоким.

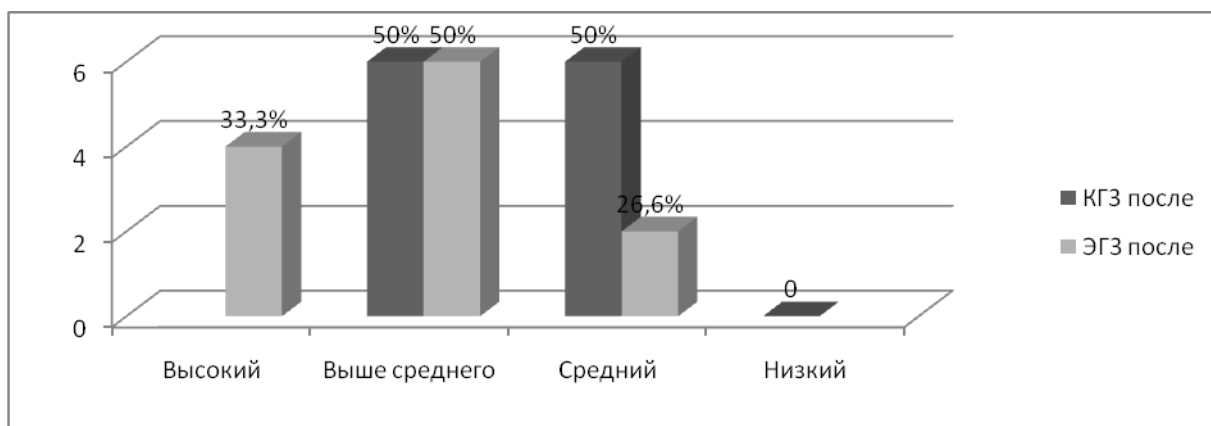


Рис. 10 Состояние уровня развития монологической речи детей ЭГЗ и КГЗ после обучения

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

Результаты статистического анализа данных обследования ЭГЗ и КГЗ по U-критерию Манна—Уитни показали, что по всем параметрам дети ЭГЗ достоверно отличались по уровню развития монологической речи от КГЗ (эмпирическое значение  $p = 0,01$  находится в зоне значимости).

Количественные данные *информативности* монологической речи детей экспериментальной и контрольной групп представлены на рис. 11.

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

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

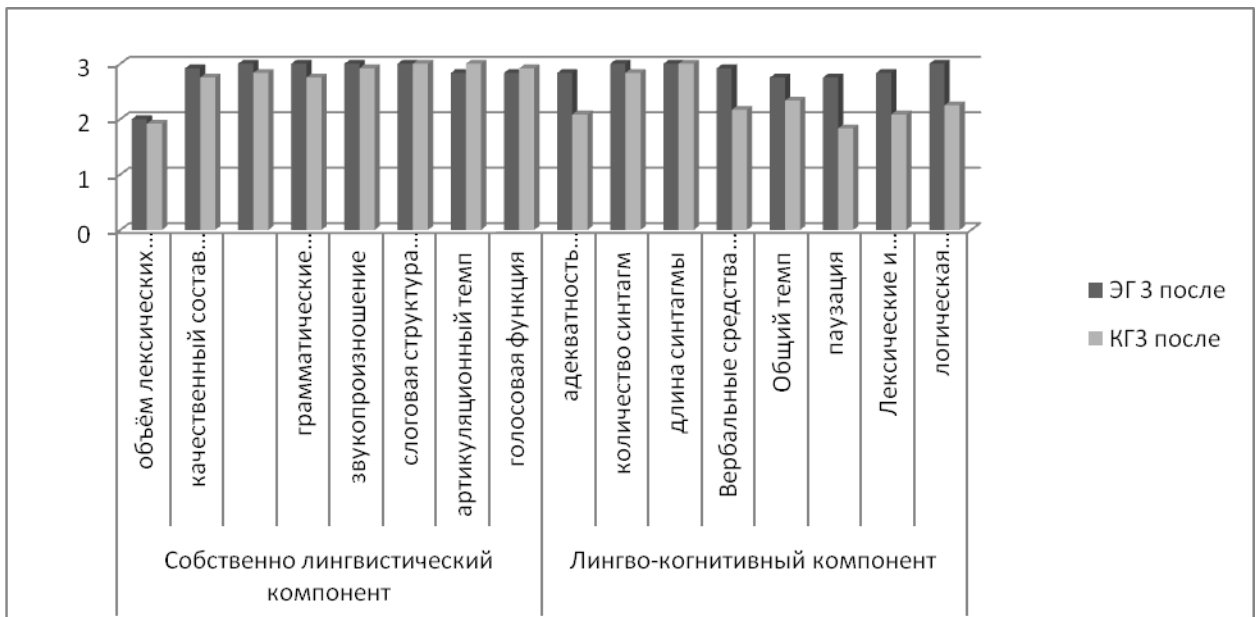


Рис. 11 Сравнительные данные информативности монологической речи детей ЭГЗ и КГЗ после экспериментального обучения

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

В ЭГЗ отмечаются единичные случаи недостаточности собственно лингвистических параметров. У одного ребёнка ЭГ4 выявлено недостаточное качественное разнообразие лексических средств, но для данного случая установлено качественное улучшение лексической стороны речи; замедление артикуляционного темпа речи обусловлено сознательной демонстрацией правильного произношения. Выявленные незначительные отклонения голосовой функции – назальность (у одного ребёнка) – являются проявлением речевой патологии. В монологических высказываниях детей

КГ4 недостаточное разнообразие лексических средств сочетается со снижением объёма монологического высказывания. В речи детей по-прежнему встречаются аграмматизмы, отмечаются трудности свободного построения грамматических конструкций. Достаточный объём монологического высказывания (количество слов, длина синтагм и их количество) детей обеих групп указывает на то, что у них формируется оперативная память, умение удерживать и упреждать слова в процессе развёртывания высказывания.

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

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

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

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

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

Для обозначения структуры монологического высказывания, обеспечения его связности дети ЭГЗ используют определённые лексико-грамматические средства. Маркирование начала монологической речи, дети осуществляют с помощью обозначения предмета, о котором будет идти речь, а также используя контактнo-устанавливающие лексические средства – обращение по имени. Например: «*Это интересная игра*» (Артём, ЭГЗ); «*Эта игра называется живая и неживая природа*» (Данил С., ЭГЗ); «*Марьяша@, это игра / такая вот*» (Демид ЭГЗ).

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

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

Большинство детей КГЗ частично используют для обозначения структуры монологического высказывания лексико-грамматические средства. Установлено, что при достаточном маркировании начала и середины монологического высказывания, отмечается неуверенность в последовательном раскрытии темы основной части высказывания. Например: «*Эта игра. Мы приготовили для тебя сюрприз. Это такая игра. Там такие*

*карточки и картинки. Она называется живая и неживая природа. Здесь лежат такие карточки» (Айдар, КГЗ).*

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

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

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

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

Например: *«Ммм ... (4) Эта игра... (3,5) Мы приготовили для тебя сюрприз. ... (2,5) Это такая игра. ... (1,5) Там такие карточки и картинки. ... (3) И ... (0,5) она называется живая и неживая природа. ммм ... (3) Здесь лежат такие карточки. Ну всё» (Айдар, КГЗ); «Надо выбрать картинку, ...*



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

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

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

У большинства детей ЭГЗ в монологической речи также встречаются паузы локализованные внутри синтагм, но они непродолжительны и носят превентивный или корригирующий характер, т.е. направлены на предупреждение или исправление допущенных ошибок и неточностей. *«Это интересная игра. ... (0,1) Там есть ... (0,1) картинки. ... (0,1) Там на ... (0,1) там кружочки, и квадратики. ... (0,1) Там на кружочках написан вопрос, Ии... (3) а на ква... (0,1) а на квадратах нарисованы картинки. ... (0,1) А какие на кружочках написаны, те картинки и надо собирать. ... (1) Потом соединить их. (А всего картинок четыре). ... (0,5) Надо собрать картинки быстрее, чем твой соперник.» (Артём, ЭГЗ).*

Таким образом, в высказываниях детей ЭГЗ интонация играет семантическую роль, а отмеченные нарушения интонационного оформления

являются проявлением контроля за собственным высказыванием и носят корректирующий характер.

Анализ коммуникативно-когнитивных параметров был направлен на выявление динамики формирования коммуникативно-прагматической направленности высказывания монологической речи детей КГЗ и ЭГЗ (рис. 12). Представленные количественные данные демонстрируют более высокий уровень развития коммуникативно-прагматической направленности монологической речи в ЭГЗ.

