



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

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

«РАЗВИТИЕ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО
ВОЗРАСТА С ДИЗАРТРИЕЙ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ»

Выпускная квалификационная работа по направлению 44.03.03
Специальное (дефектологическое) образование
Направленность программы бакалавриата
«Логопедия»
Форма обучения очная

Проверка на объем заимствований:
42,94 % авторского текста
Работа рекомен. к защите
рекомендована/не рекомендована
«16» 12 2020 г.
зав. кафедрой _____
специальной педагогики, психологии
и предметных методик
Дружинин ФИО

Выполнила:
Студентка группы ОФ-406/101-4-1
Назарова Евгения Владимировна

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

Щербак

Содержание

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ДИЗАРТРИЕЙ.....	6
1.1. Развитие диалогической речи в онтогенезе	6
1.2. Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей младшего школьного возраста с дизартрией.....	13
1.3. Своеобразие диалогической речи у детей младшего школьного возраста с дизартрией	19
1.4. Особенности содержания логопедической коррекции на уроках литературного чтения	23
Выводы по первой главе.....	26
ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ДИЗАРТРИЕЙ.....	29
2.1. Организация и содержание экспериментального изучения диалогической речи у детей младшего школьного возраста с дизартрией	29
2.2. Состояние диалогической речи у детей младшего школьного возраста с дизартрией	33
2.3. Логопедическая работа по формированию диалогической речи у детей младшего школьного возраста с дизартрией на уроках литературного чтения	39
Выводы по второй главе.....	44
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	46
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ	49
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	54

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность: изучение особенностей формирования диалогической речи у детей младшего школьного возраста с дизартрией является важной и актуальной проблемой коррекционной педагогики в настоящее время. Диалогическая речь является одним из средств общения, она обеспечивает процесс коммуникации, основное предназначение которой отражается в познании самого себя и социализации.

Диалогическая речь изучается в таких научных дисциплинах, как: психология, педагогика, логопедия, лингвистика, психолингвистика. Изучением данной темы с различных научных подходов занимались многие ученые: Якубинский Л. П., Бахтин М. М., Лисина М. М. и другие [7, 24, 25, 42]. Условия становления диалогической речи у детей с речевыми нарушениями изучили Левина Р. Е., Спирина Л. Ф., Глухов В. П. и Лалаева Р. И. [12, 19, 20, 33]. Психолого-педагогические механизмы формирования речи детей раскрываются в работах Выготского Л. С., Леонтьева А. А., Рубинштейна С. Л., Алексеевой М. М., Яшиной Б. И. и др. [2, 10, 11, 22, 30].

В настоящее время основным направлением образовательных программ является формирование способности использовать различные речевые навыки в коммуникации и жизни, что способствует полноценной адаптации личности и формированию успешности детей.

Диалогическая речь является средством общения. Она способствует развитию коммуникативных навыков, обмену информацией, выступает для поддержания социальных контактов. Диалогическая речь необходима детям для усвоения новых знаний. Данные аспекты составляют жизнь школьника и активно используются им на протяжении всего жизненного пути. Непосредственное развитие функций речи стимулирует детей к овладению языком, его фонетикой, лексическим и грамматическим строем,

к использованию диалогической речи. Основной моделью речевого общения выступает такая форма речи, как диалог.

Дети, у которых в дошкольном возрасте не были устранены речевые нарушения, сталкиваются с новыми проблемами в дальнейшем, а именно при обучении в школе. Такие авторы, как Грибова О. Е., Гриншпун Б. М., Винарская Е. Н., Мастюкова Е. М. и Правдина О. В. в своих работах отмечают, что у детей младшего школьного возраста с дизартрией затруднено общение как со сверстниками, так и со взрослыми [9, 13, 14, 28, 38]. Речевые нарушения вызывают затруднения в усвоении программного материала, а также в письменной речи. Все эти факторы влияют на успеваемость в школе и умственное развитие.

Развитие диалогической речи возможно в процессе реализации такого учебного предмета как литературное чтение. Литературное чтение способствует обучению детей младшего школьного возраста начинать диалог в любой коммуникативной ситуации, поддерживать его и грамотно заканчивать, учит придерживаться и соблюдать правила речевого этикета, а также принимать участие в обсуждении как материала на уроке, так и какой-либо проблемы, задачи в свободной деятельности.

Анализ проблемы развития и особенностей диалогической речи младших школьников позволяет говорить о том, что в настоящее время этот вопрос актуален и его необходимо изучать.

Актуальность исследования обуславливает выбор темы: «Развитие диалогической речи у детей младшего школьного возраста с дизартрией на уроках литературного чтения».

Цель исследования: теоретически изучить и практически определить содержание логопедической работы по развитию диалогической речи у детей младшего школьного возраста с дизартрией на уроках литературного чтения.

Объект: развитие диалогической речи у детей младшего школьного возраста.

Предмет: особенности использования методов и приемов логопедической работы по развитию диалогической речи у детей младшего школьного возраста с дизартрией.

Задачи исследования:

1. Изучить и проанализировать общую и специальную психолого-педагогическую литературу по проблеме исследования.
2. Выявить особенности диалогической речи детей младшего школьного возраста с дизартрией.
3. Определить методы и приемы логопедической работы по развитию диалогической речи детей младшего школьного возраста с дизартрией на уроках литературного чтения.

Методы исследования: для достижения поставленной цели был использован комплекс методов. Теоретико-методологические: теоретический анализ психолингвистической, психолого-педагогической и методической литературы по проблеме исследования; эмпирические: изучение документации, эксперимент; методы количественного и качественного анализа и обработки экспериментальных данных.

Экспериментальная база: «МБОУ С(К)ОШ № 11 г. Челябинска», 454074 г. Челябинск, ул. Героев Танкограда, 21. В исследовании приняли участие 10 детей из 1 класса в возрасте 7-8 лет, имеющих по заключению ПМПК дизартрию.

Содержание работы: работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованных источников и приложения.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ДИЗАРТРИЕЙ

1.1. Развитие диалогической речи в онтогенезе

Диалог – это речь, состоящая из реплик, это цепь реакций (Л. С. Выготский) [10, 11]. Изучением диалога и диалогической речи занимаются такие научные дисциплины, как лингвистика, психолингвистика, психология и педагогика. В лингвистике диалог рассматривается как языковое явление, а в психолингвистике он изучается с точки зрения создания высказывания. С позиции психологии диалог исследуется как средство общения и взаимодействия, а также как способ передачи информации и коммуникации. И, наконец, в педагогике диалог и диалогическая речь рассматриваются как способ применения методов и приемов по ее формированию.

В ходе анализа психолого-педагогической литературы было выявлено, что определения понятий «диалог» и «диалогическая речь» могут рассматриваться с различных позиций. Если рассматривать определение понятия «диалог» через такие понятия, как «общение», «коммуникация», то сущность диалога будет более полно раскрыта, так как диалог – это форма языка, в которой взаимосвязаны социальная и коммуникативная функции. В свою очередь, диалогическая речь подразумевает под собой речевое общение в форме диалога (М. М. Бахтин, Н. Ю. Шведова, Л. П. Якубинский и др.) [7, 40, 42].

Следует отметить, что в настоящее время ученые и педагоги не пришли к единому мнению, касающегося разделения диалога на составляющие компоненты, а также не была определена специальная терминология для обозначения единиц диалога. В лингвистике основной единицей диалога считается реплика, то есть высказывание или

репликовый шаг. Реплика, в свою очередь, рассматривается в составе речевого высказывания. Данное разделение диалога на компоненты относится к коммуникативному подходу. Н. Ю. Шведова подразумевает под диалогическими единством объединенных по смыслу высказываний или предложений [40].

Более широкую классификацию предлагает Д. И. Изаренков [16]. Он представляет компоненты диалога в качестве реплик вопросов. Так, Д. И. Изаренков выделяет сообщение-вопрос, вопрос-сообщение, вопрос-вопрос, вопрос-побуждение, вопрос-восклицание, побуждение-вопрос, восклицание-вопрос.

Диалогическая речь рассматривается также с точки зрения психолингвистического подхода. Она характеризуется в контексте проблемы порождения речевого высказывания (И. А. Зимняя, А. А. Леонтьев и др.) [15, 22]. Начальным этапом порождения высказывания является мотив, который превращается в обобщенную смысловую схему высказывания, которая предшествует этапу внутреннего программирования. Следующий этап – лексико-грамматического развертывания высказывания, характеризуется переходом от плана внутренней речи к семантическому плану. Заключительным этапом выступает реализация речевого высказывания «во внешнем плане».

Диалогическую речь также изучают с точки зрения психологического подхода. Она рассматривается как особый вид деятельности. Л. С. Выготский отмечает, что для развития ребенка как личности самой благоприятной средой считаться будет диалог [10, 11]. Ведь для того, чтобы принимать участие в диалоге, ребенку нужно уметь слушать собеседника и понимать смысл сказанного, формулировать четкий и логический ответ, выдерживать тон голоса и так далее.

И, наконец, в рамках педагогического подхода диалогическая речь изучается как форма связной речи (М. М. Алексеева, О. С. Ушакова,

Б. И. Яшина и др.) [2, 35]. О. А. Бизикова обращает свое внимание на то, что важно формировать у детей способность пользоваться единицами диалога, большая часть которых сформирована вопросительными репликами [8].

Таким образом, в ходе анализа литературы было выявлено, что под диалогической речью понимают такую форму речи, которая состоит из обмена высказываниями-репликами, на языковой состав которых влияет восприятие и активизирующая роль адресата в речевой деятельности адресанта. Высказывание характеризуется простотой синтаксического построения, ограничено темой разговора. Для диалогической речи типичны содержательная (вопрос-ответ, добавление-пояснение-распространение, согласие-возражение, формулы речевого этикета и пр.) и конструктивная связи реплик.

Рассмотрим характеристики, свойственные для диалога: преобладают разговорная лексика и фразеология, реплики собеседников краткие, может отмечаться недоговоренность, обрывистость речи. В речи преобладают простые и сложные бессоюзные предложения, обдумывание мысли происходит в короткое время. Связность диалога обеспечивается двумя собеседниками. Типичным для диалога считается использование речевых шаблонов и клише, речевых стереотипов, константных формул общения, привычных, часто применяемых и прикрепленных к определенным бытовым положениям и темам разговора (Л. П. Якубинский) [42].

Для того, чтобы наиболее полно понять, что такое диалогическая речь, необходимо рассмотреть развитие этой формы речи в онтогенезе. Ж. Пиаже отмечал в одном из своих трудов, что детские диалоги должны тщательно изучаться, потому что от навыков, приобретаемых в общении, зависят понимание и осознание логических правил, а также форма дедуктивных рассуждений [27]. Для того, чтобы речь ребенка развивалась

полноценно, необходим диалог, потому что так ребенок воспринимает синтаксис языка, его словарь, фонетику и морфологию.

Особенности развития диалогической речи детей отражаются в работах Ж. Пиаже [27]. Он указывал на то, что диалогическая речь, прежде чем стать диалогом в его развитой форме, проходит через несколько стадий.

Диалогическая речь появляется в виде несогласованной речевой активности среди находящихся рядом сверстников. Данный вид речевой активности не скоординирован, он характеризуется тем, что диалога как такового, еще нет. Не происходит взаимообмен информацией, участники диалога не говорят об одном и том же предмете, нет общей темы разговора.

