

Серия «Логопедия: от теории к практике»

Е.Л. Черкасова

**РЕЧЕВАЯ КОММУНИКАЦИЯ
ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО
ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА:
изучение, диагностика
развитие**
Учебное пособие

Второе издание, исправленное и дополненное

*Рекомендовано Ученым советом
ФГБНУ «Институт коррекционной педагогики»*



Москва
2025

»»» Содержание

Введение	7
Глава 1. Теоретические аспекты вербальной коммуникации	12
1.1. Вербальная коммуникация и речевое общение	12
1.2. Речевое поведение как форма речевого общения	22
1.3. Вербально-коммуникативные стратегии и тактики	25
1.4. Речевая деятельность как содержание речевой коммуникации	33
1.5. Языковая личность	37
Глава 2. Коммуникативная деятельность учителя-логопеда	44
2.1. Педагогическое общение	44
2.2. Влияние вербального поведения учителя-логопеда на речевую коммуникацию младших школьников с нарушениями речи	55
2.3. Диагностика коммуникативных умений учителя-логопеда	57
2.4. Особенности коммуникации учителя-логопеда на уроке	73
2.5. Рекомендации учителю-логопеду по осуществлению педагогического общения на уроке	87
Глава 3. Речевое общение младших школьников в процессе учебной деятельности	90
3.1. Речевое поведение нормально развивающихся младших школьников в учебном процессе	90
3.2. Особенности вербальной коммуникации младших школьников с нарушениями речи	99

Глава 4. Выявление вербально-коммуникативных нарушений у младших школьников с недоразвитием речи	108
4.1. Изучение мотивационного компонента речевой коммуникации	108
4.2. Определение коммуникативно-речевой активности как проявления коммуникативных свойств личности учащегося	111
4.3. Исследование коммуникативно-вербального поведения школьника на уроке	115
4.4. Выявление представлений детей о речевом общении в учебно-коммуникативном событии	116
4.5. Изучение самооценки речи, речевой тревожности учащихся	118
Глава 5. Формирование коммуникативных универсальных учебных действий у младших школьников с нарушениями речи	121
5.1. Принципы, цель и задачи формирования речевого взаимодействия учителя-логопеда и младших школьников на уроке	121
5.2. Организация и содержание методики формирования речевой коммуникации в структуре коммуникативных универсальных учебных действий обучающихся	123
5.3. Критерии сформированности коммуникативных универсальных учебных действий на уровне начального общего образования	183
Заключение	186
Список основной литературы	189
Терминологический словарь	197

»»» Введение

Стратегическая задача развития школьного образования в настоящее время заключается в обновлении содержания, методов обучения и достижении нового качества его результатов. Определяющей тенденцией модернизации образования является вариативность используемых форм обучения детей с нарушениями речи: инклюзия, интеграция, специальное (коррекционное) обучение. Это позволяет дифференцированно подготовить детей к жизни в условиях поликультурного общества, решать постоянно возникающие новые, нестандартные проблемы, что выдвигает повышенные требования к коммуникативно-речевому взаимодействию и сотрудничеству. Возникает необходимость выделить новый диагностический параметр, существенным образом влияющий на вариативность обучения и выбор варианта стандарта – особые образовательные потребности ребенка с тем или иным речевым расстройством. Особые образовательные потребности – это потребности в условиях, необходимых для оптимальной реализации актуальных и потенциальных возможностей (энергетических, познавательных, коммуникативных, эмоционально-волевых, творческих), которые может проявить ребенок в процессе обучения (Лубовский В.И, Чиркина Г.В.). Основной особой образовательной потребностью детей с нарушениями речи является формирование речевой коммуникации.

Индикатором сформированности особых образовательных потребностей младших школьников с тяжелыми нарушениями речи является состояние коммуникативных универсальных учебных действий (УУД), составляющих основу аналитико-синтетической и речевой деятельности, которые в свою очередь, тесно связаны с личностным развитием детей, их самоопределением. Освоенные коммуникативные универсальные учебные действия обеспечивают овладение ключевыми компетенциями, речевым общением.

Проблема речевой коммуникации является одной из основных в психологии, лингвистике, психолингви-

стике, педагогике и дефектологии, так как речевое общение является главным видом человеческой деятельности, основным условием развития речи и мышления ребенка, формирует его отношение к окружающим, создает специфические способы социального контакта.