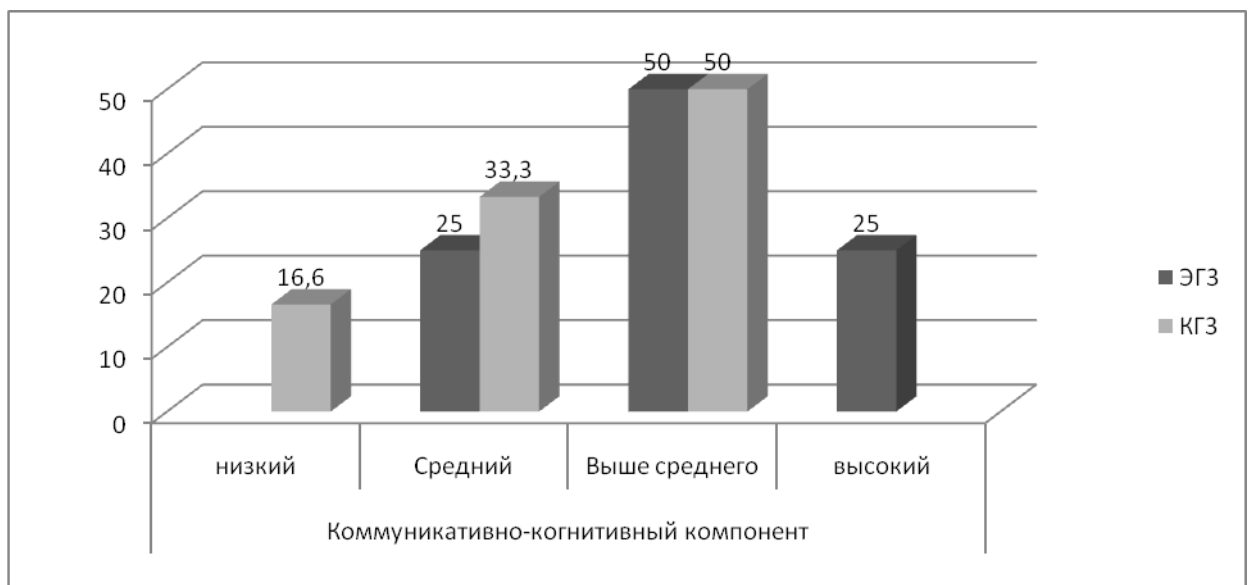


Рис. 12 Состояние коммуникативно-прагматической направленности монологической речи детей ЭГЗ и КГЗ после обучения

В отличие от детей ЭГЗ 16,6% детей КГЗ имеют низкий уровень данного показателя. Уровень коммуникативно-прагматической направленности монологической речи у половины детей обеих групп (по 50%) характеризуется выше среднего, а 25% детей ЭГЗ и 33,3% детей КГЗ продемонстрировали средний уровень и только у 25% детей ЭГЗ выявлен высокий уровень. Результаты статистического анализа данных обследования ЭГЗ и КГЗ по U-критерию Манна — Уитни показали, что дети ЭГЗ достоверно отличались по уровню развития коммуникативно-прагматической направленности от КГЗ (эмпирическое значение  $p=0,01$  находится в зоне значимости).

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

- слова для акцентирования внимания на теме высказывания:

*«Тём, мы сейчас будем играть в очень интересную игру.» (Данил К, ЭГ4);*

*«Гриш, игра называется живая и неживая.» (Лариса, ЭГ3); «Артём, мы приготовили для тебя игру.» (Мила, КГ3); «Мы будем в игру, Маша, играть.» (Жора, КГ3);*

- слова для уточнения, пояснения смысла высказывания:

*«Тём, вот сегодня мы для тебя приготовили сюрприз. Это игра, ну не игрушка там, это именно игра.» ( Даша, КГ3); «В этой игре есть правила, и эти правила я тебе расскажу. Надо составить, ну, ты берёшь одну карточку и там написано, например, деревья. И вот к этим, и к этой карточке нужно прицепить ещё карточки, которые подходят к одной карточке» (Маша, КГ3); «Надо выбрать картинку, на которой будет написано, что надо подбирать. И, например, если будет там написано, «что в космосе». Надо подбирать все картинки, которые находятся в космосе.» (Миша, ЭГ3).*

Дети ЭГЗ начинают использовать в монологической речи слова для выражения собственных оценок предстоящего действия: *«Тём, мы сейчас будем играть в очень интересную игру.» (Данил, ЭГ3).*

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

Качественный анализ полученных данных показал, что в монологических высказываниях детей КГЗ и у некоторых детей ЭГЗ нарушения являются следствием сбоев в процессе порождения речевого высказывания. Это проявляется в отмене ранее сказанного и замене его на другой материал: *«Неподхо= которая не подходит в сторонку. Которая*

*подходит вот в кружок при...цепляешь» (Жора, КГЗ); «Я тебе расскажу правила как надо там играть. На= Первое правило надо по очереди ложить карточку. Второе правило не сорится и выигрывает человек, который умный и у кого= И кто первый соберёт карточки тот и выиграл.» (Диана, КГЗ); «Ларис, у нас = мы сейчас будем играть в игру» (Марьям, ЭГЗ).*

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

- грамматически параллельное оформление:

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

- добавление фрагмента:

*«Надо брать по одной карточке с заданием. А другую – по очереди брать с рисунками. = По четыре.» (Саша А., ЭГЗ); «Когда соберёшь все картинки, = все картинки, тогда ты выиграешь своего соперника.» (Данил К, ЭГ4).*

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

Анализ интонационного оформления позволил выявить повышение качества оформления мелодического контура монологической речи детей

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

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

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

Дети КГЗ завершение высказывания маркируют нисходяще-ровным или ровным тоном. В одних случаях данный параметр характеризует недостаточность планирования высказывания, так как отсутствует и интонационное, и смысловое завершение высказывания с помощью лексико-грамматических средств. Для завершения монологической речи дети КГ4

используют слова *вот, всё*: «*И туда если что что-то не такое сюда другое= и взять другую карточку. А если – \ такое надо положить другое - И всё.*» (Маша, КГЗ); «... (0) Тогда ты сделаешь – космос, – / листья, – / орешки, ... (2,5) или ... (1,5) про ... (1,5) диких – \ зверей ... (3) Ну ... (2) это ... (1) всё уже.» (Артём, КГЗ).

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

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

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

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

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

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

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

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

Оптико-кинетические средства детей КГЗ носят адаптирующий характер: взгляды, жесты детей выражают смущение, сомнение; характеризуют затруднения в установлении контакта, в сопровождении и обозначении завершения высказывания: «{смотрит в сторону} В неё надо – / играть, ... (2) Взять – / картинку, ... (0,5) {переводит взгляд на партнёра} – / Подходит картинка то= ... (0,5) если – / не подходит отлаживаешь в – \

сторону ... (5) Если подходит ... (1,5) то ложи {опускает голову и закрывает лицо ладонями} {держит кисти рук у рта на протяжении всего высказывания}» (Алина, КГЗ).

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

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

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



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

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

Коммуникативно-прагматическая направленность маркируется средствами выделения значимой информации и привлечения внимания слушающего: изменением порядка слов в синтагме (вначале сообщается новая информация), использованием интонационных средств: логического ударения, изменения мелодического контура высказывания, интонационного указания на завершение высказывания с помощью понижения основного тона. На сформированность коммуникативных умений указывает тот факт, что активность, самостоятельность и осознанный интерес к общению проявляются у детей ЭГЗ на протяжении всего объёма высказывания, а не только при установлении контакта со сверстником.

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

### Выводы по главе 3

Сравнительный анализ результатов контрольного эксперимента позволил сделать следующие выводы.

1. Уровень развития монологической речи детей ЭГЗ выше, чем детей КГЗ.
2. У детей обеих групп отмечается достаточное развитие операционных средств языка, на что указывает состояние собственно лингвистического компонента монологической речи.
3. Более высокий уровень сформированности монологической речи детей ЭГЗ характеризуют лингвокогнитивный и коммуникативно-когнитивный компоненты. Это подтверждается результатами статистического анализа данных обследования ЭГЗ и КГЗ по критерию Т-критерию Вилкоксона. Уровень развития речи детей ЭГЗ по многим параметрам лингвокогнитивного и коммуникативно-когнитивного компонентов монологического высказывания превышает соответствующие параметры детей КГЗ (эмпирическое значение  $p < 0,05$  находится в зоне значимости).
4. Различия в сформированности операционных средств у детей обеих групп статистически незначимы, это указывает на достаточную коррекцию фонетической стороны речи (звукопроизношения, слоговой структуры слова, артикуляционного темпа, голосовой функции) и лексико-грамматической стороны речи.
5. Дети ЭГЗ используют лексико-грамматические и интонационные средства для передачи семантики монологического высказывания (адекватность лексики для передачи информации), его композиционно-структурного оформления (вербальные средства для отражения структуры монологического высказывания, паузация, лексические и грамматические средства связи, логическая последовательность), выделения значимой информации и привлечения внимания слушающего (инверсированный порядок слов в синтагме, изменение мелодики, направления основного тона при завершении

монологического высказывания, логическое ударение). У них более сформированы коммуникативные навыки, обеспечивающие активность, самостоятельность, осознанный интерес к общению, способность к обратной связи.

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

## Заключение

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

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

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

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

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

Показано, что формирование монологической речи не может быть ограничено только устранением недостатков языковых средств и развитием представлений об основных закономерностях структурно-семантического оформления монологического высказывания. Содержание логопедической работы должно включать направления по формированию коммуникативно-речевых навыков и умений монологической речи, что в дальнейшем будет обеспечивать более успешную интеграцию детей с МДР в общеобразовательную школу.