Вторая стадия развития диалогической речи характеризуется, по мнению Ж. Пиаже, желанием «приобщить собеседника к собственному мышлению и действию» [27].

Третья стадия, по Пиаже, – это «по-настоящему подлинное общение», которое появляется только к 7 годам [27]. На этой стадии собеседники совершают обмен информацией. Могут присутствовать споры с обоснованием своей точки зрения. Собеседники стараются с уважением относиться к мнению друг друга. Также для диалогической речи на данной стадии свойственно наличие общей темы разговора, умение слушать собеседника, не перебивая.

Таким образом, Ж. Пиаже в своих трудах показал, что диалогическая речь детей представляет собой неоднородную и, чаще всего, аморфную по характеру речевую форму взаимодействия со сверстниками [27].

Специалисты изучают развитие диалогической речи во взаимосвязи с общением. Рассмотрим этап довербального общения, который охватывает 1-ый год жизни детей. Этот период имеет важное значение в становлении и

развитии вербальных функций несмотря на то, что в этот период дети пользуются невербальными средствами общения.

Крик, с физиологической точки зрения, считается безусловно-рефлекторными реакциями. От 2,5 – 3 до месяцев крик ребенка изменяется: крик может выражать как удовольствие, так и расстройство. Позже крик переходит в гуление. Голосовые реакции детей становятся социальными, то есть они являются ответной реакцией на общение с близким взрослым. Ребенок в данном возрасте использует при общении невербальные средства (мимику, жесты). По мнению М. И. Лисиной, у детей в возрасте до 1 года формируется расположение к звукам речи родного языка из-за того, что образовывается связь между слышимой речью и близким взрослым, который оказывает на ребенка словесное воздействие [24, 25].

Примерно с 4-5 месяцев ребенок начинает стремиться к общению, проявляет интерес ко взрослому человеку. Это прослеживается в жестах (тянется к близкому взрослому), в мимике (улыбается), в гулении. Важно отметить, что в этом возрасте у детей ведущая роль в коммуникации принадлежит жестово-мимическому комплексу.

По мнению Н. И. Лепской, к концу 1-го года жизни ребенок способен ориентироваться на интонацию взрослого и отвечать предметными действиями. Н. И. Лепская считает, что здесь уже можно говорить о такой форме речи, как диалог [23]. Эти виды взаимодействия взрослого с ребенком Т. В. Базжина называет вербально-предметными и предметно-действенными диалогами [5, 6]. Т. В. Базжина понимает под вербально-предметными диалогами вопросно-ответную схему, где взрослый спрашивает, а ребенок невербально (жесты, повороты головы) и вербально (вокализации, лепет) отвечает [5, 6]. Например, в ситуации оречевления, сопровождения совместного выполнения действий отмечаются предметно-действенные диалоги. Ребенок способен включаться

в совместную деятельность, выполнять простейшие инструкции (принеси, дай, положи).

Т. В. Базжина отмечает вербальные диалоги, под которыми подразумевает словесный ответ на обращенную к ребенку речь [5, 6]. Такие реплики имеют следующую характеристику: они краткие, как правило состоят из одного слова, но они являются самостоятельными ответами. Е. И. Исенина занималась исследованием речевого этапа развития диалога у детей раннего возраста [17]. Она отметила, что дети при общении со взрослым обращают свое внимание на предметы и действиям с ними. Вследствие этого происходит выпадение ребенка из разговора, переход с одной темы на другую, рассеивание внимания на окружающие предметы.

Таким образом, исследования данных авторов показывают, что дети в раннем возрасте не соблюдают очередность в диалоге, их внимание не сконцентрировано на собеседнике, а уже к трем годам они осознают необходимость того, что в ответ на слова взрослого нужно отвечать.

А. Г. Арушанова отмечает, что первой формой общения матери или отца с ребенком является дуэт [3]. Под дуэтом Н. И. Лепская понимает такое речевое взаимодействие, в котором присутствует и диалог, и монолог [23]. Главенствующая роль принадлежит матери или отцу, которые выстраивают диалогическое общение, заполняют паузы в разговоре. Инициатива ребенка приобретает важное значение, так как это способствует полноценному диалоговому общению.

Общей характерной чертой для всех детей 4-5 лет является «коллективный монолог», который способствует удовлетворению потребности в эмоциональном общении. Как правило дошкольники не способны выслушивать друг друга, они постоянно перебивают речь собеседника и высказывают свою точку зрения. Дети дошкольного

возраста также нуждаются в повышенном внимании, стремятся к тому, чтобы поделиться собственным мнением.

Дети активно используют невербальные средства общения, которые помогают им вступать в общение, поддерживать диалог. Дети используют такие невербальные средства: жесты, мимику, интонацию.

Благодаря тому, что дети общаются со взрослыми как в образовательном учреждении, так и дома, они получают образцы построения диалога. По мнению А. Г. Ружской, речь детей при общении со взрослым человеком является ситуативной, свернутой, а при общении со сверстниками их речь становится разнообразной и развернутой [31].

По мнению Лемяскиной Н. А., дети 6 лет совершенствуются в умении учитывать позицию собеседника, развиваются возможности понимания [21]. Дети активно пользуются высказываниями с конструкцией: местоимение и поясняющее его слово. Также дети этого возраста стараются ввести собеседника в свои рассказы, для этого они обозначают заранее тему своего сообщения. В этом возрасте дети способны выражать сомнение, удивление или недоверие.

В младшем школьном возрасте у детей формируется способность ориентироваться на собеседника, для того, чтобы оценить дефицит информации и при необходимости дополнить. Также дети начинают овладевать дифференцированными средствами привлечения внимания к своему повествованию не только знакомых, взрослых, друзей, но и незнакомых ему людей (Лемяскина Н. А.) [21].

В начальной школе у младших школьников формируется учебный диалог. Учебный диалог – это форма лично ориентированного освоения языковой действительности, специально организованная учебно-познавательная деятельность, в которой приобретаются знания, формируются умения, навыки, развивается коммуникативная культура. Основными характеристиками учебного диалога являются: грамотное

планирование мысли своей реплики, умение слушать и слышать партнера, умение отвечать на вопросы по тексту, задавать вопросы; реплики распространенные, сложные по синтаксической структуре.

В учебном диалоге детей младшего школьного возраста встречаются такие варианты диалога, как репродуктивный, или имитационный, когда школьнику предлагается, например, рассказать сказку от лица героев вместе с одноклассниками; реконструктивный диалог, то есть диалог с элементами творческого включения; творческий диалог, в который входит ролевой диалог, стимулирующий коммуникативную деятельность обучающихся.

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

1.2. Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей младшего школьного возраста с дизартрией

Под дизартрией принято понимать такое нарушение произносительной стороны речи, которое возникает при недостаточной иннервации речевого аппарата. При дизартрии ведущим дефектом считается нарушение звукопроизносительной и просодической сторон речи, возникающее вследствие органического поражения центральной нервной системы и периферической.

Изучением дизартрии занимались многие специалисты: Е. М. Мастюкова, З. А. Репина, О. В. Правдина, Е. Н. Винарская, Р. И. Лалаева и другие [9, 19, 28, 29, 38]. В зависимости от того, какой отмечается характер поражения центральной нервной системы, нарушения

звукопроизношения при данной речевой патологии проявляются в разной степени и с различной тяжестью.

На возникновение дизартрии влияют неблагоприятные внешние факторы, которые оказывают свое воздействие на ребенка во внутриутробном периоде, в момент родов, а также после рождения. Нарушения звукопроизносительной и просодической сторон речи при дизартрии также могут возникать при поражении тех структур головного мозга, которые отвечают за двигательный механизм речи. Из-за поражения определенных структур головного мозга возникает периферический паралич, из-за которого к артикуляционному аппарату не поступают нервные импульсы, в мышцах происходит нарушение обменных процессов, и мышцы становятся вялыми, может отмечаться атрофия, атония и арефлексия.

По локализации очага поражения головного мозга разработана классификация клинических форм дизартрии. Классификация с учетом неврологического подхода и локализации поражения моторного аппарата речи считается самой распространенной в отечественной логопедии (О. В. Правдина, Е. Н. Винарская) [9, 28]. В данной классификации выделены такие формы дизартрии, как бульбарная, псевдобульбарная, экстрапирамидная (подкорковая), мозжечковая и корковая.

Рассмотрим псевдобульбарную форму дизартрии. Названная форма дизартрии возникает в случае двустороннего поражения двигательных корково-ядерных путей, которые идут от коры головного мозга к ядрам черепных нервов ствола. Псевдобульбарная форма дизартрии делится на легкую, среднюю и тяжелую степени.

Рассмотрим характеристику легкой степени псевдобульбарной дизартрии. У детей отмечается недостаточность иннервации речевого аппарата, что отражается в трудностях артикуляции, в нарушенном произношении. Движения языка и губ медленные, точность выполнения

движений нарушена. Речь характеризуется замедленностью, смазанностью, нарушается произношение звуков со сложной артикуляцией. Из-за того, что у детей отмечаются нарушения иннервации артикуляционного аппарата, у них проявляются затруднения во время приема пищи, при воспитании культурно-гигиенических навыков, требующих точных движений различных групп мышц лица.

Представим характеристику детей, имеющих псевдобульбарную дизартрию средней степени. У таких детей могут полностью отсутствовать движения мышц лица (амимичность), либо движения резко ограничены (отмечаются затруднения или невозможность поднятия кончика языка вверх, отведения его вправо, влево, удерживания в определенном положении). Значительную трудность для детей со средней степенью псевдобульбарной дизартрии представляет смена одного движения артикуляции на другое. Детям свойственны повышенное слюнотечение, назализация, затруднения при приеме пищи. По мнению О. В. Правдиной и Р. И. Лалаевой, дефекты звукопроизношения возникают из-за нарушения правильного функционирования артикуляционного аппарата [19, 28]. Речь детей может быть настолько невнятной, непонятной для окружающих людей, в результате чего они предпочитают не вступать в диалог.

При псевдобульбарной дизартрии тяжелой степени, которую называют анартрия, происходит полное поражение лицевых мышц, вследствие чего отмечается тотальная бездеятельность речевого аппарата. У ребенка с тяжелой степенью псевдобульбарной дизартрии лицо может принимать вид «маски», то есть ротовая полость открыта, язык неподвижен, акты жевания и глотания нарушены. Звукопроизношение отсутствует, могут быть нечленораздельные звуки.

Рассмотрим следующую форму дизартрии – бульбарная дизартрия. Данная форма возникает при поражении ядер, корешков или периферических отделов VII, IX, X и XII черепно-мозговых нервов.

Бульбарная дизартрия представляет собой симптомокомплекс речедвигательных расстройств. Причиной возникновения данной формы дизартрии является периферический парез речевой мускулатуры, которые могут возникать как следствие вирусного заболевания или воспаления среднего уха. При односторонних поражениях развиваются вялые параличи мышц губ, одной щеки, что приводит к нарушениям и нечеткости артикуляции губных звуков. При двусторонних поражениях нарушения звукопроизношения наиболее выражены. Грубо искажается произношение всех губных звуков, смычные согласные также приближаются к щелевым, а переднеязычные – к единому глухому плоскощелевому звуку, звонкие согласные оглушаются. Для детей с бульбарной дизартрией характерна назализация.