Наиболее благоприятным периодом развития и совершенствования речевого общения является младший школьный возраст (Выготский Л. С., Божович Л. И., Бодалев А. А., Леонтьев А. А., Ломов Б. Ф. и др.).

Обучение общению происходит в процессе взаимодействия педагога и учащихся. Оно выступает в качестве интегрирующего фактора всех внутришкольных отношений. Результат обучения зависит от организации речевого общения, его содержания и формы, а также эмоциональной направленности. Учитель, выбирая педагогические технологии, выстраивает определенную модель профессионального поведения, реализация которой в условиях начальной школы для детей с тяжелыми нарушениями речи имеет свою специфику.

В работе с детьми, имеющими первичное нарушение – недоразвитие речи разной степени выраженности – основной задачей выступает формирование языковых средств. В то же время следствием недостаточного развития языковых средств является нарушение речевой коммуникации с окружающими (Левина Р. Е., Спирина Л. Ф., Филичева Т. Б., Чиркина Г. В., Ястребова А. В. и др.). Отмечается, что у детей с общим недоразвитием речи снижена потребность в общении, распространены речевой негативизм, не сформированы диалогическая и монологическая речь, ориентировка в ситуации общения, что обуславливает неуспешность обучения в целом. Поэтому в настоящее время важно создавать педагогические условия, способствующие развитию речевой коммуникации школьников, особенно с тяжелыми нарушениями речи. Это обеспечит достижение ими результатов (личностных, метапредметных, предметных) освоения программы НОО в соответствии с ФГОС. Достижения младших школьников в урочной и внеурочной деятельности отражают их способность использовать на практике универсальные

учебные действия познавательной, коммуникативной и регуляторной направленности.

Индикатором сформированности особых образовательных потребностей младших школьников с тяжелыми нарушениями речи является состояние коммуникативных универсальных учебных действий (УУД), составляющих основу аналитико-синтетической и речевой деятельности, которые в свою очередь, тесно связаны с личностным развитием детей, их самоопределением. Освоенные коммуникативные универсальные учебные действия обеспечивают овладение ключевыми компетенциями, речевым общением.

В данном учебном пособии представлены результаты научного исследования, проведенного под руководством доктора педагогических наук, профессора Г. В. Чиркиной, в Институте коррекционной педагогики.

В книге описано речевое поведение младших школьников с общим недоразвитием речи, показаны его специфические проявления, которые отличают этих детей от нормально развивающихся. Доказано, что неосознанные представления учащихся с недоразвитием речи о тактиках речевого поведения и учебно-речевого взаимодействия значительно шире, чем их реальное использование. Это свидетельствует о достаточной их готовности к совершенствованию коммуникативно-вербального опыта и осознанному усвоению соответствующих знаний. Однако если своевременно не стимулировать данный процесс, то детский потенциал имеет тенденцию к угасанию.

Предлагаются методики выявления состояния речевой коммуникации младших школьников в учебной ситуации. Диагностика основывается на сравнительном анализе вербального поведения и речевой деятельности личности и позволяет рассматривать речевую коммуникацию как структурно-уровневое образование, состоящее из трех взаимосвязанных компонентов: мотивационного, операционного и рефлексивного. Это обеспечивает формирование коммуникативно-речевых компетенций обучающихся на основе овладения коммуникативными УУД.

Учитывая вербально-коммуникативные трудности младших школьников с недоразвитием речи, была разработана поэтапная система коррекционно-развивающей работы, рассмотрены учебно-речевые ситуации и способы их реализации в дидактических этапах урока. При обучении используется двухступенчатая система упражнений. На первой ступени воспитываются первичные умения и навыки. Для этого предложены подготовительные (условно-коммуникативные) упражнения, обеспечивающие ориентировку в деятельности, усвоение языкового материала и его использование в речи. Вторая ступень объединяет собственно коммуникативные упражнения (речевые, коммуникативные, творческие), которые предполагают решение таких коммуникативных задач, как «расспросить», «сообщить», «посоветовать», «что-то предложить сделать», «аргументировать», «описать», «убедить», «объяснить». На данной ступени формируются коммуникативно-речевые умения.