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

Доказана эффективность включения в содержание коррекционно-педагогической работы коммуникативных методов и приёмов овладения

дискурсивными практиками, способствующих расширению речевого опыта детей с МДР.

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

Таким образом, проведённое исследование подтвердило выдвинутую гипотезу.

**Библиографический список**

1. Абелева, И.Ю. Речь о речи. Коммуникативная система человека / И.Ю. Абелева. – М. : Логос, 2000. – 304 с.
2. Адмони, В.Г. Система форм речевого высказывания / В.Г. Адмони. – СПб. : Наука, 1994. – 151 с.
3. Актуальные проблемы нейропсихологии детского возраста : учебное пособие / под ред. Л.С. Цветковой. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж : Изд-во НПО «МОДЕК», 2001. – 272 с.
4. Алексеева, М.М. Речевое развитие дошкольников : учебное пособие / М.М. Алексеева, В.И. Яшина. – 2-е изд., стереотип. – М. : Изд. Центр «Академия», 1999. – 160 с.
5. Алмазова, А.А. Обучение построению письменного текста учащихся школы для детей с тяжёлыми нарушениями речи : дис. канд. пед. наук / А.А. Алмазова. – М., 1998. – 199 с.
6. Аристов, С.А. Невербальные компоненты коммуникации / С.А. Аристов / Тверской лингвистический меридиан : сб. науч. тр. // Твер. гос. ун-т. – Тверь, 1998. – Вып. 1. – С. 23-30.
7. Артемов, В. А. Об интонации. В сб.: «Вопросы интонации» / В. А. Артемов. – т Вып. 3-4. – М., 1953.
8. Арутюнова, Н.Д. Дискурс : лингвистический энциклопедический словарь / Н.Д. Арутюнова. – М. : Сов. энциклопедия, 1990. – С. 136-137.
9. Архипова, Е.Ф. Стёртая дизартрия у детей: учеб. пособие / Е.Ф. Архипова. – М. : АСТ Астрель, 2006. – 319 с.
10. Арушанова, А.Г. Речь и речевое общение детей: Развитие диалогического общения : методическое пособие для воспитателей / А.Г. Арушанова. – 2-ое изд., испр. и доп. – М. : Мозаика-Синтез, 2006. – 128 с.

11. Ахутина, Т.В. Нейролингвистический анализ динамической афазии / Т.В. Ахутина. – М. : «ТЕРЕВИНФ», 2002. –144 с.
12. Барменкова, Т.Д. Характеристика нарушений связного речевого высказывания у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи: дис. канд. пед. наук / Т.Д. Барменкова. – М., 2000. – 172.с.
13. Бахтин, М.М. Эстетика словесного творчества / М.М. Бахтин. – М. : Искусство, 1979. – 424 с.
14. Бельтюков, В.И. Закономерности овладения произношением слышащими детьми / В.И. Бельтюков, А.Д. Салахова // Дефектология. – 1976. – №5. – С. 3-8.
15. Бернштейн, Н.А.Очерки по физиологии движений и физиологии активности / Н.А. Бернштейн. – М. : Медицина, 1966. – 349 с.
16. Бисималиева, М.К. О понятиях «текст» и «дискурс» / М.К. Бисималиева // Филологические науки. – 1999. – № 2.– С. 78 - 86.
17. Болотнова, Н.С. Филологический анализ текста : учебное пособие / Н.С. Болотнова. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Флинта: Наука, 2007. – 520 с.
18. Большой психологический словарь / под. ред. Б.Г.Мещерякова, В.П.Зинченко. – СПб, М. : 2003. – 476 с.
19. Бондарко, Л. В. Основы общей фонетики : учеб. пособие для вузов / Л.В.Бондарко, Л.А. Вербицкая, М.В. Городина. – 4-е изд., испр. – СПб. : гос. ун-т., 2004. – 160 с.
20. Бородич, А.М. Методика развития речи детей / А.М. Бородич. – М. : Просвещение, 1981.– 252 с.
21. Боскис, Р. М. К проблеме овладения фонетической стороной речи в детском возрасте / Р.М. Боскис, Р.Е. Левина // «Советская педагогика», Ц 6. – М., 1938. – С.144-154.
22. Брызгунова, Е.А. Звуки и интонация русской речи / Е.А. Брызгунова. – М. : 1970. – 260 с.



23. Валгина, Н.С. Теория текста : учебное пособие / Н.С. Валгина, Е.А. Брызгунова. – М. : Логос, 2003. – 280 с.
24. Вахтина, Н.Ю. Становление интонационной системы в раннем детском возрасте : дисс. канд.фил.наук. / Н.Ю. Вахтина. – СПб. : 2000.
25. Винарская, Е.Н. Дизартрия. / Е.Н. Винарская. – М. : Транзиткнига, 2005 – 141 с.
26. Винарская, Е.Н. Возрастная фонетика : учеб. пособие для студентов / Е.Н. Винарская, Г.М.Богомазов. – М. : АСТ: Астрель, 2005 – 207 с.
27. Виноградов, В.В. Стилистика. Теория поэтической речи. Поэтика / В.В. Виноградов. – М. : Наука, 1963. – 255 с.
28. Винокур, Т.Г. Монологическая речь. Русский язык : энциклопедия / Т.Г. Винокур. – М., 1997. – 119 с.
29. Возрастная психоллингвистика: хрестоматия, учебное пособие / сост. К.Ф. Седов. – М. : Лабиринт, 2004. – 330 с.
30. Воробьева, В. К. Обучение детей с тяжелыми нарушениями речи первоначальному навыку описательно-повествовательной речи / В.К. Воробьева // Дефектология. М., – 1990. – №4. – С. 40 - 46.
31. Воробьева, В.К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи : учеб. пособие / В.К. Воробьева. – М., 2006 – 158 с.
32. Выготский, Л.С. Психология развития ребёнка / Л.С. Выготский. – М. : Изд-во «Эксмо», 2004. – 512 с.
33. Выготский, Л.С. Психология развития человека / Л.С. Выготский. – М. : Изд-во «Эксмо», 2004. – 1136 с.
34. Гальперин, И.Р. Текст как объект лингвистического исследования / И.Р. Гальперин. – М. : Наука, 1981. – 139 с.
35. Гаспаров, Б. М. Язык, память, образ. / Б.М. Гаспаров. – М., 1996.
36. Гвоздев, А.Н. Вопросы изучения детской речи / А.Н. Гвоздев. – М. : 1961. – 417 с.

37. Глухов, В.П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / В.П. Глухов. – М. : Аркти, 2002. – 144 с.
38. Глухов, В.П. Основы психолингвистики / В.П. Глухов. – М. : «Изд-во Астрель», 2005 – 351 с.
39. Горелов, И.Н., Седов К.Ф. Основы психолингвистики / И.Н. Горелов, К.Ф. Седов. – М. : Лабиринт, 2004. – 320 с.
40. Григорьева, В.С. Дискурс как элемент коммуникативного процесса: прагмалингвистический и когнитивный аспекты : монография / В.С. Григорьева. – Тамбов : Изд-во Тамб. гос. техн. ун-та, 2007. – 288 с.
41. Грибова, О.Е. К проблеме анализа коммуникации у детей с речевой патологией. / О.Е. Грибова // Дефектология. – 1995. – №6. – С. 7-15.
42. Гриншпун, Б.М. Развитие коммуникативных умений у дошкольников в процессе логопедической работы над связной речью / Б.М. Гриншпун, В.И. Селивёрстов // Дефектология. – 1988. – №3. – С. 81-84.
43. Давыдова, М.П. Речевые расстройства / М.П. Давыдова. – М. : Наука, 1988. – 285 с.
44. Демьянков, В.З. Текст и дискурс как термины и как слова обыденного языка // «Язык. Личность. Текст. Сб. ст. к 70-летию Т. М. Николаевой / Ин-т славяноведения РАН / Отв. ред. В. Н. Топоров. – М. : Языки славянских культур, 2005. – С.34-55.
45. Демьянков, В.З. Словарь англо-русских терминов по прикладной лингвистике и автоматической переработке текста / В.З. Демьянков. – Вып.2.– М., 1982. – 233 с.
46. Дридзе, Т.М. Язык и социальная психология : учеб. пособие / Т.М. Дридзе // под ред. А.А. Леонтьева. – М. : Высш. школа, 1980. – 224 с.
47. Дети с проблемами в развитии (комплексная диагностика и коррекция) / Л.П.Григорьева, Л.И.Фильчикова, З.С.Алиева и др. /