Рассмотрим экстрапирамидную (подкорковую) дизартрию у детей. Причиной возникновения данной формы дизартрии считается поражение подкорковых узлов головного мозга. Вследствие нарушения тонуса мышц в органах артикуляции, проявления гиперкинезов, нарушения проприцептивной афферентации от речевой мускулатуры и эмоционально-двигательной иннервации, появляются нарушения звукопроизношения.

Объем движений артикуляционных мышц может быть достаточным. Основная трудность при данной форме дизартрии заключается в сохранении и ощущении артикуляционной позы. Это происходит из-за того, что у детей часто изменяется тонус мышц и проявляются гиперкинезы. Поэтому при экстрапирамидной дизартрии часто наблюдается кинестетическая диспраксия. Когда ребенок находится в спокойной обстановке, в его органах артикуляции можно отметить незначительные изменения в тонусе мышц, а также небольшое его снижение. В то время, когда ребенок начинает говорить, отмечаются гиперкинезы и резкое повышение тонуса не только в артикуляционных

мышцах, но и дыхательных, что приводит к невозможности произнесения звуков.

В случаях менее выраженного нарушения тонуса мышц звукопроизношение детей неразборчивое, присутствует назализация, отмечаются нарушения в просодической стороне речи: нарушаются темп, интонация, мелодическая структура. Также речь детей монотонная, однообразная, немодулированная. Может отмечаться затухание голоса, которое переходит в бормотание.

И рассмотрим последнюю форму дизартрии в данной классификации – мозжечковая дизартрия. Причиной возникновения данной формы дизартрии является поражение мозжечка и его связей с другими отделами ЦНС, а также лобно-мозжечковых путей.

При мозжечковой дизартрии речь у детей замедленная, толчкообразная, скандированная, нарушается модуляция ударений, голос зачастую затухает к концу реплики. Тонус мышц артикуляционного аппарата понижен, движения ограничены и замедлены, детям трудно долго удерживать артикуляционный уклад, отмечается назализация. Из-за слабости артикуляционных мышц нарушено жевание, может отмечаться дрожание языка.

В работах таких авторов, как Киселева В. А., Архипова Е. Ф., Лопатина Л. В., говорится о том, что для детей младшего школьного возраста с дизартрией характерно нарушенное восприятие речевых звуков вследствие нарушения моторики артикуляционного аппарата, у них отмечаются трудности в звуковом анализе, что в свою очередь приводит к затруднениям при усвоении грамоты [4, 18, 26]. В общеобразовательных школах детям зачастую тяжело усваивать программу 1-го класса. Типичными ошибками для детей являются нарушения слоговой структуры слова, нарушения письменной речи. Данные нарушения возникают из-за

того, что у детей не сформированы навыки правильного звукопроизношения, устной речи, лексико-грамматической стороны речи.

В зависимости от степени нарушения звукопроизносительной стороны речи, от социального окружения и среды, от возможностей интеллекта зависит степень освоения лексики. В речи дети с дизартрией практически не используют прилагательные и наречия, которые обозначают признаки предмета. Многие дети допускают ошибки в словообразовании. Фонетическое оформление речи отстает от возрастной нормы.

Письменная речь детей характеризуется простым по составу предложениями, неправильно построенных. Дети могут пропускать главные члены предложения. Им тяжело составлять распространенные предложения, использовать союзы.

У детей младшего школьного возраста с дизартрией наблюдаются нарушения высших психических функций (Л. В. Лопатина) [26]. Внимание рассеянно, моторная память оказывается наиболее сформированной, а слуховая сформирована в меньшей степени. Для детей с дизартрией свойственно нарушение интеллектуальной деятельности, эмоционально-волевой сферы, характерно замедленное формирование пространственно-временных представлений, оптико-пространственного гнозиса, фонематического анализа, а также конструктивного праксиса.

Важно рассмотреть сформированность общей и мелкой моторики у детей младшего школьного возраста с дизартрией. Так, например, общая моторика характеризуется общей неловкостью, у детей могут отмечаться нарушения в координации, в походке, в удержании позы. У детей могут возникать затруднения при выполнении навыков самообслуживания. Их движения недостаточно координированы, точны и ловки. Мелкая моторика требует проведения дополнительной работы по развитию моторных навыков, так как зачастую отмечается неготовность руки к письму. У детей

с дизартрией могут встречаться изменения настроения, из-за чего они могут быть вспыльчивыми, раздражительными, быстро утомляемыми. Но также у детей может быть боязнь новой обстановки, заторможенность, скованность.

Таким образом, дизартрия – это нарушение речи, возникающее вследствие поражения центральной нервной системы. Дизартрия характеризуется нарушением звукопроизводительной и просодической сторон речи, а именно изменением тонуса артикуляционных мышц, голоса, темпа, ритма, интонации, тембра, а также дыхания.

У детей младшего школьного возраста с дизартрией отмечаются нарушения в лексико-грамматическом строе речи, а также в фонетической стороне речи. У детей нарушаются высшие психические функции, моторная память преобладает над слуховой, внимание рассеяно, страдает эмоционально-волевая сфера.

1.3. Своеобразие диалогической речи у детей младшего школьного возраста с дизартрией

Речь – это сложная, специфически организованная форма деятельности человека, при которой используются вербальные и невербальные средства языка. Так как речь считается основным способом и средством общения, она подразумевает участие двух и более людей. В диалогическом общении один из собеседников формулирует реплику, а другой её воспринимает и отвечает, согласно заданной теме диалога.

В младшей школе речь детей определяется некоторыми особенностями. Родной язык, а также система средств общения становятся предметом углубленного изучения. В первом классе дети начинают осваивать письменную речь, развивать и совершенствовать навыки монолога.

При обучении в школе возрастают требования к использованию навыков диалогической речи. В начальной школе развиваются умения и способности применения учебного диалога, который возникает на уроках при специально созданной учителем начальных классов учебной ситуации. Если рассматривать учебный диалог с точки зрения лексико-грамматического оформления, то он будет в большей степени соответствовать нормам литературного языка, а не разговорной речи. Но также и за пределами учебной ситуации диалогическая речь совершенствуется и усложняется. По мнению О. Е. Грибовой, ребенку необходимо уметь правильно, в соответствии с ситуацией использовать вербальные и невербальные средства общения для того, чтобы вступать в диалог, поддерживать тему разговора, завершать общение, уметь слушать и слышать партнера, понимать вопросы и отвечать на них, самостоятельно задавать вопросы [13].

В диалогической речи тесно взаимосвязаны языковой, коммуникативный и перцептивный компоненты. В свою очередь, языковой компонент состоит из лексического, звукового и грамматического параметров. О. В. Правдина, Е. Н. Винарская и др. специалисты наблюдают у детей младшего школьного возраста с дизартрией следующие особенности языкового компонента [9, 28]. У детей отмечаются трудности в накоплении как пассивного, так и активного словаря, вербализм. В наибольшей степени ограничен объем предикативного словаря, отмечаются затруднения при использовании слов из одного семантического поля (недостаточный уровень сформированности отличительных признаков слов и их значений). У детей младшего школьного возраста с дизартрией фиксируются фонетические нарушения, которые носят полиморфный характер.

Л. В. Лопатина и Н. В. Серебрякова отмечают, что нарушения грамматического строя речи у детей с дизартрией могут встречаться как в

виде недостаточной сформированности морфологической и синтаксической систем языка, так и в грубых аграмматизмах [26]. Нарушения грамматического строя речи возникают из-за того, что у детей в дошкольном возрасте не была сформирована дифференциация сходных фонем. У детей возникают затруднения при различении грамматических форм слов, так как у них не развит слуховой и кинестетической образ слов.

Рассмотрим следующий компонент – коммуникативный, он состоит из нескольких умений и навыков. В ходе анализа специальной литературы было выявлено, что диалогическая речь детей с дизартрией характеризуется низким уровнем владения навыками диалогического общения. Первое умение – это способность вступать в диалог. У детей редко возникает инициатива вступить в контакт со взрослыми и сверстниками. Иногда учащиеся самостоятельно вступают в диалог, если возникает необходимость что-то узнать или поделиться своей информацией. Из-за того, что у детей страдает лексическая сторона речи, им трудно придумывать тему для диалога, а также поддерживать её. Так как дети осознают речевые дефекты, мотивации к общению не возникает, а у учащихся развиваются замкнутость, стеснительность.

Следующее умение – умение поддерживать диалог. В ходе анализа работ Л. Г. Соловьевой, О. А. Бизиковой, Б. М. Гриншпуна было выявлено, что у детей возникают затруднения при самостоятельном формулировании вопросов собеседнику [8, 14, 32]. В диалогах отмечаются вопросы, которые подразумевают односложный или невербальный ответ. Авторы отмечают, что младшие школьники склонны к пояснению собственных действий. Также у детей реплики характеризуются краткостью, синтаксической простотой. В учебном диалоге предполагаются ответные реплики распространенные, с опорой на текст, а у детей с дизартрией отмечаются затруднения при формулировании полного ответа на вопрос. Также при общении собеседникам важен эмоциональный контакт, который

зачастую у детей нарушен, недостаточность заинтересованности или полное отсутствие ответной реакции приводят к тому, что диалог завершается.

Важно рассмотреть умение завершать диалог. Диалоги учащихся зачастую представляют собой микродиалоги, то есть один из собеседников побуждает к речи другого, а второй использует в большей мере невербальные средства общения или односложные реплики. Из-за того, что у детей ограничен круг тем, не развиты средства общения, диалог детей быстро заканчивается и не достигает смысловой завершенности.

Рассмотрим перцептивный компонент у детей младшего школьного возраста с дизартрией. Основным параметром перцептивного компонента является речевой этикет, который характеризуется следующим образом. Для детей типичны ошибки при использовании формул речевого этикета, они могут их использовать не по назначению или не использовать в собственной речи вообще. Так, дети могут не выражать приветствие учителю или однокласснику, не использовать вежливую форму просьбы и т.д. Детям свойственно нарушенное использование структуры этикетного высказывания, что, по мнению специалистов, свидетельствует о неполном, частичном овладении этикетной лексикой в стандартных ситуациях общения.

Нарушения диалогической речи негативно сказываются на всем интеллектуальном развитии ребенка, влияют на его деятельность и поведение, выражаются в нарушенной сформированности вербальных и невербальных средств общения, влияют на осуществление полноценного общения и отрицательно сказываются на установлении контактов.

Таким образом, состояние диалогической речи детей младшего школьного возраста авторами оценивается следующим образом. А. В. Ястребова, Т. П. Бессонова отмечают, что диалогическая речь учащихся первых классов имеет ситуативный характер [43]. В полной мере

оказываются не сформированными умения и навыки излагать свои мысли, выстраивать развернутые высказывания. В основном учащиеся ограничиваются односложными вопросами и ответами. Из-за ограниченной лексической стороны речи возникают трудности при самостоятельном формулировании ответной реплики, именно поэтому они склонны к частным повторам уже проговорённых и услышанных высказываний. В рамках учебного диалога отмечаются трудности при формулировании вопросов по тексту и ответов с опорой на текст, при поддержании диалога, при построении развернутого высказывания и предложений, сложных по синтаксической структуре.