Общие закономерности речевого общения усваиваются детьми по мере развития диалога, в процессе которого собеседниками осуществляется выбор речевых тактик, основанный на правилах речевого общения. Средством обучения тактике общения служат функциональные опоры. Нами приведены примеры функциональных моделей разных типов диалога (диалога-объяснения, диалога-спора, диалога-синтеза), в которых отражены опоры в виде речевых действий. Формированию умения пользоваться определенными речевыми клише и на их основе выбирать варианты речевых тактик помогут также «коммуникативный тренажер», разные виды памяток, вербальных и визуальных опор.

На уроке следует формировать групповое и коллективное взаимодействие, в котором активизируется инициатива детей, возрастает количество вопросов к учителю и одноклассникам, разнообразных форм общения со взрослым и сверстниками в ходе учения, возникают взаимоконтроль и самоконтроль, создаются социальные мотивы. В книге приведены игровые приемы, направленные на развитие коммуникативной ак-

тивности учащихся в совместной продуктивной учебной деятельности.

Обеспечение единства учебного, воспитательного и коррекционного процессов в общеобразовательной и специальной школе для детей с ТНР логично предполагает совершенствование общей педагогической культуры учителя-логопеда. Соответственно, повышаются требования к личности педагога, к тактикам его речевого поведения. От коммуникативных умений учителя существенно зависит процесс формирования вербальной коммуникации школьников. Несовершенство методических подходов (то есть используемых методов, приемов и средств) при обучении учащихся негативно сказывается на их мотивации, активности, успешности в усвоении различных школьных дисциплин, а также на формировании речевого поведения детей. В связи с этим, в книге анализируются конкретные коммуникативно-речевые ситуации и варианты речевого взаимодействия учителя и учащихся на уроке в начальной школе. Предлагается комплексный подход к диагностике коммуникативных умений педагога, который позволяет ответить на вопросы об основных позитивных и негативных характеристиках поведения учителя-логопеда в общении, позволяет наблюдать за их динамикой и своевременно реагировать на происходящие изменения. Этот анализ дает представление о собственных профессиональных действиях учителя и позволяет прогнозировать последствия своих действий.

Таким образом, весь процесс коррекционного обучения в школе должен иметь четкую коммуникативную направленность. Важно, чтобы педагоги планировали усвоение учащимися элементов языковой системы в непосредственном общении, чтобы дети научились применять отработанные речевые действия в аналогичных и новых ситуациях, креативно использовать усвоенные умения и навыки в разных видах деятельности. А это возможно при условии рефлексии учителя и его профессионального самосовершенствования.

»»» Глава. Теоретические аспекты вербальной коммуникации

1.1. Вербальная коммуникация и речевое общение

В настоящее время проблема вербальной коммуникации и ее место в общей теории коммуникации активно исследуются в различных областях научных знаний (в психологии, лингвистике, психолингвистике, нейролингвистике, социологии и др.). В связи с этим, с одной стороны, интенсивно обогащается терминологическая база для описания многогранных коммуникационных аспектов, а с другой – возникает неоднозначность подходов к трактовке понятий и явлений. Рассмотрим некоторые подходы.

В широком контексте коммуникация понимается как:

- связи, стремление к ним и условия, обеспечивающие связь (Ларин А. А., 1999),
- или как информационная связь субъекта с объектом, то есть передача субъектом определенных знаний, идей, деловых сообщений, фактических сведений и т. д., которые получатель (человек, животное или техническое устройство) должен принять, правильно декодировать и соответственно поступить (Мещеряков В. Н. Педагогическое речеведение, 1998).

Более узкий подход сводит смысл понятия «коммуникация» лишь к взаимодействию людей. В этом случае коммуникация представляется:

- обменом информацией (мыслями, знаниями, чувствами, схемами поведения и т. п.) между индивидами посредством общей системы символов, языковых знаков (Кашкин В. Б., 2014),
- или передачей информации, детерминантой поведенческих форм (вербальных, интонационных, пантомимических и контекстуальных), реализуемых в двух типах коммуникации: аналогической

—
Общение – составная часть коммуникации, многоплановый процесс установления и развития контактов между людьми для обмена информацией, выработки единой стратегии взаимодействия.