- Под ред. Л.П Григорьевой. – М. : ИКЦ «Академкнига». – 2002 – С. 415.
48. Дубровинская, Н.В. Психофизиология ребёнка: Психофизиологические основы детской валеологии : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н.В. Дубровинская, Д.А. Фарбер, М.М. Безруких. – М. : Гуманит. Изд. Центр «ВЛАДОС», 2000. – 144 с.
49. Дубовский, Ю.А. Анализ интонации устного текста и его составляющих / Ю.А. Дубовский. – Минск : Высшейш. шк., 1978. – 103 с.
50. Ефименкова, Л.Н. Формирование речи у дошкольников (Дети с общим недоразвитием речи) : Пособие для логопедов / Л.Н. Ефименкова. – М. : Просвещение, 1981. – 112 с.
51. Жинкин, Н.И. Механизмы речи / Н.И. Жинкин. – М. : 1958. – 370.с.
52. Жинкин, Н.И. Развитие письменной речи учащихся III – VII классов / Н.И. Жинкин. – М. : «Известия АПН РСФСР», вып.78, 1956, – 240.с.
53. Звегинцев, В.А. Язык и знание / В.А. Звегинцев // Вопросы философии. – 1982. – №1, – С.12-17.
54. Зеeman, М. Косноязычные дети в кн. Расстройства речи у детей и подростков / под ред. проф. С. С. Ляпидевского. – М. : «Медицина», 1962. – С.83 -127.
55. Земская, Е.А. Русская разговорная речь / Е.А. Земская, М.В. Китайгородская, Е.Н. Ширяев. – М. : Наука, 1981. – 276 с.
56. Зиндер, Л.Р. Общая фонетика. / Л.Р. Зиндер. – 2-е изд. – М., 1979. – 312 с.
57. Зимняя, И.А. Лингвopsихология речевой деятельности: избр. психол. труды. / И.А. Зимняя – М. : Изд-во Моск. психол.- соц. ин-та; Воронеж : МОДЕК, 2001. – 432 с.
58. Златоустова, Л.В. Фонетические единицы русской речи. / Л.В. Златоустова. – М. : Изд-во МГУ, 1981. – 105 с.

59. Иванова-Лукьянова, Г.Н. Культура устной речи: интонация, паузирование, логическое ударение, темп, ритм : учеб. пособие / Г.Н. Иванова-Лукьянова. – М. : Флинта, Наука, 1998. – 200 с.
60. Йокояма, О.Т. Становление повествовательной интонации у детей дошкольного возраста / I Международный конгресс исследователей русского языка // "Русский язык: исторические судьбы и современность" : сборник тезисов. – М., 2001.
61. Кантер, Л.А. Системный анализ речевой интонации / Л.А. Кантер. – М. : Высш. шк., 1998. –127 с.
62. Карасик, В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс / В.И. Карасик. – Волгоград, 1997. –477 с.
63. Карелина, И.Б. Новые направления в коррекции минимальных дизартрических расстройств / И.Б. Карелина //Дефектология. – 2000. – №1. – С. 24-26.
64. Карелина, И.Б. Логопедическая работа с детьми с минимальными дизартрическими расстройствами : дис. канд. пед. наук / И.Б. Карелина. – М., 1996. – 177 с.
65. Кибрик, А.А. К созданию корпусов устной русской речи: принципы транскрибирования / А.А. Кибрик, В.И. Подлеская // Научно-техническая информация, с. 2. – 2003. – №10. – С. 5-12.
66. Китайгородская, Г.А. Методические основы интенсивного обучения иностранным языкам / Г.А. Китайгородская. – М. : Из-во Моск. ун-та, 1986. – 175 с.
67. Ключев, Е.В. Речевая коммуникация : учеб. пособие / Е.В. Ключев. – М. : ПРИОР, 1998. – 224 с.
68. Ковтунова, И.И. Современный русский язык. Порядок слов и актуальное членение предложения / И.И. Ковтунова. – М. : Просвещение, 1976.
69. Кодзасов, С.В. Общая фонетика : учебник / С.В. Кодзасов, О.Ф.Кривнова. – М. : Рос. гос. гуманит. ун-т, 2001. – 592 с.

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

80. Леонтьев, А. А. Язык, речь, речевая деятельность / А. А. Леонтьев. – М. : Просвещение, 1985. – 214 с.
81. Лепская, Н.И. Речевая стадия развития коммуникации ребёнка / Н.И. Лепская // Возрастная психоллингвистика : учебное пособие / сост. К.Ф.Седов. – М. : Лабиринт, 2004 – С. 304, 211 – 214.
82. Леушина, А.М. Умственное воспитание детей дошкольного возраста. / А.М. Леушина. – Л. : уч. зап. ЛГПИ, 1941. – 35 с.
83. Лингвистический энциклопедический словарь / Науч. ред. совет изд-ва «Сов. энцикл.» Ин-т языкознания АН СССР // гл.ред. В.Н. Ярцева. – М. : Сов. энцикл., 1990. – 682 с.
84. Лисина, М.И. Проблемы онтогенеза общения / М.И. Лисина. - М. : 1986. – 144 с.
85. Лопатина, Л.В. Приемы обследования дошкольников со стертой формой дизартрии и дифференциация их обучения / Л.В. Лопатина //Дефектология. – 1986. – №2. – С. 64-70.
86. Лопатина, Л.В. Система дифференцированной коррекции фонетико-фонематических нарушений у дошкольников со стёртой дизартрией : дисс. д-ра пед. наук. / Л.В. Лопатина. – Спб., 2005. – 463 с.
87. Лопатина, Л.В. Преодоление речевых нарушений у дошкольников. (Коррекция стёртой дизартрии) : учебное пособие / Л.В. Лопатина, Н.В. Серебрякова. – СПб. : Изд-во «Союз», 2001. – 191 с.
88. Лосева, Л.М. Как строится текст : пособие для учителей / Л.М.Лосева // под ред. Г.Я.Солганика. – М. : Просвещение, 1980. – 96 с.
89. Лурия, А. Р. Язык и сознание / Под редакцией Е. Д. Хомской. – М : Изд-во Моск. ун-та, 1979 – 320 с.
90. Львов, М.Р. Основы теории речи / М.Р. Львов. – М. : Изд-во «Академия», 2002. – 248 с.
91. Лямина, Г.М. Об особенностях работы по развитию речи в подготовительной к школе группе / Г.М. Лямина // Дошкольное воспитание. - М., 1971. -№3. - С.27-34.

92. Макаров, М.Л. Основы теории дискурса / М.Л. Макаров. – М. : ИТДГК «Гнозис», 2003. – 276 с.
93. Малофеев, Н. Н. Современный этап в развитии системы специального образования в России: результаты исследования как основа для построения программы развития / Н.Н Малофеев // Дефектология. – 1997. – № 4. – С. 3-15.
94. Маркова, А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте : пособие для учителя / А.К. Маркова. – М. : Просвещение, 1983. – 96 с.
95. Мартынова, Р.И. Сравнительная характеристика детей, страдающих лёгкими формами дизартрии и функциональной дислалией. Расстройства речи и методы их устранения / под ред. С.С. Ляпидевского, С.Н. Шаховской. – М. : 1975. – С. 79 – 91.
96. Мелехова, Л.В. Дифференциация дислалий. Очерки по патологии речи и голоса / Под ред.С.С. Ляпидевского. – М. : Просвещение , 1967. – С. 77-97.
97. Методы обследования речи у детей / под ред. Г.В.Чиркиной. – М., 2005. – 240 с.
98. Михальская, А.К. Основы риторики: Мысль и слово. / А.К. Михальская. – М., 1996. – 26 с.
99. Миронова, С.А. Развитие речи дошкольников на логопедических занятиях / С.А. Миронова. – 2-ое изд. – М. : ТЦ Сфера, 2007.- 192 с.
100. Миронова, С.А. Преодоление заикания у дошкольников: метод. пособие / под ред. Р.Е. Левиной. – М. : ТЦ Сфера, 2009.- 144 с.
101. Митрофанова, О.Д. Культурологическая составляющая современной парадигмы методики преподавания русского языка как иностранного / О.Д. Митрофанова // Русский язык в языковом и культурном пространстве Европы и мира: Человек. Сознание. Коммуникация. Интернет: тезисы докладов, IV Международная научная конференция. – Варшава, 2008.

102. Монделаерс, Б.Ж. Вербальная диспраксия у детей // Расстройства речи. Клинические проявления и методы коррекции: Материалы конференции "Современные проблемы логопатологии." / Б.Ж. Монделаерс. – СПб., 1999. – С.49-57.
103. Моргун, Н.Л. Научный сетевой дискурс как тип текста : дис. ... канд. филол. наук / Н.Л. Моргун. – Тюмень, 2002
104. Нечаева, О.А. Функционально-смысловые типы речи / О.А. Нечаева. – Улан-уде, 1974.- 257 с.
105. Николаева, Т.М. Интонация сложного предложения в славянских языках : опыт эксперим. исследования / Т.М. Николаева. – М. : Наука, 1969. – 286 с.
106. Общее языкознание: формы существования, функции, история языка. / Под ред. Б. А. Серебренникова. – М. : Наука, 1970. – 597 с.
107. Орлова, О.С. Нарушения голоса у детей : учеб.-метод. пособие / О.С. Орлова. – М. : Транзиткнига, 2005. – 125 с.
108. Основы теории и практики логопедии / Под ред. Р.Е.Левинной. – М., 1968. – 367 с.
109. Пассов, Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению: пособие для учителей иностр. яз. / Е.И. Пассов. – М. : Просвещение, 1985. – 208 с.
110. Падучева, Е.В. Коммуникативная структура предложения и понятие коммуникативной парадигмы / Е.В. Падучева. – Научно-техническая информация, сер. 2, 1984, № 10.
111. Педагогическое речеведение. Словарь – справочник / под ред. Т.А. Ладыженской, А.К. Михальской. // сост. А.А. Князьков. – изд. п. 242-е, испр. и доп. – М. : Флинта, Наука, 1998. – 312 с.
112. Петрова, А.А. Психолингвистическая модель становления вопроса в онтогенезе : автореф. дисс. на соиск. канд. пед. наук / А.А. Петрова. – Саратов, 1995. – 19 с.



