

(1967) () Р. Е.

общо

(Tsenova, 2012).

първото равнище

()
(Lepskaya, 2006).

дума или набор от звукове се означават няколко понятия (например думата „варям“ – *отварям* може да се използва по отношение на всички нюанси на значението: *отворил, отворен, отварям, трябва да се отвори* и други).

Децата без речева експресия често декодират адресираното до тях речево съобщение, но само въз основа на ситуационен контекст. Експериментални изследвания показват, че думи като *клон, двор, кабина, паяк, грива* остават извън пределите на разбиране на значението им (Filicheva, 2001). На практика отсъства граматичната трансформация на думите. Проучванията свидетелстват за това, че в условия на стимулна депривация децата не диференцират формите на граматичните категории род, число на съществителното и прилагателното име, миналото време на глагола. Предложната система също липсва.

Бедният и своеобразен лексикон е бариера за точното определяне на експресивния статус на някои речеви звукове. Не се възпроизвежда звуковата и сричковата структура на думите поради липсата на устойчива артикулация.

По-лесният преход към изучаване на учебните предмети обосновава напълно получаването на логопедична помощ в процеса на предучилищната подготовка на общообразователното училище.

Към седмата година децата с ОНР достигат следващото равнище на езиково развитие, но има подрастващи, които в края на предучилищната възраст са все още на ниво дву- и трисрични комбинации или не продуцират реч. Обикновено, това е рядко срещано явление, провокирано от влиянието на неблагоприятни условия на ежедневната комуникация (неблагоприятна речева среда, характеристични особености на детето и др.).

С преминаването към **второ равнище** на речево развитие способностите на децата бележат значителен подем. Комуникацията се осъществява чрез устойчиви словесни патерни, а не посредством звукоподражания и фрагменти от думи, които са придружени от жестови структури. Оперирането с речеви средства остава все още непълноценно във фонетичен и граматичен аспект. В речевата картина се наблюдава присъствие на местоимения, предлози, и съюзи с елементарни значения. Възниква възможност за композиране на разказ за добре познати събития, семейството, в личен план, за приятелите. Не бива да се пренебрегва обаче обстоятелството, че речевият дефицит е все още налице и се изразява в незнанието на много думи, неправилното

звуково произношение, нарушението на лексикалната структура, в аграматизма, въпреки че декодирането на представената от детето устна информация (дори извън невербалния контекст) е вече факт.

В определени ситуации децата използват жестове, за да обяснят неправилно продуцирани думи. На второто равнище на ОНР се констатират вербални парафазии (названието на действието се заменя с името на обекта, с който се извършва действието или към който то е насочено). Думите задължително се съпътстват от подходящите жестове.

Частите на речта също се характеризират с неправилна употреба. Съществителните имена се използват главно като извършители на действието, а глаголите – в инфинитивната им форма или в 3 лице, ед./мн. число, сегашно време. Установена е липса на съгласуваност между глагола и съществителното име по граматичните категории род и число. В много редки случаи децата използват съществителните имена в косвени падежи (като непреки допълнения). Детските фрази са съпътствани от аграматизъм. Прилагателните имена се използват в изолирани случаи и най-често не се съчетават правилно с другите думи в изречението. Частиците също са изключения.

На този етап от езиково-речевото развитие децата се стремят към откриване на правилната лексикална структура или граматична форма, но като цяло опитите са безуспешни. Въпреки това, макар и нестабилна, започва появата на диференциация на отделни граматични форми. Подобрява се и разбирането на речта.

Подобрява се по слухов път финото диференциране по отношение на думи, обозначаващи съществителни имена, глаголи в ед. и мн. число и минало време, особено когато окончанията са под ударение. Специалистите поставят акцент върху лексикалния аспект на речта и морфологичните елементи, изпълняващи смислоразличителна функция.

В позната ситуация децата различават значенията на предлозите, но въпреки това за тях остават недостъпни рода и числото на прилагателните имена.