1.4. Особенности содержания логопедической коррекции на уроках литературного чтения

Литературное чтение – это учебная дисциплина, которая изучается в начальной школе, то есть с 1 – по 4 класс. Цель данной дисциплины состоит в том, чтобы приобщить детей младшего школьного возраста к миру искусства слова, к обучению правильному, выразительному и осмысленному чтению, а также к формированию умения выражать собственное мнение, строить грамматически правильные предложения.

На уроках литературного чтения учащиеся младших классов учатся работать с книгой, ориентироваться в ней. Знакомство детей младшего школьного возраста с художественными произведениями, духовно-нравственное и эстетическое содержание которых активно влияет на чувства, сознание и волю, способствует формированию личностных качеств, соответствующих национальным и общечеловеческим ценностям.

В процессе освоения курса у детей младшего школьного возраста повышается уровень коммуникативной культуры, то есть формируются умения составлять диалоги, дети учатся вступать в диалог, поддерживать его и заканчивать, дети учатся навыкам речевого этикета, высказывать

собственное мнение, строить монолог в соответствии с речевой задачей, работать с различными видами текстов.

Развитие и совершенствование навыков устной речи, а именно умения слушать и говорить, происходит совместно с обучением чтению. Во время работы с литературными произведениями совершенствуются следующие умения: воспринимать на слух высказывание, речь или чтение собеседника, понимать цели речевого высказывания, задавать вопросы по услышанному или прочитанному произведению, высказывать свою точку зрения. Дети младшего школьного возраста усваиваются продуктивные формы диалога, формулы речевого этикета в условиях учебного, а также внеучебного общения. При участии детей в коллективном обсуждении прочитанного, младшие школьники учатся отвечать на вопросы, дополнять ответы друг друга по ходу беседы. Формирование национального этикета и общения людей, знакомство с его особенностями проводится на основе литературных произведений как классических, так и фольклорных.

На уроках литературного чтения важен такой раздел как «Виды речевой и читательской деятельности», на котором развивается умение читать, слушать, говорить и писать. Происходит совершенствование устной речи, а именно диалогической формы речи. Формированию навыков диалогической речи на уроках литературного чтения способствуют следующие компоненты: соответствующее понимание содержания слышимой речи, умение отвечать на вопросы по содержанию прослушанного произведения или высказывания, осознание цели прослушанного речевого высказывания, умение задавать вопросы по произведению или по услышанному, а также навык наблюдения за грамотностью и выразительностью речи собеседника и автора литературного произведения.

В рамках литературного чтения усвоению диалогической речи помогает творческая деятельность. Учащиеся могут читать произведение

по ролям, придумывать инсценировки, перенимать на себя различные роли, по аналогии с прочитанным могут составлять короткие рассказы, в которых будет диалог персонажей.

По ходу освоения курса «Литературное чтение» у учащихся формируются следующие навыки: уважительное отношение к иному мнению и аргументирование собственного мнения, сотрудничество со взрослыми и сверстниками в различных социальных ситуациях, избегание конфликтов и нахождение выходов из спорных ситуаций, использование речевых средств для решения задач коммуникативного и познавательного характера, овладение логическими действиями сравнения, анализа и синтеза, обобщения и классификации по родовидовым признакам, а также установления причинно-следственных связей и построения рассуждений. Важными навыками являются готовность слушать собеседника и вести диалог, договариваться о распределении ролей в совместной деятельности, использовать навыки устной речи в различных коммуникативных ситуациях, использовать невербальные и вербальные средства с соблюдением правил общения, а также получать и уточнять информацию от собеседника. Также в ходе освоения данного курса происходит расширение круга ситуаций, в которых дети младшего школьного возраста смогут использовать коммуникацию в качестве средства достижения цели, обогащение арсенала языковых средств.

Можно выделить следующие коррекционные задачи, которые решаются на протяжении освоения такой учебной дисциплины, как «литературное чтение»:

1. Преодоление нарушений устной речи (обогащение словарного запаса, уточнение значений слов, преодоление аграмматизма, коррекция звукопроизношения).
2. Коррекция высших психических функций (память, мышление, воображение).

3. Развитие и совершенствование коммуникативно-речевых умений.

4. Развитие умений и навыков диалогической речи (осознание диалога как формы речи; развитие способности вступать в диалог, начинать его, формирование способности поддерживать диалог и завершать его; развитие способности понимать вопросы и отвечать на них полным или кратким ответом в соответствии с ситуацией и заданным вопросом, самостоятельно формулировать вопросы по тексту или по определенной теме; развитие навыков этикета, вежливого обращения, умения выслушивать собеседника, не перебивать его).

5. Коррекция фонетических, лексико-грамматических нарушений.

Таким образом, логопедическая коррекция на уроках литературного чтения заключается в следующем. Происходит развитие устной речи, формируется способность использовать устную речь при решении определенных задач. Учащиеся учатся словесно самовыражаться, осваивают правила коммуникации и возможности их реализации в конкретных ситуациях. Развивается потребность в необходимости использования речевых средств в решении задач, например, коммуникативных и познавательных. Происходит коррекция речевого и психического развития, формируются навыки речевого обобщения, семантического программирования и языкового оформления своей речи в целом.

Выводы по первой главе

Таким образом, в первой главе мы рассмотрели, что в психолого-педагогической литературе под понятием «диалогическая речь» подразумевается такая форма речи, которая состоит из обмена высказываниями – репликами, на языковой состав которых влияет непосредственное восприятие и активизирующая роль адресата в речевой деятельности адресанта. Было изучено, что вопросы диалогической речи

раскрываются с точки зрения педагогических, психологических, лингвистических и психолингвистических подходов, а также был изучен процесс становление диалогической речи в онтогенезе.

Знания онтогенеза диалогической речи позволяют своевременно выявить отклонения от нормы и исправить данные нарушения. По вопросу развития и становления диалогической речи в онтогенезе мы изучили работы А. Г. Арушановой, Т. В. Базжиной, Ж. Пиаже, Л. С. Выготского, Н. И. Лепской и Р. И. Лалаевой [3, 5, 6, 10, 11, 19, 23, 27]. Данные авторы утверждают, что диалогическая речь способствует развитию и активизации речи в целом, через нее ребенок усваивает синтаксис родного языка, лексику и грамматику, фонетику и морфологию.

Для детей младшего школьного возраста навыки диалогической речи играют большую значимость при обучении. При сформированности данной формы речи происходит полноценное усвоение школьного материала, так как ребенок оказывается способен задавать уточняющие вопросы по теме изучаемого материала, отвечать на вопросы учителя или одноклассника, получать информацию, выделять из нее основную мысль и обмениваться полученными знаниями.

Нами была изучена клинико-психолого-педагогическая характеристика детей младшего школьного возраста с дизартрией, что позволило выявить особенности и причины нарушения формирования диалогической речи. Соответственно, было определено своеобразие данной формы речи у детей с дизартрией.

Одним из условий развития диалогической речи является создание благоприятной среды на уроках литературного чтения, потому что именно на данном курсе происходит формирование связной речи в целом. Дети учатся слушать и слышать друг друга, задавать вопросы и отвечать на них, осваивают навыки речевого этикета, учатся строить грамматически

правильную речь на основе слышимой речи учителя и чтения литературных произведений.

Таким образом, важно знать особенности диалогической речи у детей младшего школьного возраста с дизартрией, своевременно выявлять и корректировать возникающие нарушения, чтобы в дальнейшем это не стало причиной отставания в школьном обучении.

ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ДИЗАРТРИЕЙ

2.1. Организация и содержание экспериментального изучения диалогической речи у детей младшего школьного возраста с дизартрией

Нами было проведено экспериментальное изучение диалогической речи у детей младшего школьного возраста с дизартрией на базе МБОУ «С(К)ОШ № 11 г. Челябинска». В исследовании приняли участие 10 детей из 1 класса в возрасте 7-8 лет, имеющих по заключению ПМПК дизартрию, общее недоразвитие речи II и III уровней.

Для определения уровня сформированности диалогической речи у детей младшего школьного возраста с дизартрией мы изучили и адаптировали методику Р. И. Лалаевой, которая направлена на исследование процесса продуцирования речевых высказываний у детей 6-10 лет [19]. В методике Р. И. Лалаевой адаптированы результаты исследования, уровни оценивания и второе направление, в котором учащиеся не отвечали на вопросы экспериментатора, а задавали их самостоятельно.

В данную методику по исследованию диалогической речи входило 2 направления:

1. Исследование диалогической речи с опорой на серию сюжетных картинок.
2. Исследование диалогической речи с опорой на сюжетную картинку.

Наше исследование проводилось с помощью беседы с использованием наглядности. Диагностика сформированности диалогической речи предполагала комплексное обследование учащегося, то есть важно было отметить умение вступать в контакт, отвечать на

заданные вопросы по серии картинок или по сюжетной картинке, задавать самостоятельно вопросы по аналогии, поддерживать диалог и использовать по ходу беседы правила речевого этикета (обращение, приветствие, прощание, благодарность и т.д.). Важно было отследить способность учащихся отвечать фразой, а не одним словом, так как в школьном возрасте у детей должен быть сформирован учебный диалог.

Исходя из вышесказанного, целью нашего исследования становится: изучение способности младших школьников к диалогу с экспериментатором, анализ способности задавать различные виды вопросов, отвечать на вопросы экспериментатора. Данные направления исследования проводятся индивидуально, в тихой, спокойной обстановке.

Представим программу исследования.

1. Исследование диалогической речи с опорой на серию сюжетных картинок.

Процедура исследования: перед ребенком последовательно по одной предлагаются 4 картинки из серии «В школу» (Приложение 1). Предыдущие картинки не убираются. Ребенку предлагалось последовательно рассмотреть серию сюжетных картинок и ответить на вопросы экспериментатора. Использовались средства для побуждения для слухового и зрительного внимания, приемы по организации психических процессов.

Вопросы:

1. Кто сидит на кровати?
2. Что мальчик делает у раковины?
3. Что мальчик надевает?
4. Что лежит на столе?
5. Что делает мальчик?

Ответы учащихся оцениваются по следующим критериям: соответствие ответа изображённой ситуации, характер языкового

оформления (полнота и правильность построения предложения). В ходе анализа полученных данных определяется уровень выполнения задания в целом.

Уровни:

1 уровень (самый высокий) – ответ соответствует изображенной ситуации, дан распространенным предложением, фраза полная, грамматически и синтаксически правильно оформленная;

2 уровень (выше среднего) – ответ соответствует изображенной ситуации, дан простым предложением (подлежащее + сказуемое) или словосочетанием, грамматически и синтаксически правильно оформленным;

3 уровень (средний) – ответ соответствует изображенной ситуации, дан одним словом, словосочетанием;

4 уровень (ниже среднего) – в ответе неточное отражение изображенной на картинке ситуации, дается словосочетанием;

5 уровень (низкий) – случайный ответ одним словом, содержание ответа не соответствует изображенной ситуации.

2. Исследование диалогической речи с опорой на сюжетную картинку.

Процедура исследования: перед ребенком лежит сюжетная картинка «В лесу» (Приложение 2). Ребенку предлагается рассмотреть картинку и задать по ней вопросы экспериментатору. Использовались средства побуждения для слухового и зрительного внимания, приемы по организации психических процессов.