113. Поддьяков, Н.Н. Новые подходы к исследованию мышления дошкольников / Н.Н. Поддьяков // Вопросы психологии. – 1985. – №1. – С.105-118.
114. Правдина, О. В. Логопедия : учеб. пособие для студентов дефектолог. фак-тов пед. ин-тов / О. В. Правдина. – Изд. 2-е, доп. и перераб. – М., 1973. – 310 с.
115. Преодоление заикания у дошкольников : методическое пособие / под ред. Р.Е. Левиной. – М. : ТЦ Сфера, 2009. – 144 с.
116. Программы дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушениями речи. Коррекция нарушений речи / автор-составитель сборника Г.В. Чиркина. – М. : Просвещение, 2008 – 272 с.
117. Развитие речи детей дошкольного возраста / под ред. Ф.А.Сохина. – М. : Просвещение, 1976. – 224 с.
118. Развитие общения дошкольников со сверстниками / под ред. А.Г.Рузской. – М. : Педагогика, 1989. – 216 с.
119. Реферовская, Е.А. Коммуникативная структура текста в лексико-грамматическом аспекте / Е.А. Реферовская. – Ленинград : Наука, 1989. – 167 с.
120. Российская, Е.Н. Методика формирования самостоятельной письменной речи у детей / Е.Н. Российская. – М. : Айрис-пресс, 2004. – 240 с.
121. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии. Т.1. / С.Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1989. – 488 с.
122. Светозарова, Н.Д. Интонационная система русского языка / Н.Д. Светозарова. – Л. : изд-во ЛГУ, 1982. – 175 с.
123. Семенович, А.В. О формировании межполушарных взаимодействий в онтогенезе : сб-к докладов / А.В. Семенович, Б.А. Архипова, Т.Г.

- Фролова, Е.В. Исаева / под ред. Е.Д. Хомской, Т.В. Ахутиной. – М., 1998. – С. 215-225.
124. Серебрякова, Н.В. Логопедическая работа по формированию лексики дошкольников со стёртой формой дизартрии : автореферат дисс. кан. пед. наук / Н.В. Серебрякова. – СПб., 1996.
125. Сиротинина, О.Б. Русская разговорная речь : пособие для учителя / О.Б. Сиротинина. – М. : Просвещение, 1983. – 80 с.
126. Слобин, Д. Психоллингвистика / Д. Слобин, Дж. Грин. – М., 1977.
127. Соботович, Е.Ф. Проявления стёртых дизартрий и методы их диагностики. / Е.Ф. Соботович, А.Ф. Чернопольская // Дефектология. М., – 1974. – №4. – С. 20 - 26.
128. Соботович, Е.Ф. Недостатки звукопроизношения у детей дошкольного возраста и методы их преодоления // Педагогические пути устранения речевых нарушений. – Л. : Изд-во Лен. гос. пед. ин-та им. А.И. Гецена, 1976.
129. Солганик, Г.Я. Синтаксическая стилистика (сложное синтаксическое целое) / Г.Я. Солганик – М., 1973. – 214 с.
130. Соловьёва, Л.Г. Развитие вербальной коммуникации дошкольников, имеющих речевые нарушения : монография / Л.Г. Соловьёва. – Архангельск : Поморский университет, 2006. – с. 164.
131. Сорокин, Ю.А. Текст, цельность, связность, эмотивность. Аспекты общей и частной лингвистической теории текста / Ю.А. Сорокин. – М., 1985. – 243 с.
132. Спирова, Л.Ф. Особенности речевого развития учащихся с тяжёлыми нарушениями речи (I – IV классы) / Л.Ф. Спирова. – 2-е изд. – М. : МГСИ, 2004. – 200 с.
133. Стернин, И.А. О понятии коммуникативного поведения / И.А.Стернин // Kommunikativ-funktionale Sprachbetrachtung. Halle, 1989, – S.279-282.

134. Сусов, И.П. Коммуникативно-прагматическая лингвистика и ее единицы // Прагматика и семантика синтаксических единиц. Сб. научн. тр. – Калинин, 1984. – С. 3-12.
135. Текучёв, А.В. Методика русского языка в средней школе / А.В. Текучёв. – М., 1986. – 462 с.
136. Тихеева, Е.И. Развитие речи детей / Е.И. Тихеева / под ред. Ф.А.Сохина. – М. : Просвещение, 1981. – 159 с.
137. Токарева, О. В. Дизартрия / О.В. Токарева // Расстройства речи у детей и подростков / под ред. проф. С. С. Ляпидевского. – М. : Медицина, 1969. – С. 100-128.
138. Торсуева, И.Г. Интонация и смысл высказывания / И.Г. Торсуева. – М., 1979. – 109 с.
139. Ушакова, О.С. Развитие речи дошкольников / О.С. Ушакова. – М. : Изд-во Института психотерапии: Институт дошкольного воспитания и семейного образования, 2001. – 240 с.
140. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста : практ. пособие / Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина. – 3-е изд. – М. : Айрис-пресс, 2005. – 224 с.
141. Ушакова, Т.Н. Речь: истоки и принципы развития / Т.Н. Ушакова – М. : ПЕР СЭ, 2004. – 256 с.
142. Ушакова, Т.Н. Речь человека в общении / Т.Н. Ушакова, Н.Д. Павлова, И.А. Зачёсова. – М. : Наука, 1989. – 192 с.
143. Филичева, Т.Б. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников / Т.Б. Филичева, Е.М. Мастюкова, Н.С. Жукова. – М. : Просвещение. – 1990. – 239 с.
144. Филичева, Т.Б. Воспитание и обучение детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Программно-методические рекомендации / Т.Б. Филичева, Т.В. Туманова, Г.В. Чиркина. – М. : Дрофа, 2009 – 189 с.

145. Филиппов, К.А. Лингвистика текста : курс лекций / К.А. Филиппов. – СПб. : Изд-во С.-Петербур. ун-та, 2003. – 369 с.
146. Фишман, М.Н. Мозговые механизмы внимания. Дефектология / М.Н. Фишман. – 2004. – №2. – С. 3-7.
147. Формановская, Н.И. Размышления о единицах общения / Н.И. Формановская // Русский язык за рубежом. – 2000б. – № 1. – С. 56 – 63.
148. Фридман, Т.Л. Интонация детей в общении со взрослыми : материалы межвузовской конференции / под ред. С. Н. Цейтлин, М. Б. Елисеева, Т. А. Круглякова. – М., 1996.
149. Фрумкина Р.М. Психолингвистика / Р.М. Фрумкина. – М. : «Изд-во Академия», 2001. – 320 с.
150. Фуко, М. Порядок дискурса. Воля к истине: По ту сторону знания, власти и сексуальности : работы разных лет / М. Фуко. – М., 1996. – 446 с.
151. Харвег, Р. Редуцированная речь. Новое в зарубежной лингвистике. Лингвистика текста / Р. Харвег / сост. Т.М. Николаева. – М., 1978. – Вып. 6. – С. 181-401.
152. Хватцев, М. Е. Логопедия / М. Е. Хватцев. – М.,1959. – 73 с.
153. Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста : учебное пособие / сост. М.М. Алексеева, В.И. Яшина. – М. : Изд. Центр «Академия», 1999. – 560 с.
154. Цейтлин, С.Н. Язык и ребёнок: лингвистика детской речи : учеб. пособие / С.Н. Цейтлин. – М. : Гуманит. изд. Центр ВЛАДОС, 2000. – 240 с.
155. Цейтлин, С.Н. Речевые ошибки и их предупреждение: учебное пособие / С.Н. Цейтлин. – СПб. : ИД «МиМ», 1997. – С. 192.
156. Цеплитис, Л. К. Анализ речевой интонации / Л. К. Цеплитис. – Рига, 1974. – 270 с.