Децата използват установени начини за словообразуване, което позволява оценка на произношението и описание на звуковата организация на речта. Артикулационните нарушения са в изобилие, но в сравнение с предишното езиково равнище възпроизвеждането на сричковата структура на думата става реалност. Нарушената звукова продукция може да се проследи по-ясно в разгърнатата реч. В изолиран

вид някои думи могат да се произнасят правилно или с леко изопачаване, но при конструиране на фраза същите думи губят характерния си звуков облик (Davis & Memelstein, 1980). Често се смесват значения на близки по звучене думи, което поставя негативен отпечатък върху овладяването на лексиката и граматиката. Усвояването на писмените и четивните умения на това равнище е непостижимо без специално обучение.

Нарушенията на фонетично, лексикално и граматично ниво са присъщи и за **третото равнище** на речево развитие с тази разлика, че битовата реч е разгърната в по-голяма степен. Фонетичните и граматичните грешки са редуцирани, но все още се отчита неправилна и неточна употреба на лексикалните значения. Ясно се открояват отклоненията в писмената реч.

В самостоятелните реплики се регистрират нарушени връзки между думите в изреченията, обозначаващи пространствени и времеви взаимоотношения. Общото недоразвитие на речта се изразява в качествени нарушения на лексиката. Смесват се значенията на лексемите, не се владеят достатъчно механизмите на словообразуването и словоизменението. Аналогична е ситуацията с непознати глаголи. Непознатите думи за номиниране на съответните действия се заменят с познати. Понякога децата използват неаргументирани обширни обяснения, вместо да назовават обекта или действието.

Неточният подбор на думи в непозната ситуация е доказателство за незадоволителния лексикален запас. Подрастващите използват субститути на думи със сходни значения. Съществителните имена и глаголите заемат неголяма част от речника. От прилагателните имена по-често се употребяват тези, които означават свойства и признаци на предмети. С относителните и притежателните прилагателни имена децата оперират само за формулиране на познати взаимоотношения (например, *майчина чанта*). Децата демонстрират активност в откриването на подходящите предлози, поради възникналата необходимост да си служат с тях. Преимуществено се използват пространствени предлози. Останалите неизменяеми думи, обозначаващи отношения, обстоятелства, оценка на действия или свойства на обекти не присъстват в активния речник на децата.

Недостатъците в словоизменението са причина за нарушената синтактична връзка между думите в изреченията. Липсата на релевантни механизми за словообразуване може да доведе до

невъзможност за изменение на думите. Децата се затрудняват да трансформират лексикалните единици. За тях това е неизпълнима задача, което намира отрицателно проявление в упражненията за селекция на думи с един и същ корен.

В сравнение с останалите равнища третото ниво се отличава с много по-висока разбираемост на ежедневната реч, въпреки допускането на грешки, които са в релация с диференциране на граматичните форми за число, род на прилагателното и съществителното име, както и глаголните форми, означаващи темпорални отношения. Разбирането на нюансираните значения на думи с един и същ корен е до голяма степен ограничено. Затруднена е експресията на изрази, обозначаващи причинно-следствени, времеви и пространствени позиции.

На този етап от развитието на речта овладяването на четивни и писмени навици е реализуема цел, поради възможността за откриване на логически затруднения при разграничаване на фонемите, принадлежащи към сродни групи, дифузията на грешките, чийто случайният характер отпада. Важно е да се отбележи, че четенето и писането ще бъдат съпътствани с много неточности и пропуски при децата, намиращи се на трето ниво на развитие на речта.

Следва да се отчита фактът, че децата разполагат с цялостна сричкова структура на думите с изключение на редките случаи, в които се срещат погрешни модели на пренареждане на звукове, срички и думи. Неточности в сричковата структура се откриват преимуществено при използването на непознати за децата думи.

Четвъртото равнище на развитие на речта се манифестира с незначителни несъвършенства при всички езикови компоненти. Артикулационните нарушения се проявяват в диференциацията на звуковете [P – P'], [Л – Л'], [Ч – Ш], [Т' – Ц – С – С'], затруднено е задържането на фонетичния образ на думата в краткосрочната памет, в резултат на което се променя звуковото съдържание в различни вариации: персеверации, елизии, парафазии, разместване, отпадане, добавяне на звукове и срички.

ОНР повлиява отрицателно върху всички аспекти на детската личност. Наблюдават се дефицити в когнитивната дейност, ниска продуктивност на паметта, несъвършенства на логическата и семантичната памет, затруднени мисловни операции, нарушения в сферата на междуличностната комуникация.