По мнению Е. Л. Черкасовой, для того, чтобы выявить уровень способности детей младшего школьного возраста задавать вопросы, нужно изучить способности сравнивать, рассуждать и обобщать [39]. Учитывается, какие вопросы задает: репродуктивные, поисковые, проблемные. К репродуктивным вопросам относят (кто? что? кто это? что

это? что делает?), поисковым (где? сколько? куда? как? какой?) и проблемным (почему? зачем?). Проблемные вопросы являются сложными по синтаксической конструкции и содержанию, так как для того, чтобы задать такой вопрос, нужно понимать причинно-следственные связи и устанавливать смысловые ассоциации.

Вопросы учащихся в нашем исследовании оцениваются по следующим критериям: соответствие вопроса изображенной ситуации, характер языкового оформления (способность использовать вопросительную интонацию и вопросительные слова), оценивается уровень сложности вопроса – репродуктивный, поисковый и проблемный. В ходе анализа полученных данных определяется уровень выполнения задания в целом.

Определяется уровень выполнения задания в целом:

1 (самый высокий) уровень – вопросы соответствуют изображенной ситуации, заданы распространенным предложением, использует вопросительную интонацию и вопросительные слова, задает все виды вопросов (репродуктивный (кто это? что это?), поисковые (где? сколько?) и проблемные (почему? зачем?));

2 уровень (выше среднего) – вопросы соответствуют изображенной ситуации, заданы простым предложением, использует вопросительные слова, интонация слабо выражена, задает репродуктивные (кто это? что это?) и поисковые (где? сколько?) вопросы;

3 уровень (средний) – вопросы соответствует изображенной ситуации, заданы одним словом или словосочетанием, использует вопросительные слова, интонация слабо выражена, задает репродуктивные (кто это? что это?) и поисковые (где? сколько?) вопросы;

4 уровень (ниже среднего) – в вопросах неточное отражение изображенной на картинке ситуации, вопросы задаются одним словом или словосочетанием, использует вопросительные слова, интонация не

выражена, задает репродуктивные (кто это? что это?) и поисковые (где? сколько?) вопросы;

5 уровень (низкий) – случайные вопросы одним словом, содержание вопросов не соответствует ситуации; указывает на картинку жестом, не использует вопросительные слова, задает репродуктивные (кто это? что это?) вопросы.

Таким образом, в ходе анализа полученных результатов констатирующего эксперимента была получена следующая характеристика состояния диалогической речи у детей младшего школьного возраста с дизартрией.

2.2. Состояние диалогической речи у детей младшего школьного возраста с дизартрией

По итогам проведения констатирующего эксперимента по адаптированной методике Р. И. Лалаевой мы получили развернутую характеристику особенностей формирования диалогической речи у детей младшего школьного возраста с дизартрией [19]. Результаты по итогам исследования по первому направлению (исследование диалогической речи с опорой на серию сюжетных картинок) представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Исследование диалогической речи с опорой на серию сюжетных картинок

№	Имя ребенка	Соответствие ситуации	Распространенность предложения	Синтаксическая правильность	Уровень
1	Женя К.	+	-	+	3 (С)
2	Вика М.	+	-	+	3 (С)
3	Маша Б.	+	-	+	3 (С)
4	Дима З.	-	-	+	4 (Н.С)
5	Гриша В.	+	-	-	4 (Н.С)
6	Артем К.	+	-	+	3 (С)
7	Илья С.	+	-	-	4 (Н.С)
8	Ксюша Н.	+	-	+	3 (С)
9	Вася Ю.	-	-	+	4 (Н.С)
10	Юля Д.	+	-	+	3 (С)

В результате обследования детей было выявлено, что у младших школьников с дизартрией наблюдаются проблемы в формирования диалогической речи.

Так, ни у кого из детей не выявлены высокий (1) и выше среднего (2) уровни. 6 детей из 10 имеют средний уровень сформированности диалогической речи (Женя, Вика, Маша, Артем, Ксюша, Юля). Ответы детей на поставленные вопросы по серии сюжетных картинок соответствовали изображенной ситуации, но были даны словосочетанием или словом. Например, на вопрос – Что делает мальчик? – дети, имеющие средний уровень, отвечали: сидит, стоит, умывается и так далее. Синтаксические навыки на уровне словосочетания применяют (слова в словосочетании связаны).

У 4 детей из 10 был выявлен уровень ниже среднего (Дима, Гриша, Илья, Вася). В ответах детей отмечались неточности в отражении изображенной ситуации, высказывания состояли из простых предложений, например, на вопрос – Что лежит на столе? – учащиеся отвечали: стоит чашка или стоит посуда.

Процентное соотношение результатов по первому направлению представлены в таблице 2.

Таблица 2 – Результаты исследования диалогической речи с опорой на серию сюжетных картинок

	1 уровень, %	2 уровень, %	3 уровень, %	4 уровень, %	5 уровень, %
Уровень сформированности диалогической речи	0	0	60	40	0

Таким образом, у большинства детей младшего школьного возраста с дизартрией уровень сформированности навыков отвечать на вопросы соответствует среднему уровню, что говорит о трудностях диалогического общения.

По итогам проведения исследования по второму направлению (исследование диалогической речи с опорой на сюжетную картинку) мы получили следующие результаты, представленные в таблице 3.

Таблица 3 – Исследование диалогической речи с опорой на сюжетную картинку

№	Имя ребенка	Соответствие ситуации	Сложность вопроса	Интонация	Вопросительные слова	Уровень
1	Женя К.	+	Р.в., п.в.	-	+	3 (С)
2	Вика М.	-	Р.в.	-	+	4 (Н.С)
3	Маша Б.	+	П.в.	-	+	3 (С)
4	Дима З.	+	Р.в., п.в.	-	+	3 (С)
5	Гриша В.	-	Р.в.	-	+	4 (Н.С)
6	Артем К.	-	Р.в.	-	+	4 (Н.С)
7	Илья С.	+	Р.в., п.в.	-	+	3 (С)
8	Ксюша Н.	-	Р.в.	-	+	4 (Н.С)
9	Вася Ю.	+	П.в.	-	+	3 (С)
10	Юля Д.	-	Р.в.	-	+	4 (Н.С)

В результате исследования способности детей самостоятельно формулировать вопросы было выявлено, что у младших школьников с дизартрией наблюдаются проблемы.

Так, ни у кого из детей не выявлены высокий (1) и выше среднего (2) уровни. 5 детей из 10 имеют средний уровень сформированности диалогической речи (Женя, Маша, Дима, Илья, Вася). Вопросы детей по сюжетной картинке соответствовали изображенной ситуации, но были даны словосочетанием или словом. Например, самые распространенные вопросы были следующего характера: кто это? что это? где они? что делает? и так далее. Эти вопросы относятся к типу репродуктивных (р.в.) и поисковых (п.в.). Никто из детей с дизартрией не пользуется вопросительной интонацией, речь монотонна, практически без эмоций.

У 5 детей из 10 был выявлен уровень ниже среднего (Артем, Гриша, Юля, Ксюша, Вика). В вопросах этих детей присутствовали как неточности в отражении изображенной ситуации на предложенной картинке, так и полное несоответствие. Так, например, учащиеся спрашивали: сколько Вам

лет? Какое там дерево (увидев за окном)? Это может говорить о нарушенном внимании, о нарушении произвольности.

Дети задавали вопросы словосочетанием или словом. Младшие школьники с дизартрией использовали вопросительные слова, но не выражали их соответствующей интонацией, в речи не было выразительности, эмоциональности. Вопросы детей с дизартрией носили репродуктивный характер, в редких случаях поисковый. Например, дети задавали вопросы: кто? что?, наводили указательным жестом на изображенного человека или на предмет.

Процентное соотношение результатов по второму направлению представлены в таблице 4.

Таблица 4 – Результаты исследования диалогической речи с опорой на сюжетную картинку

	1 уровень, %	2 уровень, %	3 уровень, %	4 уровень, %	5 уровень, %
Уровень сформированности диалогической речи	0	0	50	50	0

Таким образом, у большинства детей младшего школьного возраста с дизартрией уровень сформированности навыков задавать вопросы соответствует среднему уровню и уровню ниже среднего, что говорит о трудностях поддержания диалога, неумении оценивать ситуацию и, соответственно, о недостаточном развитии диалогической речи.

Итоговые результаты исследования сформированности диалогической речи представлены в графике (рис. 1).

Анализ полученных данных показал, что ни один из учащихся первого класса с дизартрией не обладает ни высоким (1), ни выше среднего (2) уровнями сформированности диалогической речи. У детей не сформирован учебный диалог, что проявляется в неумении отвечать на поставленные вопросы полным ответом. Зачастую учащиеся отвечают одним словом или словосочетанием, простым предложением.

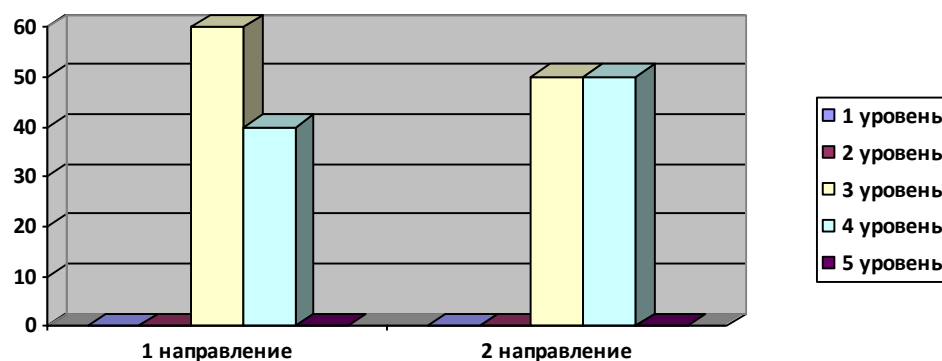


Рис.1. – Уровень сформированности диалогической речи у детей младшего школьного возраста с дизартрией

Также нарушения диалогической речи прослеживаются в неумении самостоятельно формулировать вопрос. Речь детей монотонна, не выразительна.

Во время исследования школьники отвечали на вопросы односложно, не старались раскрыть вопросы в деталях. Некоторым детям требовалось время, чтобы включиться в работу. В случаях затруднений в качестве поддержки они использовали жесты, показывали, что на картинке изображено. Часто их ответ начинался с междометий: «Ну», «Эм», «Хм» и др. Дети отвечали на вопросы неполным предложением, то есть, например, на вопрос «Что мальчик делает у раковины?», ответы школьников ограничивались одним глаголом «стоит» или «умывается». При этом у детей не возникало затруднений с пониманием вопросов, они не боялись отвечать на вопросы.

При реализации 2 направления дети затруднялись в формулировке вопросов, ограничивались простыми вопросами, не пытались углубиться в одну тему, задавать дополнительные вопросы. Дети в основном задавали такие вопросы: какое время года, сколько детей на картинке, что дети делают и т.п. Учащиеся могла задавать вопросы, не соответствующие изображенной ситуации.