(невербальной), передающей аспект отношений, и цифровой (языковой, знаковой), отражающей содержательный аспект (Вацлавик П., Бивин Дж., Джексон Д., 2000).

В то же время распространено синонимичное использование терминов «коммуникация» и «общение». С этой точки зрения считается, что в человеческом обществе под коммуникацией подразумевается общение (Жинкин Н. И., 1982; Пассов Е. И., 1989; Якобсон Р. О., 1985 и др.). «Коммуникация – это общение – одна из сторон взаимодействия людей в процессе их деятельности» (Леонтьев А. А., 2013).

Однако наиболее часто общение понимается как составная часть коммуникации, многоплановый процесс установления и развития контактов между людьми, порождаемый потребностями в совместной деятельности и включающий в себя обмен информацией, выработку единой стратегии взаимодействия; восприятие и понимание людьми друг друга. В общении достигается определенная цель, некоторый общий результат; оно не просто взаимодействие, а совместная деятельность, кооперация для получения результата (Ларин А. А., 1999; Леонтьев А. А., 2023; Станкин М. И., 2003; Тумина Л. Е. Пед. речеведение, 1998; Габидуллина А. Р., Андриенко Т. П., Кузена Н. В., 2000 и др.).

А. А. Леонтьевым (2013) определяются различные характеристики (координаты) общения:

1. *Ориентация общения* – наиболее общая, целевая характеристика общения. Оно может быть социально и личностно ориентированным.
2. *Психологическая динамика общения* – широкая характеристика различного психологического содержания общения. Осуществляется в сфере знаний (информирование, обучение), в сфере собственно деятельности (внушение, убеждение), в сфере мотивов и потребностей, установок, ценностных ориентаций с помощью речевого воздействия.
3. *Семиотическая специализация общения* – определяется средствами, используемыми в общении:

»»» Глава 2. Коммуникативная деятельность учителя-логопеда

Анализ коммуникативных особенностей учителя, его речевого поведения является одним из способов диагностики уровня развития педагога как субъекта общения, его творческого подхода к работе, что имеет существенное значение и для оценивания деятельности педагога в процессе аттестации, и для развития саморефлексии, самооценки учителя.

2.1. Педагогическое общение

Известно, что педагог в учебной деятельности выступает как источник информации, организатор коллективной деятельности и взаимоотношений учащихся. Учебное взаимодействие, сотрудничество учителя и учеников проявляются в педагогическом общении. *Оптимальное педагогическое общение* – это такое общение учителя со школьниками, которое создает наилучшие условия для творческого характера учебной деятельности, формирования личности учащихся, обеспечивает благоприятный эмоциональный климат и позволяет максимально использовать в учебном процессе личностные особенности учителя (Леонтьев А. А., 2013).

Педагогическое общение включает *четыре этапа* (Кан-Калик В. А., 1987):

1. *Прогностический этап* – этап моделирования педагогического общения. На этом этапе осуществляется планирование коммуникативной структуры урока, соответствующей его дидактическим целям и задачам, психологической ситуации в классе, творческой индивидуальности педагога, особенностям отдельных учащихся и класса в целом.
2. *Начальный этап* – этап организации и управления непосредственным общением (или так называемая

Языковая личность – главная составляющая личности – определяется как субъект, обладающий совокупностью способностей и свойств, позволяющих ему общаться, создавать и воспринимать устные и письменные речевые произведения, отвечающие цели и условиям коммуникации.

коммуникативная атака). На данном этапе учителем «завоевывается» инициатива в общении и целостное коммуникативное преимущество, дающее возможность в дальнейшем управлять общением с классом.

3. *Реализующий этап – этап осуществления и управления общением* в педагогическом процессе. Осуществление и управление общением – самый важный элемент профессиональной коммуникации, который включает конкретизацию спланированной ранее модели педагогического общения; уточнение структуры предстоящего педагогического общения; управление инициативой в системе начавшегося педагогического общения. Нередко на этапе взаимодействия педагога с классом возникают так называемые психологические барьеры. Например, «барьер несовпадения установок» возникает тогда, когда учитель приходит с замыслом интересного урока, увлечен им, а класс равнодушен, невнимателен, в результате чего недостаточно опытный учитель может раздражаться, нервничать и т. п. «Барьер сужения функций» педагогического общения возникает в том случае, если педагог учитывает только информационные задачи, упуская из виду взаимоотношенческие функции. Иногда отмечается «барьер негативной установки» на класс, который может формироваться на основе негативного мнения другого учителя, работавшего в этом коллективе, или в результате собственных педагогических неудач. Психологические барьеры разного рода препятствуют педагогическому общению и отрицательно сказываются на общем ходе урока.