Особености на диалогичната реч при деца от предучилищна възраст с общо недоразвитие на речта

Формирането на диалогичната реч, разглеждана като част от общата езикова реализация, е една от основните задачи на комуникативното развитие. В процеса на обучение в устна реч, отговаряща на нормите на езика, следва да се вземе предвид комуникативното пространство на детето, неговото социално обкръжение, индивидуалните му характеристики и познавателната активност.

В предучилищния период децата овладяват диалогичната форма на речта, чиято характерна особеност се проявява в използването на езикови средства, типични за разговорната реч. Р. Е. Левина (1967) отбелязва, че при децата с ОНР езиковата патология се съпътства от отклонения в психическото развитие, в темпа на развитие на гностичните мисловни процеси, емоционално-волевата сфера, характера.

Ниската степен на речева активност при децата с ОНР е пряко свързана с обстоятелството, че до началото на втората година все още липсват фините двигателни умения, действията с предмети е ограничено, задържано е развитието на превербалните комуникативни способности.

Появата на първите звукови комплекси започва в по-късен период в резултат на недостатъчно сформирания предметна дейност на децата. Продукцията при гукането на децата с ОНР е изключително бедна, не присъства интонационен пълнеж и на практика то липсва. Без специално обучение речта и предметната дейност не се развиват свободно и естествено. Забавянето на спонтанното гукане при тези деца, като реакция на говорната продукция на възрастен, възпроизвежда негативен ефект върху появата на първите думи. Формирането на фразата е нюансирано с много трудности и комбинирането на думите в двусловни изказвания се задържа за продължителен период от време.

Изследователите установяват, че при тази категория деца речевите концепти се формират със забавени темпове, отсъства самостоятелност и спонтанност в детското речево творчество. Налице е устойчиво фонетично несъвършенство. Преобладава употребата на съществителни имена, а глаголите, прилагателните имена, предлозите почти липсват. Речевата активност е лимитирана, устната комуникация – силно ограничена (Berry & Eisenson, 1992).

Ярко проявените симптоми в онтогенезата на дете с ОНР са детерминирани от характера на нарушението, което до голяма степен пречатства своевременното и пълноценно развитие на вербалната (устна) комуникация. Както беше отбелязано, нейното равнище е значително по-ниско при децата с ОНР в сравнение с техните връстници. Ограничените комуникативни мотиви, като основен компонент в структурата на комуникативната дейност, са обусловени предимно от редуцираните потребности на децата.

Изследванията на Brent потвърждават, че децата със специфична езикова патология на възраст между 4 и 7 години демонстрират ограничена потребност от комуникация (Bent et al., 2001). Те с удоволствие се включват в играта, но нямат предпочитания за споделени действия с възрастните. До края на предучилищния период те манифестират трудности при овладяване на средствата за вербална комуникация, въпреки наличието на добре развит пасивен речник и говорно-перцептивна способност.

Прави впечатление, че в специализираната група на предучилищната микроструктура децата в много редки случаи използват речта си. Обикновено предпочитат да играят без да оречевяват действията си. Желанието за сътрудничество с комуникативния партньор (възрастен, връстник) не е сред често срещаните поведенчески модели.

Опитът на специалистите в детските градини сочи, че в процеса на спонтанна и неорганизирана игра децата използват най-често две форми на вербална комуникация: извънситуационна-познавателна (по-голям процент от големите деца с типично развитие) и ситуационно-делова. Извънситуационно-личната форма на общуване не се наблюдава сред децата с ОНР от предучилищна възраст. Разпространено явление са опитите за дистанциране от устната комуникация. В единичните случаи на възникване на диалог, той е краткотраен и непълноценен. Сред по-важните причини се нареждат:

- бързото изчерпване на подбудите към изказване, което води до прекратяване на разговора;
- липсата на знания, необходими за коректен отговор, беден речник – бариера за правилното формулиране на изказването;
- неразбиране на комуникативния партньор. Децата не правят опити за декодиране на съобщението, следователно техните вербални реакции се оказват неадекватни и не допринасят за поддържане на

комуникативния акт.