157. Чевелева, Н. А. Исправление заикания у школьников в процессе обучения / Н.А. Чевелёва. – М., 1966. – 96 с.
158. Черемисина, Н.В. Синтаксис и интонация / отв. ред. Н.В.Черемисина. – Уфа., 1969. – 302 с.
159. Черемисина–Ениколопова, Н.В. Законы и правила русской интонации : учеб. пособие / Н.В. Черемисина–Ениколопова. – М. : Флинта: Наука, 1999. – 520 с.
160. Черкасова, Е.Л. Выявление и преодоление вербально-коммуникативных нарушений у младших школьников с недоразвитием речи / Е.Л. Черкасова // Коммуникативно-речевая деятельность детей с отклонениями в развитии: диагностика и коррекция: монография / под ред. Г.В. Чиркиной, Л.Г. Соловьёвой. – Архангельск : Поморский университет, 2009. – С. 214 – 277.
161. Черкасова, Е.Л. Нарушения речи детей с минимальными нарушениями слуха / Е.Л. Черкасова. – М., 2003. – 192 с.
162. Чиркина, Г.В. Дети с нарушениями артикуляционного аппарата / Г.В. Чиркина. – М. : «Педагогика»,1969. – 120 с.
163. Чиркина, Г.В. Принципы анализа и оценки сформированности коммуникативно-речевых умений детей с нарушениями речи / Г.В. Чиркина // Коммуникативно-речевая деятельность детей с отклонениями в развитии: диагностика и коррекция: монография / под ред. Г.В. Чиркиной, Л.Г. Соловьёвой. – Архангельск : Поморский университет, 2009. – С. 6 – 43.
164. Чиркина, Г.В. Проблемы логопедии в свете функциональных и когнитивных теорий языка // Дефектология. М., – 2006. - № 13. – С. 13-15.
165. Шахнарович, А.М. Психолингвистические проблемы овладения общением в онтогенезе / А.М. Шахнарович // Теоретические и

- прикладные проблемы речевого общения. – М. : Наука, 1979. – С. 148-223.
166. Шведова, Н.Ю. Очерки по синтаксису русской разговорной речи / Н.Ю. Шведова – М. : Изд-во АН СССР, 1960 – стр.5 –367 с.
167. Щерба, Л.В. Языковая система и речевая деятельность / Л.В. Щерба. – Л. : Издательство Наука, 1974. – 424 с.
168. Эльконин, Д.Б. Психическое развитие в детских возрастах / под редакцией Д. И. Фельдштейна. – 2-е изд. – М. : Издательство "Институт практической психологии", Воронеж : НПО "МОДЭК", 1997. – 416 с.
169. Якобсон, Р.О. Избранные работы / Р.О. Якобсон. – М. : Прогресс, 1985. – 460 с.
170. Якубинский, Л. П. Избранные работы: Язык и его функционирование / Л. П. Якубинский // Отв. ред. А. А. Леонтьев. – М. : Наука, 1986. – С. 17–58.
171. Янко, Т.Е. О понятиях коммуникативной структуры и коммуникативной стратегии (на материале русского языка) / Т.Е. Янко. – Вопросы языкознания, 1999, № 4.
172. Blum-Kulka, S. Discourse Pragmatics / S. Blum-Kulka // Discourse Studies: A Multidisciplinary Introduction. Vol. 2 / Ed. by T. Van Dijk. London: Sage Publications, 1997.
173. Brown, G. Discourse analysis / G. Brown, G. Yule. – Cambridge, 1983.
174. Morley, M. The Development and Disorders of Speech in Childhood / M. Morley. – London, 1972 – 542 p.
175. Engelkamp, J. Dynamic aspects of language processing / J.Engelkamp, H. D. Zimmer. – Berlin, etc.: Springer-Verlag, 1983. – 102 p.
176. Cutler, A. Prosody: Models and measurement / A.Cutler, D. R. Ladd – Berlin, etc.: Spnnger-Verlag, 1983. - 159 p.

177. Luce, J. de Language in primates. / J. de Luce, H. T. Wilder – Berlin, etc.: Springer-Verlag, 1983. – 198 p.
178. Hammer, D. Apraxia of Speech in Young Children. / D. Hammer // Presented at the Childhood Apraxia of Speech Association / Hendrix Foundation workshop. Houston, Texas. February 2003.
179. Seiler, Th. B. Concept development and the development of word meaning / Th. B. Seiler, W. Wannemacher . – Berlin, etc.: Springer-Verlag, 1983. – 243 p.
180. Shiffrin, D. Discourse markers. Studies in International sociolinguistics 5. / D. Shiffrin – Cambridge University Press, 1988. – 364 p.
181. van. Dijk, T.A. Studies in the Pragmatics of Discourse / T.A. van Dijk. – The Hague : Mouton, 1981. – P. 331.
182. Yoss K. Developmental apraxia of speech in children with defective articulation / K. Yoss, Darley F. //J. of Speech and Hearing Research, 1974, Vol.17. – P. 399-416.

Таблица 1.

### Параметры оценивания устной монологической речи

№	Параметры базовых компонентов устной монологической речи	Показатели
1.	<b>Собственно лингвистический компонент</b>	
	голос	Норма/легкая, умеренная, тяжёлая степень нарушения
	звукопроизношение	Нормированное/нарушенное/грубо нарушенное
	артикуляционный темп	Норма (2,5 – 4 слога в сек.)/медленный (>4 слогов в сек.)/быстрый (<2,5 слогов в сек.)
	слоговая структура слова	Нормированное/нарушенное/грубо нарушенное
	объём лексических средств;	среднее количество слов в высказывании (СКС)
	качественный состав лексики по лексико-грамматическим разрядам,	Разнообразие/недостаточность /резкое ограничение количества слов разных лексико-грамматических разрядов
	грамматические формы	Правильное употребление/ аграмматизмы
	грамматические конструкции	Полные/неполные грамматические конструкции, типы грамматических конструкций
	<b>Лингво-когнитивный компонент</b>	
	лексика для передачи информации	Общее количество слов, обеспечивающих полную /достаточную/недостаточную передачу информации
	количество синтагм в высказывании	Общее количество синтагм в высказывании
	длина синтагмы	Среднее количество слов в синтагме
	вербальные средства для передачи структуры монологического высказывания	Наличие / отсутствие лексико-грамматических средств, указывающих на композиционную структуру (зачин, основная часть, заключение)
	общий темп речи	Норма (2-4 слога в сек.) /медленный (< 2 слогов в сек) / быстрый (> 4 слогов в сек.)
	паузация	Продолжительность, местоположение
	лексические и грамматические средства связи	Наличие / отсутствие
	логическая последовательность	Наличие /отсутствие нарушения последовательности
	2	<b>Коммуникативно-когнитивный компонент</b>
лексика, акцентирующая внимание на теме высказывания, передающая собственную оценку, уточняющую смысл высказывания		Наличие /отсутствие/неадекватное использование
нарушения построения высказывания		Наличие / отсутствие / неадекватное



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

## Приложение 2.

Таблица 2.

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

№	Уровень развития устной монологической речи	Примеры устной монологической речи детей
<b>1</b>	высокий	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. {смотрит на слушающего}...У меня дома есть – \ лягушка</li> <li>2. ...Она \ заводная.</li> <li>3. ...Она – / зелёная</li> <li>4. ...– / Глазки у неё \ чёрные.</li> <li>5. ...Когда её заводишь – / ключиком она... <b>(0,1)</b> прыгает</li> <li>6. ...С ней очень – / весело \ играть.</li> <li>7. ...поэтому я не хочу с неё расставаться</li> <li>8. (Ира, 6 л.)</li> </ol>
<b>2</b>	выше среднего	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. {смотрит на слушающего}У меня – \ Барби.</li> <li>2. ... <b>(1,5)</b> Играю ей очень – хорошо, ... <b>(0,5)</b> – часто. {смотрит в сторону}</li> <li>3. ... <b>(0,5)</b> Она – очень, – очень – / нравится.</li> <li>4. ... <b>(2)</b> Она очень моя – хорошая кукла. {смотрит на слушающего и переводит взгляд в сторону}</li> <li>5. ... <b>(3)</b> Когда мне – \ грустно, я её – / беру и – / глажу – по головке. <span style="float: right;">(София, 6 л.)</span></li> </ol>
<b>3</b>	средний	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. {смотрит в сторону}Я домой прихожу и ей – \ играю,</li> <li>2. ... <b>(4)</b> Потом ещё ... <b>(0,5)</b> – / посмотрю телевизор, – почитаю, – \ играю.</li> <li>3. ... <b>(0,1)</b> Потом ещё – / играю, {хаотичные движения руками, раскачивание}</li> <li>4. ... <b>(0,1)</b> Потом – / почитаю, – / играю,</li> <li>5. ... <b>(0,1)</b> – / Потом телевизор,</li> <li>6. ... <b>(1)</b> Каждый день так и – делаю.</li> <li>7. ... <b>(3)</b> – Камаз.</li> <li>8. ... <b>(6)</b> Ну вот кузов – отцепляется, {смотрит на слушающего}</li> <li>9. ... <b>(2)</b> И два– / колеса, – / стоит впереди – вот так. {сопровождающий жест }</li> <li>10. ... <b>(0,1)</b> – / сзади ещё вот так {замещающий жест} – два {смотрит в сторону}</li> <li>11. ... <b>(0,1)</b> Вот – / здесь ещё вот – / так – два стоит.</li> <li>12. ... <b>(0,1)</b> Вот такой \ Камаз у меня.</li> <li>13. ... <b>(0,1)</b> Он может – / сок возить.</li> <li>14. ... <b>(0,1)</b> Мне его подарил мальчик – / маленький <span style="float: right;">(Влад С., 6 л.)</span></li> </ol>
<b>4</b>	низкий	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. {смотрит в сторону}– Машина.</li> <li>2. ... <b>(14)</b> – Я играю с ней</li> </ol>