В результате констатирующего эксперимента мы пришли к выводу о том, что развитие диалогической речи детей младшего школьного возраста

с дизартрией не соответствует возрасту. Необходимо указать, что данное речевое нарушение затрудняет формирование способности отвечать на вопросы и задавать их, а также вступать в активное речевое взаимодействие и поддерживать его. Учащиеся первого класса показали недостаточность мотивации к общению с окружающими людьми. Обращение к взрослому напряженное. Трудности в формулировке вопросно-ответных реплик, недостаточный словарный запас и ограниченность круга вопросов учащихся затрудняют поддержание диалога, его составления. Дети смущаются, отмечают трудности в визуальном контакте.

Детям с дизартрией свойственна замена связного высказывания однословными ответами на вопросы либо на несогласованные предложения. Уровень личностной активности невысокий. Ко всему вышесказанному эксперимент представил данные о состоянии уровня сформированности диалогической речи детей младшего школьного возраста с дизартрией, участвующих в эксперименте. Результаты констатирующего этапа эксперимента показали необходимость проведения целенаправленной работы по развитию диалогической речи у детей младшего школьного возраста с дизартрией. По нашему мнению, одним из эффективных способов развития навыков диалогической речи будет составление рекомендаций учителю начальных классов по развитию данной формы речи на уроках литературного чтения.

2.3. Логопедическая работа по формированию диалогической речи у детей младшего школьного возраста с дизартрией на уроках литературного чтения

Программа коррекционной работы в соответствии с требованиями федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обеспечивает создание системы комплексной помощи

обучающимся с речевыми нарушениями в освоении адаптированной основной образовательной программы начального общего образования, коррекцию недостатков в речевом развитии обучающихся, их социальную адаптацию [1, 36].

В АООП НОО для детей с ТНР выделяются задачи в развитии речи: формирование речевой деятельности обучающихся и профилактика вторичных речезыковых расстройств; развитие устной (разговорно-диалогической, описательно-повествовательной) и письменной речи [1]. Формирование, развитие и обогащение лексического строя речи, грамматического оформления речи. Также важной задачей является развитие связной речи, выполняющей коммуникативную функцию:

1) формирование умения планировать собственное связное высказывание;

2) анализировать неречевую ситуацию, выявлять причинно-следственные, пространственные, временные и другие семантические отношения;

3) самостоятельно определять и адекватно использовать языковые средства оформления связного высказывания в соответствии с коммуникативной установкой и задачами коммуникации.

Основной целью коррекционной работы является развитие коммуникации и возможности использования диалогической формы речи как средства общения и обучения.

В работах Р. И. Лалаевой говорится о том, что система работы по развитию диалогической речи должна строиться с учетом самостоятельности при планировании развернутых высказываний [19]. Занятия, направленные на совершенствование навыков диалогического общения, крайне важны при работе с детьми. Развитие диалогической речи младших школьников заключается в освоении следующих знаний, умений и навыков:

- системы языка как средства общения;
- логической организации диалогического общения;
- установления социальных контактов друг с другом и со взрослым;

Одним из условий развития диалогической речи является организация речевой среды, взаимодействия взрослых и детей и учащихся друг с другом.

Л. П. Якубинский отмечает, что многие традиционно проводимые формы работы с детьми могут целенаправленно использоваться для развития диалога ребенка [42]. В совокупности с другими методами они обеспечат решение задач развития диалогической речи у детей с дизартрией.

У детей младшего школьного возраста с дизартрией необходимо формировать вопросно-ответную форму речи в диалоге (учебный диалог), который используется на учебных занятиях. Результаты констатирующего эксперимента показали, что у детей младшего школьного возраста с дизартрией нарушена способность отвечать на вопросы распространенной репликой, задавать вопросы различного характера. Именно поэтому нашей целью является научить младших школьников с дизартрией задавать вопросы по тексту, отвечать на вопросы с опорой на текст и на свободные темы, использовать сложные по структуре предложения.

Для развития диалогической речи у детей младшего школьного возраста с дизартрией необходима совместная работа учителя начальных классов и учителя-логопеда, так как их деятельность взаимодополняемая.

Необходимо решать ряд задач:

1. Формировать умение слушать и слышать собеседника.
2. Развивать сознательный выбор вербальных и невербальных средств общения.
3. Формировать понимание диалога как вида речи.

Для реализации вышеперечисленных задач необходимо определить ряд методов и приемов, которые учитель начальных классов сможет использовать на уроках литературного чтения.

В основе разработки методов и приемов по развитию диалогической речи у детей младшего школьного возраста с дизартрией лежит коммуникативно-деятельностный подход, который предполагает последовательное усложнение речевых операций, формирование коммуникативной направленности речи и ее ориентацию на собеседника, осознанное использование усвоенных речевых навыков в различных коммуникативных ситуациях (Щербак С.Г., Чиркина Г.В.) [37, 41].

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

1. Обучение осознанному пониманию диалога как вида речи.
2. Обучение выбору невербальных и вербальных средств общения.
3. Обучение использованию норм речевого этикета.

Осознание и понимание диалога как вида речи.

Методы и приемы обучения осознанному пониманию диалога как вида речи реализуются при следующей работе. Вводится понятие «диалог». Для этого используются приемы: чтение литературного произведения, в котором присутствует диалог, с последующим объяснением основных характеристик и особенностей диалога.

На уроках литературного чтения учащиеся читают диалоги по ролям, учатся понимать, кому принадлежат реплики, составляют по аналогии с прочитанным свой диалог (Приложение 3).

Дети учатся использовать творческие приемы на уроках литературного чтения: составление диалога из предложенных реплик,

чтобы он имел логическую структуру (Приложение 4), разделение из сплошного текста реплик по ролям (Приложение 5).

Помимо ознакомления с диалогом, диалогическим общением, важно сформировать у учащихся умение слушать и слышать собеседника. Данный навык можно развивать с помощью приема «чтение с остановками». Суть данного приема заключается в том, что дети по очереди читают текст, делают остановки, задают друг другу вопросы по содержанию текста, отвечают на вопросы по тексту.

Также могут использоваться следующие приемы:

– после прочтения всего произведения учитель задает учащемуся вопрос, ответом на который подразумевается зачитывание отрывка текста;

– прием «угадай вопрос» – учащийся выходит к доске, учитель начальных классов дает ему карточку с вопросом, ребенок отвечает на него, а остальные дети должны догадаться, на какой вопрос отвечал их одноклассник (Приложение 6).

Методы и приемы развития невербальных и вербальных средств общения. Для того, чтобы отвечать на вопросы и задавать их, нужно выбирать невербальные и вербальные средства общения.

На логопедических занятиях детей учатся использовать вопросительные слова, строить вопросительные предложения. На уроках литературного чтения отрабатываются данные навыки с использованием приемов:

– прием подбора нужного вопроса из списка предложенных вопросов к изображенной ситуации на сюжетной картинке, в которой прослеживается несколько сюжетных линий (Приложение 7);

– прием «произнеси предложение», заключающийся в том, чтобы один из учащихся прочитал строчку из текста и повторил ее в разных ситуациях с разной интонацией (тихо, громко, медленно, быстро, как будто холодно, как маленький ребенок / как взрослый);

– прием «лепесток» – учащиеся выбирают лепесток с определенным цветом, на каждом лепестке вопрос, позволяющий подвести итог после прочтения литературного произведения, например, «какие хорошие качества у главного героя», «что понравилось тебе в произведении», «какое бы ты придумал(а) продолжение данной истории» и так далее (Приложение 8).

Ответы на эти вопросы предполагают развернутого ответа, что необходимо для учащихся младших классов. Они должны уметь подбирать языковые средства для выражения своего мнения и своих мыслей.

Методы и приемы развития навыка использования норм речевого этикета.

Для реализации данного метода можно выделить следующие приемы (Приложение 9):

– знакомство детей со словами приветствия, прощания, просьбы и закрепление использования данных слов в речи. Дети используют речевые клише («Здравствуйте!», «До свидания!», «Спасибо!», «Пожалуйста!», «Извините!» и так далее).

– чтение текстов, в которых герои здороваются, прощаются, выражают просьбу, акцентирует внимание школьников на этом.

– создание собственной ситуации по аналогии с прочитанной, в которых учащимся будет необходимо взаимодействовать друг с другом (просьба предмета у одноклассника).

Таким образом, нами были определены методы и приемы для развития диалогической речи у детей младшего школьного возраста с дизартрией. Коррекционная работа затруднительна без совместной работы педагогов, обучающих детей с нарушениями речи, именно поэтому важно взаимодействие учителя начальных классов и учителя-логопеда, так как каждый из этих специалистов дополняет работу другого.

В ходе проведения коррекционной работы у детей формируются умения использовать навыки речевого этикета, отвечать на вопросы полным ответом, задавать вопросы, увеличивается объём знаний об окружающем мире, повышается уровень словарного запаса. Дети лучше начинают выражать связь между словами, вступать в контакт со сверстниками и взрослыми, понятно выражать свои мысли, вести беседы на знакомые темы, строить общение с учётом ситуации. Также в ходе коррекционной работы и использования выделенных методов и приемов развивается и улучшается умение вступать в диалог как со сверстниками, так и со взрослыми, слушать и слышать партнера, совершенствуется способность поддерживать диалогическое общение и тактично, соблюдая логику повествования заканчивать разговор.

Выводы по второй главе

Таким образом, нами была изучена диалогическая речь у детей младшего школьного возраста с дизартрией.

Диагностирование диалогической речи проводилось по следующим критериям: способность отвечать на вопросы экспериментатора по серии сюжетных картинок, соответствие ответа изображенной ситуации, характер языкового оформления (полнота и правильность построения предложения), способность задавать вопросы с опорой на сюжетную картинку, соответствие вопроса изображенной ситуации, умение использовать вопросительную интонацию и вопросительные слова, а также уровень сложности вопросов.

По итогам проведения констатирующего эксперимента мы получили характеристику сформированности диалогической речи у детей младшего школьного возраста с дизартрией. У учащихся не сформирован учебный диалог, что проявляется в неумении отвечать на поставленные вопросы полным ответом. Зачастую учащиеся отвечают одним словом или

словосочетанием, а также простым предложением. Нарушения диалогической речи прослеживаются в неумении самостоятельно формулировать вопрос. Речь детей с дизартрией монотонна, не выразительна.

У детей не возникало затруднений с пониманием вопросов, они не боялись отвечать на вопросы.

Таким образом, в результате констатирующего эксперимента мы пришли к выводу о том, что развитие диалогической речи детей младшего школьного возраста с дизартрией не соответствует возрасту. Учащиеся с дизартрией показали недостаточность мотивации к общению с окружающими людьми.

По полученным результатам уровня сформированности диалогической речи у детей младшего школьного возраста с дизартрией нами были выделены задачи коррекционной работы, определены методы и приемы для развития данной формы речи, которые учитель начальный классов может применять на уроках литературного чтения.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Развитие диалогической речи детей младшего школьного возраста с дизартрией является одной из важных задач современного образования и логопедии. Успешность освоения школьной программы связана со степенью владения диалогическими умениями. Действительно, умение задавать вопросы, отвечать на них, вступать в общение, умение слушать и слышать собеседника, умение выражать свои эмоции, умение сравнивать, излагать свое мнение, договариваться, убеждать, доказывать, умение высказываться логически – все это необходимо ребенку не только на для усвоения школьной программы, но и для успешной социализации.

Целью нашего исследования было теоретически изучить и практически определить содержание логопедической работы по развитию диалогической речи у детей младшего школьного с дизартрией на уроках литературного чтения.