След проведен педагогически експеримент Л. Ф. Спинова (1980) стига до извод, че комуникативното речево развитие на децата с ОНР се осъществява предимно в процеса на значимите за тях дейности (играта), които стимулират активното им желание за устна комуникация. Наличието на такъв тип мотивация е базисно условие за формирането на речта при тази категория деца.

Утвърждава се фактът, че играта като водеща дейност в този възрастов период може да бъде най-ефективният начин за формиране на комуникативно-речева способност при деца с ОНР. В процеса на нейната организация следва да се отчитат менталните характеристики и възможностите на децата в този възрастов период.

Комуникацията на децата с ОНР от предучилищна възраст в сравнение с техните връстници има някои особености. Тяхното общуване се отличава с епизодичен характер. Някои деца се чувстват комфортно, когато играят или работят сами по време на занятията. При включването им в общ игрови формат с връстниците техните действия се отличават с непоследователност. Сюжетно-ролевата игра на децата от предучилищна възраст с ОНР може да се дефинира като игра „наблизо“, т.е. взаимодействие чрез речеви средства не се наблюдава. При тези деца почти не се констатира сътрудничество при изпълнението на задачи, включващи съвместни дейности. Персоналните контакти са рядък феномен.

Доминираща роля в процеса на комуникативно-речевото развитие се отрежда на диалогичната реч. Авторите интерпретират този вид реч едновременно като средство за практическо овладяване на езика и цел на неговото развитие (Lepskaya, 2006; T. Filicheva, 2001). Успешното развитие на диалогичната компетентност може да се реализира само при специални условия, благоприятно пространство за съвместната дейност на детето и специалиста. Активното участие на двете страни, базиращо се на целенасочено взаимодействие (Shivacheva-Pineda, 2020) без съмнение поражда атмосфера на находчивост и спонтанност, които поощряват интуицията и импровизацията като ценни прояви на индивидуалност и творчество (Neminska, 2020).

Методология и методика на изследването

Разглеждането на проблема за формиране на диалогична компетентност при деца от предучилищна възраст с общо недоразвитие на речта (ОНР) се базира върху подходяща организация и релевантна

методика.

Обектът на изследването е диалогичната компетентност при деца от предучилищна възраст с ОНР.

В качеството на **предмет** се явява процесът на формиране на диалогична компетентност при деца от предучилищна възраст с ОНР.

Според формулираната **хипотеза** формирането на диалогичната компетентност при деца от предучилищна възраст с ОНР е затруднено и протича със специфични особености.

Целта на емпиричното изследване кореспондира с установяване на равнището на сформираност на диалогичната компетентност при деца от предучилищна възраст с общо недоразвитие на речта.

Следните **задачи** съдействат за реализиране на целта:

1. Проучване на теоретичните основи относно изследвания проблем – формиране на диалогичната компетентност при деца от предучилищна възраст с ОНР.

2. Конструирание на изследователски инструменти за установяване нивото на развитие на диалогичните речеви умения при деца в предучилищна възраст с ОНР.

3. Експериментално изследване на равнището на формиране на диалогична компетентност при деца от посочената категория езикови нарушения.

В съответствие с целта и задачите са използвани изследователските методи:

- проучване на специализираната литература по проблема за диалогичната компетентност на деца от предучилищна възраст с ОНР;
- проучване и анализ на училищна документация;
- наблюдение;
- беседа;
- тестиране;
- констатиращ експеримент.

За целите на експерименталното изследване на равнището на сформираност на диалогичната компетентност при деца от предучилищна възраст с ОНР е приложена методиката на А. В. Чулкова (2008). Нейната релевантност се определя от факта, че в съдържанието ѝ са включени всички компоненти на диалогичната реч: обем от фрази на речевия етикет; различни типове въпроси (общи, специфични, алтернативни, декомпозирани); самостоятелност и последователност при воденето на диалога; обем и характеристика на диалогичните

единства, композиращи диалога; моделирани от децата синтактични конструкции. Методиката съдържа 4 изследователски блока: *Речеви етикет*, *Търсене на информация*, *Репликиране*, *Съставяне на диалог* и съответните критерии и показатели за диагностична проверка.