4. *Аналитический этап – этап анализа* осуществленной системы общения и моделирование новой системы общения на предстоящую деятельность.

На разных этапах педагогического общения учителем планируются определенные коммуникативные цели, такие как: информационная, организационно-управленческая и контрольно-оценочная. Их осуществ-

Коммуникативная компетенция охватывает знания языковой системы, владение языковым материалом, а также соблюдение социальных норм речевого общения, правил речевого поведения.

вление происходит в процессе реализации коммуникативных *задач*. К ним можно отнести следующие (Уракова Т. В., 1998):

- коммуникативно-исполнительские, в ходе которых учащиеся осознают потребность в межличностных контактах в учебной деятельности;
- коммуникативно-репродуктивные, на основе которых вырабатывается стремление детей наладить конструктивное общение с партнерами по совместной деятельности;
- коммуникативно-адаптивные, в ходе которых у младших школьников закладывается умение отстаивать собственную позицию как субъекта деятельности и общения;
- коммуникативно-творческие, в результате которых у младших школьников формируется потребность анализировать собственную позицию для достижения результатов совместной деятельности.

Для решения коммуникативно-речевых задач учитель может использовать различные коммуникативно-речевые приемы (такие как: рассказ, объяснение, сравнение, аналогия, доказательство и т. д.), а также контактоустанавливающие средства (например, использование обращений, элементов беседы, постановка «риторических» вопросов и др.).

Формой проявления речевого общения учителя и учащихся является речевое поведение, включающее три основных компонента: коммуникативную ситуацию, речевую стратегию и речевую тактику, описанные в предыдущей главе.

Коммуникативная стратегия педагогического общения (взаимодействия, кооперации учитель-ученик) определяется учителем, который управляет процессом познавательной деятельности на уроке, регулирует взаимодействие между детьми, создает творческую атмосферу эмоционального речевого контакта. Коммуникативная стратегия предопределяет функции общения педагога и учащихся (Иванова С. П., 2000; Смелкова З. С., 1999 и др.). Определение функций соотносится с целями деятельности учителя.

Содержание педагогической деятельности учителя базируется на пятикомпонентной структуре (Иванова С. П., 2000) и включает:

- гностический компонент (знание учебного предмета, средств педагогической коммуникации, психологических особенностей личности учащихся, а также особенностей своей личности и деятельности);
- проектировочный компонент (представления о перспективных целях обучения и воспитания, а также о стратегиях и способах их достижения);
- конструктивный компонент (особенности конструирования педагогом собственной деятельности и деятельности учащихся с учетом ближайших (урок, занятия, цикл занятий) целей обучения и воспитания);
- коммуникативный компонент (специфика взаимодействия преподавателя с учащимися, связь коммуникации с эффективностью педагогической деятельности, с достижением дидактических целей);
- организаторский компонент (умение педагога организовывать деятельность учащихся и свою собственную).

Все структурные компоненты педагогической деятельности описываются через систему соответствующих умений и функций учителя. Функции общения предполагают коммуникативное начало, что отражено в классификациях Б. Ф. Ломова (1981), З. С. Смелковой (1999) и др.:

- информационно-коммуникативная, обеспечивающая познание, обучение. Информационно-коммуникативная функция включает нормативную и актуализирующую составляющие. Нормативный компонент обеспечивает освоение учащимися нормативного речевого поведения непосредственно в процессе общения. При этом учебно-научная речь учителя представляет собой образец, что подчеркивает важность владения педагогом «языком предмета» (научной логикой, информационной емкостью лингвистических определений, художе-

»»» Глава 4. Выявление вербально-коммуникативных нарушений у младших школьников с недоразвитием речи

Изучение вербальной коммуникации учащихся с нарушениями речи основывается на деятельностном подходе к пониманию речевого общения (И. А. Зимняя, Н. И. Жинкин, А. Н. Леонтьев, А. А. Леонтьев и др.) и условиях его совершенствования в сензитивные периоды развития, в частности, в школьном возрасте – в процессе учебной деятельности (В. В. Давыдов, А. А. Люблинская, Н. А. Менчинская, Д. Б. Эльконин и др.).