		<p>{побуждение – вопрос экспериментатора}</p> <p>3. ... <b>(9)</b> – Не знаю {побуждение – вопрос экспериментатора}</p> <p>4. ... <b>(4)</b> – Синяя {побуждение – вопрос экспериментатора}</p> <p>5. ... <b>(8)</b> – Красивая</p> <p>6. ... <b>(2)</b> – Блестит</p> <p>(Эдик, 6 л.)</p>
--	--	--

## Приложение 3.

**Таблица 3.**

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

№	Уровень развития устной монологической речи	Примеры устной монологической речи детей
1	высокий	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. {смотрит на слушающего} Надо все все / правила \ запомнить.</li> <li>2. ... (0) Потому что / интересней играть \ вот.</li> <li>3. ... (2,5) Мы берём одну – / карточку такую,</li> <li>4. ... (0,1) надо – / прочитать ... (0,1) надо\ прочитать.</li> <li>5. ... (0,1) – / Например тут написано – / что как</li> <li>6. – вот «что в воздухе»,</li> <li>7. ... (0,5) и ты \ ищешь какую-нибудь.</li> <li>8. ... (0,1) вот эту карточку / берешь, {сопровождающий жест}</li> <li>9. и если вот– / правильно ... (0,1) (– / вот тут такая картинка),</li> <li>10. ... (0,1) ты её подсоединяешь вот \ сюда.</li> <li>11. ... (2) И когда ты все картинки найдёшь,</li> <li>12. ... (2) то и \ выиграл.</li> </ol> <p style="text-align: right;">(Вероника, 6 л.)</p>
2	выше среднего	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. {смотрит на слушающего} Вот просто это берёшь, какая тебе карточка / попалась,</li> <li>2. ... (0,1) И \читаешь. {смотрит в сторону}</li> <li>3. ... (0,3) И потом что ты – / прочитаешь {смотрит на слушающего}</li> <li>4. ... (0,1) когда ... (0,1) потом берёшь эту – \ карточку,</li> <li>5. если – / совпадает,</li> <li>6. ... (0,2) тогда ставишь \ эту.</li> <li>7. \ Вот так. {замещающий жест}</li> <li>8. ... (10) – / Брать только это, как там \ написано.</li> </ol> <p style="text-align: right;">(Марина, 6 л.)</p>
3	средний	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. {смотрит на слушающего} Ты должна взять такую – / карточку,</li> <li>2. чё там, чё там попало ты должна – \ прочитать. {смотрит в сторону}</li> <li>3. ... (0,3) А потом ты должна искать – / картинки чё и \ что там.</li> <li>4. ... (0,3) ну на \ картинок вот это.</li> <li>5. ... (4) Берё ... (0,5) ну ты – / находишь, {смотрит на слушающего}</li> <li>6. ... (0,3) если твоя ну закончила ты \ проиграла.</li> </ol>

		<p>{смотрит в сторону}</p> <p>7. ... (0,3) Если моя закончила я \ выиграла. {вдох}</p> <p>(Вика, 6 л.)</p>
4	низкий	<p>1. {смотрит в сторону} Надо взя {вдох} взять эту,</p> <p>2. прочитать, какие там {вдох} там – \написано,</p> <p>3. ... (1) и ... (1) {вдох} и-и – \собирать,</p> <p>4. ... (0,5) А брать по – \ очереди.</p> <p>5. то – надо её отложить – в сторонку.</p> <p>(Саша, 6 л.)</p>

## Приложение 4.

Таблица 4.

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

№	Имя ребёнка	Монологическая речь детей ЭГЗ до обучающего эксперимента	Монологическая речь детей ЭГЗ после обучающего эксперимента
1	Миша	<ol style="list-style-type: none"> <li>{взгляд в сторону} По одной – / брать,</li> <li>... (0,1) = По одной – / картиночке,</li> <li>... (1) И потом,</li> <li>... (1) по – / одной – / той – картиночке.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>{взгляд на партнёра} Надо выбрать – \ картинку, ... (0,1) на / которой будет / написано,</li> <li>... (0,1) что надо \ подбирать.</li> <li>... (1,5) и ... (0,1) – / например если будет там / написано... (0,1) что... (0,1) / в космосе,</li> <li>... (0,1) Надо подбирать все / картинки которые находятся \ в космосе. ☺</li> <li>... (4) Если ты собрал все / картинки =</li> <li>... (0,1) тебе попались все картинки / раньше, чем твоему сопернику</li> <li>... (0,1) / значит ты \ победил. {взгляд на партнёра и в сторону}</li> </ol>
2	Гриша	<ol style="list-style-type: none"> <li>{взгляд в сторону} – Надо одой каточки бать,</li> <li>... (0,5) – И надо ... (0,5) задание бать,</li> <li>... (0,5) – каточки,</li> <li>... (0,1) – Это все.,</li> <li>... (0,5) – Когда тебе это не = ... (0,1) Если такой нету надо ... (0,1) – ищить номально.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>{взгляд мимо партнёра} Это ... (0,1) игра / живая и \ неживая.</li> <li>На ... (0,1) до четыре / карточки найти,</li> <li>надо / задание читать,</li> <li>... (1) и ... (7) и ... (1,5) \ ложить.</li> <li>... (1) Если ... (0,5) она не / та карточка попалась \ убирай.</li> <li>... (1) Если такая / ложи ... (6) – \ к себе.</li> <li>... (4) Кто быстрее карточки / найдёт,</li> <li>... (0,1) тот \ победил. {взгляд мимо партнёра}</li> </ol>
3	Демид	<ol style="list-style-type: none"> <li>{взгляд в сторону} Надо ... (0,1) переложить ... (0,1) – / карточки где ... (0,1) звери – \ живут.</li> <li>... (5) И ... (0,1) сразу чё ... (0,1) они нашли – \</li> <li>дом свой</li> <li>... (4,5) а потом ... (0,5) чё</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>{взгляд на партнёра} / Марьяша @,</li> <li>... (0,5) Это игра / такая вот , {вздох}</li> <li>... (2) Чё / живое, чё \ неживое.</li> <li>... (1) Сначала подбираешь / кружочек и там – / написано,</li> </ol>

		5. ... <b>(0,1)</b> они бы-ыли в своём – \ доме	5. Потом подбираешь ... <b>(0,5)</b> / картинку 6. ... <b>(0,1)</b> Туда ложишь 7. ... <b>(1)</b> Это ... <b>(0,5)</b> если / живое или \ неживое 8. ... <b>(1)</b> Вот ... <b>(0,5)</b> у кого будет 9. ... <b>(0,5)</b> Вот кто больше картинок вот / соберёт 10. (четыре картинки) 11. тот и \ победил. {взгляд на партнёра}
4	Марьям	1. {взгляд на партнёра}Чтобы было = 2. ... <b>(1)</b> Надо карточки – / брать, 3. ... <b>(1)</b> какую игру – / играть, 4. ... <b>(1,5)</b> и ... <b>(1)</b> где жёлтые – / лежат 5. ... <b>(0,5)</b> и надо там – \ играть	1. {взгляд на партнёра} / Ларис @, 2. ... <b>(1)</b> у / нас = 3. ... <b>(1,5)</b> мы сейчас будем ... <b>(1)</b> играть в / игру 4. ... <b>(2)</b> / живая или \ неживая. 5. ... <b>(0,5)</b> Вот ... <b>(1,5)</b> надо подобрать ... <b>(1)</b> / карточку, 6. ... <b>(2)</b> и прочитать что это ... <b>(0,1)</b> – \ написано. 7. ... <b>(3)</b> А кто потом ... <b>(0,1)</b> быстро / соберёт 8. ... <b>(0,1)</b> Тот \ выиграет. {взгляд на партнёра}
5	Саша	1. {взгляд в сторону} {двигательное беспокойство}Миша@, 2. ... <b>(0,5)</b> надо в неё играть не – / баловаться, 3. ... <b>(3,5)</b> и плохо вести не – / надо. 4. ... <b>(5)</b> Животных расставлять – / надо, вот 5. ... <b>(1,5)</b> – / нормально 6. ... <b>(1,5)</b> – / аккуратно .	1. {взгляд вниз – на руки}Это ... <b>(0,5)</b> игра \ природы. 2. ... <b>(3)</b> Там есть / карточки с \ заданием. 3. ... <b>(2,5)</b> И другие карточки \ есть– \ с рисунками. 4. ... <b>(4)</b> В неё надо – / играть, 5. ... <b>(0,5)</b> Надо брать по од-ной / карточке \ с заданием, 6. ... <b>(2)</b> А другую по очереди / брать \ с рисунками. 7. ... <b>(2)</b> По четыре. 8. ... <b>(4)</b> кто соберёт / карточку, 9. ... <b>(0,5)</b> – / четыре карточки / положит на четыре 10. ... <b>(0,5)</b> а другую в / сторону. {сопровождающий жест } 11. ... <b>(0,1)</b> какие / не подходят... <b>(0,1)</b> на \ карточку. 12. ... <b>(1,5)</b> Кто соберёт / первым 13. ... <b>(0,1)</b> тот и \ победитель. {взгляд в сторону}
6	Артём	1. Надо ... <b>(0,1)</b> придумать – \ считалку 2. ... <b>(0,1)</b> Потом – \ считать её 3. ... <b>(0,1)</b> На кого считалка ... <b>(0,1)</b> найдёт	1. {взгляд на партнёра} Это интересная \ игра. 2. ... <b>(0,1)</b> Там есть ... <b>(0,1)</b> \ картинки. 3. ... <b>(0,1)</b> Там на = ... <b>(0,1)</b> там