Речеви етикет

За изследването са подбрани 5 направления за подбор на комуникативните ситуации:

1. Поздрав.
2. Запознанство
3. Молба.
4. Извинение.
5. Обръщение към възрастен.

Процедура:

Моделирани са следните комуникативни ситуации:

1. Ти идваш в детската градина и срещаш своята учителка г-жаКак ще я поздравиш? Как по друг начин можеш да я поздравиш?

2. Във вашата група идва ново момиче/момче. Искаш да се запознаеш с нея. Какво ще й/му кажеш?

3. Ти не можеш да достигнеш своята любима играчка, защото е нависоко върху шкафа. Как ще поискаш да я получиш, какво ще кажеш?

4. Играеш на топка в стаята. Без да искаш счупваш любимото цвете на мама. Какво ще й кажеш?

5. Представи си, че играеш с своята кола и й се счупва колелото, как ще поискаш помощ, за да ти бъде поправено колелото?

Критерии за оценка (в балове)

3 бала – високо равнище. Това означава, че децата владеят добре ежедневния речеви етикет и употребяват различните му форми в зависимост от речевата ситуация. Ползват се от различни видове изречения, включително обръщение към събеседника (по име) и фрази, изразяващи вежливо отношение към него. Към непознатите възрастни се обръщат, като използват словесните формули: „Извинете!“, „Може ли да ми....!“.

2 бала – средно равнище. Речевият етикет се използва само в добре заучени ситуации (поздрав, сбогуване, молба). Вербализираните речеви формули са еднообразни, не се отбелязва използване на синонимни изрази. Репликите на децата в тези ситуации включват само речеви шапки без обръщение към събеседника. Като не познават типичната за дадената ситуация речева шапка, децата отговарят косвено, често с

грешки или изпълняват езиковата задача, като използват наличен опит.

1 бал – ниско равнище. Децата владеят ограничен обем от фрази на речевия етикет, които са усвоили по-рано и в които се обучават ежедневно (поздрав, молба, извинение) и често смесват. Използват само по една общоупотребявана форма, която не могат да заменят с нейн аналог. Това затруднява опитите им за встъпване в контакт с възрастни и връстници. Не заимстват от възрастните модели на речевия етикет. Смесват формите на обръщение към възрастния и друго дете.

Търсене на информация

Процедура:

Изпитващият си намясля животно от картинките, които се намират пред детето (лисица, вълк, мечка, заек, катеричка, крава, кон, кокошка, куче). То трябва да открие кое е животното, като задава въпроси на изследователя. Примерните въпроси, които трябва да формулира, са:

- Диво ли е или домашно?
- Каква му е козината?
- С какво се храни?
- Къде живее?

Изпълнението на задачата се оценя по следните показатели:

- умение за правилно формулирани въпроси;
- самостоятелно търсене на информация;
- правилно назоваване на животното и начинът, по който го прави: в резултат на зададените въпроси или на принципа на предполагагането (произволно посочва животни).

Обръща се внимание на количеството, вида на въпросите, които детето задава, на тяхната логическа последователност.

Критерии за оценка (в балове):

3 бала – високо равнище. Децата са способни да достигнат самостоятелно до отговора. Разпознаването се извършва бързо, без продължителни паузи между отделните въпроси, без помощта на събеседника.

2 бала – средно равнище. Децата са в състояние да зададат няколко въпроса с помощта на възрастния. Липсва самостоятелност при търсене на отговора. Те стигат до отговора по пътя на предположението, като изброяват всички животни докато познаят намисленото от изследователя. По време на търсенето на информация децата често се отвличат и ако не разпознаят бързо животното, губят интерес към играта. Темпът на разпознаване е забавен от паузи, предизвикани от

липса на диалогична компетентност.

1 бал – ниско равнище. Децата могат да отговарят на различни видове въпроси, но не ги формулират самостоятелно. Отказват се да търсят отговора.

Репликиране

Процедура:

Възрастният предлага на детето разговор по телефона. Репликите – стимули се произнасят от специалиста, а репликите – реакции – от детето. След всяка реплика се дава възможност на детето само да възобнови диалога, но ако не може, възрастният преминава към следващата реплика.