Выявление состояния вербальной коммуникации младших школьников в учебной ситуации происходит в процессе сравнительного анализа речевого поведения и речевой деятельности личности и позволяет рассматривать речевую коммуникацию как структурно-уровневое образование, состоящее из трех взаимосвязанных компонентов: мотивационного, операционного и рефлексивного.

4.1. Изучение мотивационного компонента речевой коммуникации

Состояние мотивационного компонента определяется в рамках коммуникативных потребностей детей школьного возраста, заключающихся в мотивации учения. Для этого применяют бланковую анкету для изучения школьной мотивации (Ануфриев А. Ф., Костромина С. Н., 2007).

Анкета «Определение школьной мотивации»

1	Тебе нравится в школе?	да; не очень; нет
---	------------------------	-------------------------

2	Утром ты всегда с радостью идешь в школу или тебе часто хочется остаться дома?	иду с радостью; бывает по-разному; чаще хочется остаться дома
3	Если бы учитель сказал, что завтра в школу не обязательно приходить всем ученикам, ты пошел бы в школу или остался дома?	пошел бы в школу; не знаю; остался бы дома
4	Тебе нравится, когда отменяются какие-нибудь уроки?	не нравится; бывает по-разному; нравится
5	Ты хотел бы, чтобы тебе не задавали никаких домашних заданий?	не хотел бы; не знаю; хотел бы
6	Ты хотел бы, чтобы в школе остались одни перемены?	нет; не знаю; хотел бы
7	Ты часто рассказываешь о школе своим родителям и друзьям?	часто; редко; не рассказываю
8	Ты хотел бы, чтобы у тебя был другой, менее строгий, учитель?	мне нравится наш учитель; точно не знаю; хотел бы
9	У тебя в классе много друзей?	много; мало; нет друзей
10	Тебе нравятся твои одноклассники?	нравятся; не очень; не нравятся

Анкета включает десять вопросов, ответы на которые позволяют выявить отношение ребенка к школе и к себе как школьнику. В процессе анкетирования дети могут воспользоваться тремя вариантами ответов на каждый вопрос. Во избежание непонимания вопроса, вследствие недостаточно сформированных читательских навыков учащихся, текст и варианты ответов могут зачитываться учителем. Результаты важно оценивать количественно и качественно. Количественный анализ осуществляется путем суммирования баллов: за каждый первый ответ – 3 балла, промежуточный – 1 балл, последний – 0 баллов. Уровень сформированно-

»»» Глава 5. Формирование коммуникативных универсальных учебных действий у младших школьников с нарушениями речи

5.1. Принципы, цель и задачи формирования речевого взаимодействия учителя-логопеда и младших школьников на уроке

Речевое взаимодействие учителя-логопеда и младших школьников на уроке является важным аспектом образовательного процесса. Формирование этого взаимодействия основывается на личностно-деятельностном подходе к обучению учащихся с общим недоразвитием речи и формированию речевого общения учащихся.

Принципы:

1. Принцип учета онтогенеза вербально-коммуникативной деятельности в школьном возрасте. Различные типы и виды общения ребенок активно использует уже к 6–7 годам, что обусловлено возникновением к этому возрасту таких психологических новообразований, как потребность в активной умственной деятельности, рефлексия на собственные способы поведения, произвольность психических процессов, внутренний план действия и т. д. Это способствует формированию компонентов учебной деятельности (принятие учебной задачи, усвоение общих способов решения задач, контроль и самооценка), овладению учебными умениями и навыками. Таким образом, младший школьный возраст является сензитивным периодом для развития речевой коммуникации, которая, включаясь в учебную деятельность, постепенно становится ведущей и играет важную

роль в развитии всех психических свойств и качеств личности (А. А. Бодалев, Л. И. Божович, Л. С. Выготский, В. В. Давыдов, А. А. Леонтьев, Б. Ф. Ломов и др.).