В соответствии с задачами нашего исследования, в первой главе мы изучили определение понятия «диалогическая речь», рассмотрели онтогенез данной формы речи. Изучение этого вопроса необходимо для понимания возрастных нормативов развития диалога и отклонения от них. Также мы описали клинико-психолого-педагогическую характеристику детей младшего школьного возраста с дизартрией и определили задачи логопедической коррекции на уроках литературного чтения.

Вопросами онтогенеза диалогической речи и клинико-психолого-педагогической характеристики детей с дизартрией занимались такие учёные, как А. Г. Арушанова, Т. В. Базжина, Ж. Пиаже, Л. С. Выготский, Н. И. Лепская, Р. И. Лалаева, Е. М. Мастюкова, З. А. Репина, О. В. Правдина, Е. Н. Винарская и другие.

Анализ литературных источников показал, что у детей с дизартрией диалогическая речь не сформирована. А. В. Ястребова и Т. П. Бессонова

отмечают, что у детей с первым классе диалогическая речь имеет ситуативный характер. Способность излагать свои мысли, выстраивать развернутые высказывания нарушена. У детей слабо развита лексическая сторона речи, что проявляется в трудностях при самостоятельном формулировании ответной реплики.

В формировании учебного диалога также отмечаются трудности, которые проявляются при формулировании вопросов по тексту и ответов с опорой на текст, при поддержании диалога, при построении развернутых высказываний и предложений, сложных по синтаксической структуре.

Во второй главе мы провели констатирующий эксперимент по исследованию диалогической речи по адаптированной методике Р. И. Лалаевой, в ходе которого была выявлена её специфика у учащихся младших классов. Эксперимент показал, что в полной мере навыки диалогической формы речи не сформированы.

У детей не сформирован учебный диалог, что проявляется в неумении отвечать на поставленные вопросы полным ответом. Младшие школьники могут дать ответ, который не будет соответствовать ситуации. Зачастую дети отвечают словосочетанием, простым предложением. Также нарушения диалогической речи прослеживаются в неумении самостоятельно формулировать вопрос по изображению. Речь детей монотонна, не выразительна. В ней присутствуют долгие паузы, вопросительная интонация может не использоваться.

В результате констатирующего эксперимента мы пришли к выводу о том, что развитие диалогической речи детей младшего школьного возраста с дизартрией не соответствует возрасту. Необходимо указать, что данное речевое нарушение затрудняет формирование способности отвечать на вопросы и задавать их, а также вступать в активное речевое взаимодействие и поддерживать его.

Результаты констатирующего этапа эксперимента показали необходимость проведения целенаправленной работы по развитию диалогической речи у детей младшего школьного возраста с дизартрией. Для того, чтобы коррекционная работа имела лучший результат, важна комплексная работа специалистов, а именно учителя-логопеда и учителя начальных классов. Совместная работа специалистов способствует комплексной коррекции нарушений, закреплению полученных умений и навыков. В нашей работе были определены цель и задачи, которые будут решаться при проведении коррекционной работы. Были представлены методы и приемы, которые учитель начальных классов на уроках литературного чтения может использовать для закрепления полученных навыков на логопедических занятиях при работе с детьми с дизартрией. Так, нами были выделены методы и приемы для обучения младших школьников осознанному пониманию диалога как вида речи, выбору невербальных и вербальных средств общения и использованию норм речевого этикета.

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

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Примерная адаптированная основная общеобразовательная программа начального общего образования обучающихся с тяжелыми нарушениями речи, одобрена решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию (протокол от 22 декабря 2015 г. № 4/15).
2. Алексеева, М. М. Речевое развитие: учебное пособие / М. М. Алексеева, В. И. Яшина. – 2-е изд., стереотип. – М. : Изд. Центр «Академия», 1999. – 160 с.
3. Арушанова, А. Г. Речь и речевое общение детей: Развитие диалогического общения / А. Г. Арушанова. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Мозаика-Синтез, 2006. – 128 с.
4. Архипова, Е. Ф. Стертая дизартрия у детей: Учебное пособие для студ. вузов / Е. Ф. Архипова. – М. : АСТ-Астрель, 2006.–320с.
5. Базжина, Т. В. Диалог на начальном этапе языкового развития // Детская речь: Лингвистический аспект: Межвуз. сб. науч. тр. – СПб., 1990.
6. Базжина, Т. В. Становление внутренней программы высказывания и текста (на материале русской диалогической речи): Автореф. дис. ... канд. филол. наук. – М., 1989.
7. Бахтин, М. М. Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин. – М. : Искусство, 1979. – 424 с.
8. Бизикова, О. А. Развитие диалогической речи дошкольников в игре: пособие / О. А. Бизикова. – М. : Скрипторий, 2008. – 136 с.
9. Винарская, Е. Н. Дизартрия. / Е. Н. Винарская. – М. : Транзиткнига, 2005. – 141 с.
10. Выготский, Л. С. Проблемы дефектологии / Л. С. Выготский; сост., авт. вступ. ст. и библиогр. Т. М. Лифанова; авт. коммент. М. А. Степанова. – М. : Просвещение, 1995.

11. Выготский, Л. С. Мышление и речь [Текст] / Л. С. Выготский // Хрестоматия по общей психологии. Выпуск III. – М. : Учебно-методический центр «Психология», 2001. – С. 65-82.
12. Глухов, В. П. Коррекционно-развивающая направленность обучения и воспитания детей с нарушениями речи [Текст] / В. П. Глухов. – М. : Союз, 2007. – 156 с.
13. Грибова, О. Е. К проблеме анализа коммуникации у детей с речевой патологией. / О. Е. Грибова // Дефектология. – 1995. – №6. – С. 7-15.
14. 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.
15. 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.
16. Изаренков, Д. И. Обучение диалогической речи [Текст] / Д. И. Изаренков. – 2-е изд., испр. – М. : Русский язык, 1986.
17. Исенина, Е. И. Теория и методика развития речи у детей. Дословесный период: учебное пособие для среднего профессионального образования / Е. И. Исенина. – 2-е изд., стер. – М. : Издательство Юрайт, 2020. – 149 с.
18. Киселева, В. А. Диагностика и коррекция стертой формы дизартрии. Пособие для логопедов / В. А. Киселева. – М. : Школьная пресса, 2007. – 48 с.
19. Лалаева, Р. И., Шаховская, С. Н. «Логопатоopsихология: учеб. пособие для студентов» / под ред.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС; М. : 2011.

20. Левина, Р. Е. Главы I, II, III, VIII // Основы теории и практики логопедии / Под ред. Р. Е. Левиной. – М. : Просвещение, 1967.
21. Лемяскина, Н. А. Коммуникативное поведение младшего школьника (психолингвистическое исследование): Дис. ... канд. филол. наук. – Воронеж, 1999. – 231 с.
22. Леонтьев, А. А. Язык, речь, речевая деятельность [Текст] / А. А. Леонтьев. – М. : Просвещение, 1995. – 214 с.
23. Лепская, Н. И. Речевая стадия развития коммуникации ребёнка / Н. И. Лепская // Возрастная психолингвистика: учебное пособие / сост. К. Ф. Седов. – М. : Лабиринт, 2004 – С. 304, 211 – 214.
24. Лисина, М. И. Возрастная и педагогическая психология [Текст] / М. И. Лисина. – М. : ВЛАДОС, – 1992. – 276 с.
25. Лисина, М. И. Проблема онтогенеза общения / М. И. Лисина – М. : Педагогика, 1986.
26. Лопатина, Л. В. Преодоление речевых нарушений (Коррекция стёртой дизартрии): учебное пособие / Л. В. Лопатина, Н. В. Серебрякова. – СПб. : Изд-во «Союз», 2001. – 191 с.
27. Пиаже, Ж. Речь и мышление ребенка. М. – Л., Учпедгиз, 1932.
28. 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.
29. Репина, З. А. Нейропсихологическое изучение детей с тяжелыми нарушениями речи: учеб. для студентов дефектол. пед. вузов / З. А. Репина; Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург : Изд. Калинина Г. П., 2008. – 140 с.
30. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии. Т.1. / С. Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1989. – 488 с.
31. Рузская, А.Г. Развитие общения дошкольников со сверстниками / Ред. А. Г. Рузская. – Москва // Хрестоматия по курсу: "Развитие

сотрудничества дошкольников в образовательном процессе" / Сост. И. В. Маврина. – М. : Московский городской психолого-педагогический университет, 2004. – С. 6-30.

32. Соловьёва, Л. Г. Развитие вербальной коммуникации дошкольников, имеющих речевые нарушения: монография / Л. Г. Соловьёва. – Архангельск : Поморский университет, 2006. –164 с.

33. 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.

34. Стребелева, Е. А. Психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста: метод, пособие: с прил. альбома «Наглядный материал для обследования детей» / Е. А. Стребелева, Г. А. Мишина, Ю. А. Разенкова и др. под ред. Е. А. Стребелевой. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Просвещение, 2004. – 164 с. + Прил. (268. с. ил.).

35. Ушакова, Т. Н. Речь человека в общении / Т. Н. Ушакова, Н. Д. Павлова, И. А. Зачёсова. – М. : Наука, 1989. – 192 с.

36. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования, утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 6 октября 2009 г. №373.

37. Филичева, Т. Б. Воспитание и обучение детей с общим недоразвитием речи. Программно-методические рекомендации / Т. Б. Филичева, Т. В. Туманова, Г. В. Чиркина. – М. : Дрофа, 2009 – 189 с.

38. Филичева, Т. Б. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников / Т. Б. Филичева, Е. М. Мастюкова, Н. С. Жукова. – М. : Просвещение. – 1990. – 239 с.

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

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

41. Щербак, С. Г. Формирование устной монологической речи детей с минимальными дизартрическими расстройствами: проблемы и перспективы / С. Г. Щербак; Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет. – Челябинск : Южно-Уральский научный центр РАО, 2020. –180 с.

42. Якубинский, Л. П. О диалогической речи [Текст] / под ред. Л. В. Щербы. – Спб., 2007. – 259 с.

43. Ястребова, А. В., Бессонова, Т. П. Инструктивно-методическое письмо о работе учителя-логопеда при общеобразовательной школе. (Основные направления формирования предпосылок к продуктивному усвоению программы обучения родному языку у детей с речевой патологией). – М. : Когито-Центр, 1996. – 47 с.