		<p>4. тот будет начинать – \ играть  5. ... (2,0) Мы должны рас=  6. ... (0,1) Кто быстрей все картинки – \ разложит  7. ... (0,1) где они бы = ... (0,1) должны быть</p>	<p>/ кружочки, и – \ квадратики,  4. ... (0,1) Там на кружочках написан – / вопрос  5. Иии... (3) а на квад=  ... (0,1) а на квадратиках нарисованы \ картинки  6. ... (0,1) А какие на кружочках / написаны,  7. те картинки и надо собирать ☺  8. ... (1) Потом / соединить их, (А всего картинок – \ четыре).  9. ... (0,5) Надо собрать картинки / быстрее чем твой соперник.  {взгляд на партнёра}</p>
7	Данил К.	<p>1. {взгляд на партнёра, в течение игры } Вот смотри, Ларис @, ... (0,5) вот  2. ... (0,1) берёшь – / {сопровождающий жест} карточку ... (0,1), – вот  3. ... (0,5) потом берёшь ... (1) {сопровождающий жест} – / фигуру ... (0,1), – вот  4. ... (0,5) какая тебе картинка – / попадётся – ... (0,1) вот  ... (1) ту и ставь на – / карточку, ... (01) – вот</p>	<p>1 {взгляд на партнёра} ☺ Тём@ , мы сейчас будем / играть в очень интересную \ игру.  1. Эээ ... (0,5) Она наз = ... (0,1) называется жив ... (0,1) / живые предметы и \ неживые.  2. ... (0,1) Там есть / кругляшки и / квадратики,  3. ... (0,1) Ты / выберешь один кругляшок,  4. ... (0,1) И там / прочитаешь что там \ написано ... (0,5) вот  6. ... (2,5) Если что / в небе,  7. ... (0,1) там надо эээ ... (0,5) собирать картинки что \ в небе.  8. ... (0,1) Их четыре  9. Когда соберёшь / все картинки,  10. = все картинки,  11. эээ... (1) тогда ... (0,5) тогда ты/ выиграешь своего соперника.</p>
8	Кира	<p>1. {взгляд в сторону} В неё надо – / играть,  2. ... (2) Взять – / картинку,  3. ... (0,5) {переводит взгляд на партнёра} – / Подходит картинка то=  4. ... (0,5) если – / не подходит отлаживаешь в – \ сторону  5. ... (5) – Если подходит ... (1,5) – то ложи {опускает голову и закрывает лицо ладонями}  {держит кисти рук у рта на протяжении всего высказывания}</p>	<p>1. {взгляд на партнёра} Есть такая / игра – \ живая и – \ неживая.  1. ... (0,5) В ней = ... (0,1) в ней есть / кружки,  2. ... (0,1) А в кружках написаны \ буквы.  3. ... (0,1) Есть вот / наземные животные,  4. ... (0,5) Есть в воздухе ... (0,1) воздух=  5. ... (0,1) / Разные – \ картинки.  6. ... (0,1) Там надо по – / одной брать,  7. которая – / наверху лежит,  8. ... (0,1) Если / не подходит ...</p>



			<p>(0,1) \ откладывать,</p> <p>9. ... (0,1) А если / подходит</p> <p>10. ... (0,1) к кружку прицеплять {сопровождающий жест }</p> <p>11. ... (0,1) В неё очень весело / играть</p> <p>12. ... (3,5)И ... (0,1) и кто быстрее / соберёт тот \ выиграет.</p>
9	Ира	<p>1. {взгляд на партнёра на протяжении всего высказывания} Кто – / выиграл ... (1) тогда игра – / закончилась</p> <p>2. ... (2) {сопровождающий жест } картинки – \ брать – и ходить</p>	<p>1. {взгляд на партнёра} Есть такая / игра,</p> <p>1. ... (0,1) в которой написано \ задание.</p> <p>2. ... (1,5) В неё надо / играть ... (0,5) \ по правилам.</p> <p>3. ... (2) / Картинки надо брать ... (0,5) \ по очереди.</p> <p>4. ... (3) Кто быстрее / соберёт тот и \ выиграет.</p>
10	Лариса	<p>1. {взгляд в сторону, потом на игру} Оль @,</p> <p>2. ... (0,1) {сопровождающий жест } надо брать такие – / картинки,</p> <p>3. ... (0,1) не – / сейчас вот</p> <p>4. ... (0,1) вот – ты увидишь что там</p> <p>5. ... (1,5) Вот бери такие – / картинки {сопровождающий жест }</p> <p>6. ... (1) Одну – / только</p> <p>7. ... (0,1) – / одну только</p> <p>8. ... (0,1) вот {взгляд на партнёра} {замещающий жест }</p>	<p>1. {взгляд на партнёра} / Гриш @,</p> <p>2. ... (0,1) игра называется... (0,1) / живая и – \ неживая.</p> <p>3. ... (0,5) Там ... (0,5) надо ... (0,1) достать ... (0,1) / картинку,</p> <p>4. ... (0,1) Там всякие ... (0,1) / животные, / птицы,</p> <p>5. ... (2) ну много там,</p> <p>6. ... (3) – / орехи.</p> <p>7. ... (0,5) Четыре / карточки,</p> <p>8. их надо – \ собрать</p> <p>9. ... (0,5) И кто первый / со... (0,1)берёт тот и \ выиграет {в процессе высказывания взгляд на партнёра и в сторону }</p>
11	Денис	<p>1. {взгляд в сторону} На-адо ... (4) взять – \</p> <p>2. картинки.</p> <p>3. ... (0) По – \ по две.</p> <p>4. ... (2,5) – \ по две.</p> <p>5. ... (8) Потом нужно посчитать кто первый возьмёт эти эту {сопровождающий жест } ка = эту – / картинку</p> <p>6. какую-нибудь там ... (0,1) какая – / попадётся</p> <p>7. ... (3) – Дальше {взгляд в сторону}</p> <p>8. ... (2) Потом надо сложить эти картинки кто где – / живёт ... (5) и – \ всё {взгляд в сторону}</p>	<p>1. {взгляд на партнёра} Есть такая – / игра,</p> <p>2. ... (0,1) Она называется / живая ... (0,1) и ... (0,1) / неживая \ природа.</p> <p>3. Там есть кру = ... (0,1) кружки,</p> <p>4. ... (0,1) в которых написаны \ задания.</p> <p>5. ... (0,5) А / есть... (0,1) / ещё ... (0,1) таки= ... (0,1) такие / карточки,</p> <p>6. на них \ картинки.</p> <p>7. ... (0,1) Кружки / подходят к ... (0,1) \ картинкам.</p> <p>8. ... (4,5) Нужно ... (0,5) брать ... (0,5) / картинки ... (0,1) \ по очереди.</p> <p>9. ... (1,5) Кто больше собирает / картинок</p>

			10. тот и \ выиграл. {взгляд на партнёра}
12	Данил С.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. {короткий взгляд на партнёра, а потом на игру} Нужно взять – \ картинку – \ эту,</li> <li>2. ... (0,5) а а потом – / ... (0,1) положить,</li> <li>3. а потом – / взять по одной картинке,</li> <li>4. ... (0,1) всё? {взгляд на партнёра}</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. {взгляд на партнёра} Эта игра называется – / живая и – / неживая \ природа.</li> <li>2. ... (0,1) В ней нужно брать / картинку,</li> <li>3. ... (0,1) и / вторую картинку</li> <li>4. ... (0,1) и \ раскладывать ... (0,5) по ней.</li> <li>5. ... (3,5) И нужно</li> <li>6. ... (0,5) если там будет написано / деревья,</li> <li>7. ... (0,1) значит / нужно / находить картинку – \ с деревьями.</li> <li>8. ... (0,1) И ... (0,1) и вот/ там нужно прочитать – \ буквы.</li> <li>9. ... (4,5) / Нужно там ... (0,5) искать– / картинку,</li> <li>10. ... (0,1) и / нужно по / очереди ... (0,1) выкладывать \ картинку.</li> <li>11. ... (0,1) / Находить и\ выкладывать ... (0,5) себе.</li> <li>12. \ Всё.</li> </ol>