2. Принцип коммуникативной направленности коррекционно-развивающего обучения. Это означает, что формируя лексические, грамматические и фонетические навыки, устно-речевые и письменные умения, необходимо обеспечивать условия для реального общения учеников как субъектов в учебном процессе, проблемный характер их обучения, стимулирование речемыслительной активности, развитие личностных качеств (любопытности, целеустремленности, контактности и т. д.), усвоение способов адекватного речевого контакта.
3. Принцип ориентации на потенциальные вербально-коммуникативные возможности ребенка, а не на имеющееся у него нарушение речи, так как представления о речевых стратегиях и тактиках (коммуникативный потенциал) младших школьников, даже с выраженным речевым недоразвитием, значительно шире и разнообразнее, чем актуальное их использование.

В учебном процессе в начальной школе для детей с ТНР важно реализовывать интегративную коммуникативную *цель*, направленную на формирование речевого взаимодействия в единстве всех его функций (познавательной, регулятивной, эмоционально-корректирующей, контрольно-оценочной и др.) в конкретных коммуникативно-речевых ситуациях на уроке.

Данная цель осуществляется с помощью взаимосвязанных *задач*.

Во-первых, коммуникативный подход в работе с учащимися, имеющими общее недоразвитие речи, предполагает введение детей в речевую ситуацию и воспитание умения ориентироваться в условиях общения, то есть представлять собеседника, задачи общения.

Во-вторых, оптимальное речевое взаимодействие может происходить лишь при наличии потребности в вербальном выражении своих мыслей и чувств, по-

этому необходимо формировать речевую мотивацию, и как следствие – коммуникативно-речевую активность школьников, что в целом направлено на развитие мотивации учения.

В-третьих, необходимо воспитывать у детей умение сотрудничать в выработке и реализации общей коммуникативной цели.

И, в-четвертых, любая вербально-коммуникативная цель и задача могут быть решены лишь в том случае, если участников общения научить выбирать оптимальные речевые действия и тактики оперативного реагирования на ситуацию, используя при этом адекватные языковые средства и обеспечивая обратную связь.

5.2. Организация и содержание методики формирования речевой коммуникации в структуре коммуникативных универсальных учебных действий обучающихся

Формирование речевой коммуникации на уровне начального общего образования базируется на основе *устного опережения* и условно включает *три этапа*.

На первом этапе у детей формируется так называемое коммуникативное ядро, которое составляют языковые знания и первичные умения общения. Первичное умение определяется действием, совершаемым впервые и при осознании способа его выполнения, который сообщен в виде знаний о нем (Пассов Е. И., 1989). Усвоение языковых знаний и коммуникативных умений происходит у учащихся при преобладании рецептивного усвоения языка над объемом продуктивного, поэтому приоритетными на этом этапе являются умения воспринимать на слух речевые конструкции, понимать их и адекватно *вербально* реагировать. В это время целесообразно проводить работу, направленную на формирование простых вопросно-ответных комплексов.

На втором этапе осуществляется обогащение коммуникативного ядра за счет упрочившегося благодаря упражнению способа действия, овладения новыми

средствами общения (фонетическими, лексическими, грамматическими), применения полученных знаний в учебных условиях общения. В результате многократного повторения конкретного умения возникают речевые навыки. Школьники учатся высказываться не только об увиденном или услышанном, но и о прочитанном тексте или на его основе. Речевые навыки объединяют грамматические, лексические и фонетические навыки, которые обеспечивают порождение синтаксической конструкции, ее лексическое «наполнение» и звуковую форму выражения. Речевое взаимодействие на этом этапе нацелено на создание и закрепление несложных видов диалога (диалог-объяснение, диалог-спор).

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

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

В соответствии с видами речевой деятельности и задачами обучения в начальной школе формируются *четыре вида речевых умений*: умение говорить, умение воспринимать и понимать речь в ее звуковом выражении (аудировать), умение писать и излагать свои мысли в письменной форме, умение читать. Каждое умение включает ряд определенных навыков, возникающих: при наличии однотипных речевых образцов, регулярности и системности их поступления, относительной безошибочности выполнения действий.

Речевое общение не является суммой перечисленных выше умений, а представляет системно-интегративное умение, поднимающее на качественно новый уровень овладение речевой деятельностью. Для осуществ-