ПРИЛОЖЕНИЯ

ПРИЛОЖЕНИЕ 1



Рис.1. Серия сюжетных картинок «В школу»

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

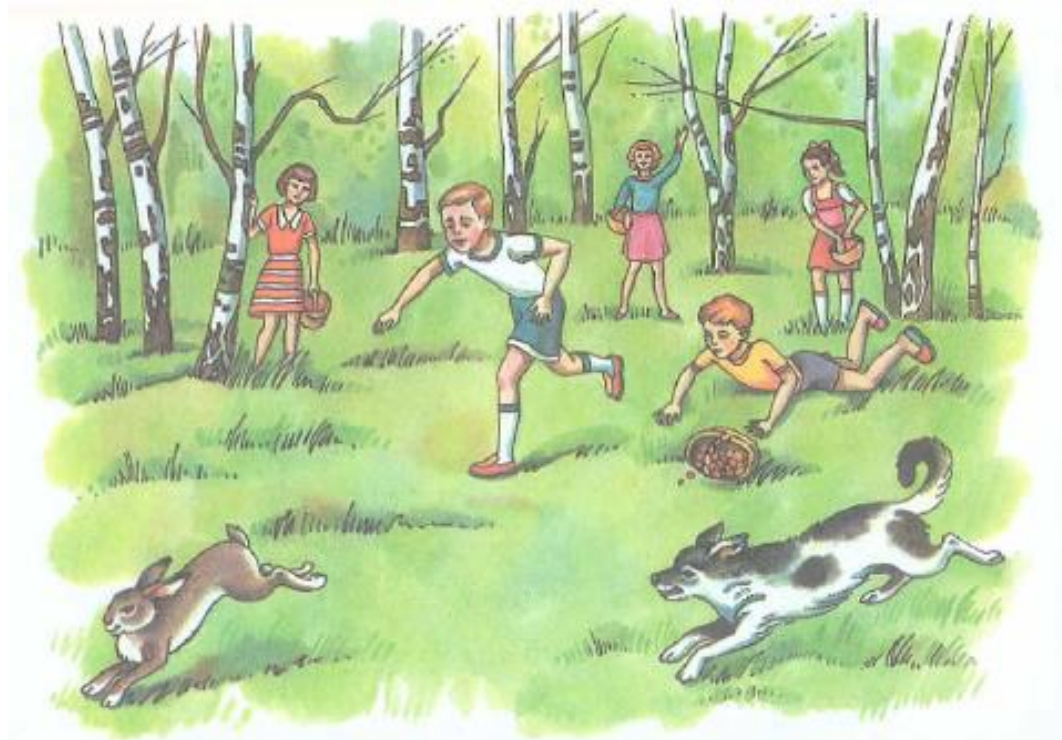


Рис. 2. Сюжетная картинка «В лесу»

ПРИЛОЖЕНИЕ 3

Материал для знакомства с понятием «диалог»

Отрывок из сказки «Лиса и заяц»

– Что, зайчик, плачешь?

– Как мне не плакать? Была у меня избенка лубяная, а у лисы ледяная. Попросилась она ночевать, да меня и выгнала.

– Пойдем, я твоему горю помогу.

– Нет, бык, не поможешь. Собака гнала – не выгнала, медведь гнал – не выгнал, и тебе не выгнать.

– Нет выгоню!

Отрывок из сказки «Гуси-лебеди»

В избушке старая баба-яга прядет кудель. А на лавочке сидит братец, играет серебряными яблочками.

Девочка вошла в избушку:

– Здравствуй, бабушка!

– Здравствуй, девица! Зачем на глаза явилась?

– Я по мхам, по болотам ходила, платье измочила, пришла погреться.

– Садись покуда кудель прясть.

Баба-яга дала ей веретено, а сама ушла.

Девочка прядет – вдруг из-под печки выбегает мышка и говорит ей:

– Девица, девица, дай мне кашки, я тебе добренькое скажу.

Девочка дала ей кашки, мышка ей сказала:

– Баба-яга пошла баню топить. Она тебя вымоет-выпарит, в печь посадит, зажарит и съест, сама на твоих костях покатается.

Девочка сидит ни жива ни мертва, плачет, а мышка ей опять:

– Не дожидайся, бери братца, беги, а я за тебя кудель попряду.

Девочка взяла братца и побежала.

ПРИЛОЖЕНИЕ 4

Материал для составления диалога из предложенных реплик

1 набор реплик:

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

2 набор реплик:

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

3 набор реплик:

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

ПРИЛОЖЕНИЕ 5

Материал для составления диалога из текста

1 текст

Я медведя поймал! Веди его сюда! Да не идет! Так сам иди! Да медведь не пускает!

2 текст

Чего сегодня делал? Рукавицы искал. Нашел? Нашёл. Где ж они были? Да за поясом. А ты куда шагаешь? За семь вёрст.

3 текст

Терем-теремок! Кто в тереме живет? Я, мышка-норушка! А ты кто? А я лягушка-квакушка. Иди ко мне жить!

ПРИЛОЖЕНИЕ 6

Материал к приему «угадай вопрос»

Лиса с журавлем подружились.

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

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

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

– Покушай, голубчик куманек, – сама стряпала.

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

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

Кашу съела и говорит:

– Не обессудь, куманек! Больше потчевать нечем.

Журавль ей отвечает:

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

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

– Кушай, кумушка! Право, больше нечем потчевать.

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

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

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

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

С тех пор и дружба у лисы с журавлем врозь.

Карточки с вопросами к данному произведению

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

ПРИЛОЖЕНИЕ 7

Материал для приема подбора вопроса из списка предложенных



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

ПРИЛОЖЕНИЕ 8

Материал к приему «лепесток»

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

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

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

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

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

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

Прыгнул зайка, да прямо нашим водоносам под ноги.

Испугались они, ведра побросали и домой побежали.

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

Бабка охает:

– Ох! Медведище меня чуть не задавил!

Внучка плачет:

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

Курочка на печке кудахчет:

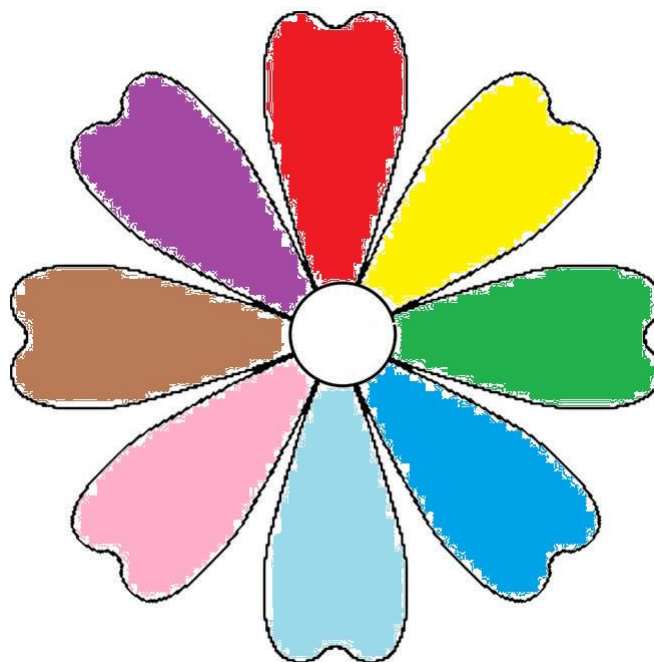
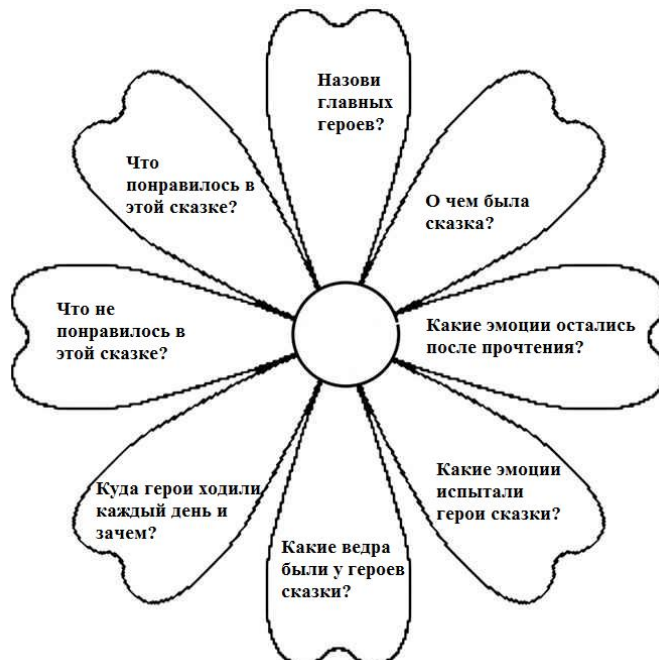
– Ко-ко-ко! Лиса ведь ко мне подкралась, чуть не сцапала!

А мышка из-под печки пищит:

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

А зайка в лес прибежал, под кустик лег и думает:
«Вот страсти-то! Четыре охотника за мной гнались, и все с собаками;
как только меня ноги унесли!»

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



ПРИЛОЖЕНИЕ 9

Материал для развития навыка использования норм речевого этикета

Текст – 1

Солнышко ясное встало.
– Доброе утро! – сказало.
– Доброе утро! –
Кричу я прохожим,
Веселым прохожим,
На утро похожим...
Но если проснешься,
А дождик в окно
Стучит да стучит
И без солнца темно?
Доброе утро,
Друзья, все равно.
Придумано мудро:
– Доброе утро!

В. Коркин

Текст – 2

«...– Это волшебное слово. Но не забудь, как нужно говорить его.
– Я попробую, – усмехнулся Павлик, – я сейчас же попробую.

Он вскочил и побежал домой. Лена сидела за столом и рисовала. Краски – зелёные, синие, красные – лежали перед ней. Увидев Павлика, она сейчас же сгребла их в кучу и накрыла рукой.

"Обманул старик! – с досадой подумал мальчик. – Разве такая поймёт волшебное слово!"

Павлик боком подошёл к сестре и потянул её за рукав. Сестра оглянулась. Тогда, глядя ей в глаза, тихим голосом мальчик сказал:

– Лена, дай мне одну краску... пожалуйста...

Лена широко раскрыла глаза. Пальцы её разжались, и, снимая руку со стола, она смущённо пробормотала:

– Какую тебе?

– Мне синюю, – робко сказал Павлик.

Он взял краску, подержал её в руках, походил с нею по комнате и отдал сестре. Ему не нужна была краска. Он думал теперь только о волшебном слове: «Пойду к бабушке. Она как раз стряпает. Прогонит или нет?»

Павлик отворил дверь на кухню. Старушка снимала с противня горячие пирожки. Внук подбежал к ней, обеими руками повернул к себе красное морщинистое лицо, заглянул в глаза и прошептал:

– Дай мне кусочек пирожка... пожалуйста.

Бабушка выпрямилась. Волшебное слово так и засияло в каждой морщинке, в глазах, в улыбке...

– Горяченького... горяченького захотел, голубчик мой! – приговаривала она, выбирая самый лучший румяный пирожок. Павлик подпрыгнул от радости и расцеловал её в обе щёки.

"Волшебник! Волшебник!" – повторял он про себя, вспоминая старика.

За обедом Павлик сидел притихший и прислушивался к каждому слову брата. Когда брат сказал, что поедет кататься на лодке, Павлик положил руку на его плечо и тихо попросил:

– Возьми меня, пожалуйста.

За столом сразу все замолчали. Брат поднял брови и усмехнулся.

– Возьми его, – вдруг сказала сестра. – Что тебе стоит!

– Ну отчего же не взять? – улыбнулась бабушка. – Конечно, возьми.

– Пожалуйста, – повторил Павлик.

Брат громко засмеялся, потрепал мальчика по плечу, взъерошил ему волосы.

– Эх ты, путешественник! Ну ладно, собирайся.

"Помогло! Опять помогло!"

Павлик выскочил из-за стола и побежал на улицу. Но в сквере уже не было старика. Скамейка была пуста, и только на песке остались начерченные зонтиком непонятные знаки».