Тук са избрани 3 вида реплики:

- съобщение;
- подбуждане към съвместно действие;
- предложение.

Отговорите се анализират по следните критерии:

- наличие на реплики – стимули;
- общо количество на произнесените реплики;
- количеството на диалогичните единства в микродиалозите.

Критерии за оценка (в балове)

3 бала – високо равнище. Децата активно встъпват в диалог със събеседника. В хода на диалога реагират бързо на репликите, като използват различни по вид, в това число и подбуждащи комуникативния партньор към действие. С удоволствие събеседват на различни теми (за игри, семейство, близки събития). По желание на събеседника може да се определи времето на поддържане на разговора по определената тема. Такива микродиалози включват от 3 до 7 диалогични единства.

2 бала – средно равнище. Децата с желание се стремят да се включат в диалога с възрастен, но не проявяват инициатива, често се разсейват. Имат слаба речева активност. Не умеят да поддържат диалог по предложената тема. Стремят се да предадат своята информация, от което разговорът постоянно сменя темата си. Рядко употребяват реплики, които да стимулират събеседника. Репликите – реакции са понякога кратки еднословни изречения или сложни структури. Микродиалозите се състоят средно от 1 до 3 диалогични единства.

1 бал – ниско равнище. Децата участват пасивно в диалога, проявяват слаба речева активност. Диалогът протича забавено и с много продължителни паузи. Отсъства интересът към беседата. Разговорът

продължава, докато възрастният проявява инициатива. Репликите – стимули почти отсъстват, а репликите – реакции са кратки, еднословни, еднотипни. Микродиалозите се състоят от едно диалогично единство с елементарна структура.

Съставяне на диалози

Процедура:

На децата е предложена сюжетна картинка, на която са изобразени две зайчета, които разговарят помежду си. Участниците в изследването трябва да помислят за темата на разговора.

Диалозите се анализират по следните критерии:

- самостоятелност при съставянето на диалога;
- количество на диалогичните единици;
- видове реплики;
- обем информация;
- съдържание на диалога.

Критерии:

3 бала – високо равнище. Съставените диалози имат сложна структура, състоят се от 4 – 6 и повече диалогични единства. В състава им е включен и речеви етикет. Съдържанието на диалозите по правило отразява сюжетната картина, но е възможно и да се направи отклонение от нея. При предаване на диалога децата се ползват от пряка реч. Речта е правилна, наблюдават се отделни синтактични и морфологични грешки.

2 бала – средно равнище. Съставеният по картинката диалог включва между 1 и 3 диалогични единства. Децата се затрудняват в обмисляне на съдържанието на диалога, не знаят как да го започнат или завършат. Репликите са от една фраза. Изреченията са или елементарни или по-сложни структури. Речевият етикет отсъства. Диалозите са малко съдържателни или отразяват мислите и чувствата на възрастните. В речта се наблюдават множество граматични и синтактични грешки.

1 бал – ниско равнище. Децата не са в състояние да съставят диалог. Образуват отделни реплики или определят само темата на разговора, отразяваща съдържанието на картинката.

Основният критерий е равнище на сформированост на диалогичната реч (табл. 1).

Таблица 1.

Формиране на диалогична компетентност

| Равнище на диалогична компетентност | | |
|--|----------------|---------------|
| Високо равнище | Средно равнище | Ниско равнище |
| 11 – 12 бала | 7 – 10 бала | 4 – 6 бала |

Участници в експеримента са 16 деца на възраст от 4 до 7 години. По полов признак 9 са момичета, а 7 – момчета.

Експериментът е проведен в началото на 2019 г. Процедурите са осъществени през първата половина на деня в хода на индивидуални беседи и групови форми на работа. Изследването е проведено в “Център за обществена подкрепа” гр. Казанлък. За да обезпечи спокойното провеждане на изследването, изследователят е осигурил оптимален времеви период за опознаване и адаптация, който гарантира достоверност на подадените отговори. Той е беседвал с децата и е обяснил какво им предстои да правят.

Резултати и обсъждане

Резултатите от изследването визират четирите изследователски блока: *Речеви етикет, Търсене на информация, Репликиране, Съставяне на диалог.*

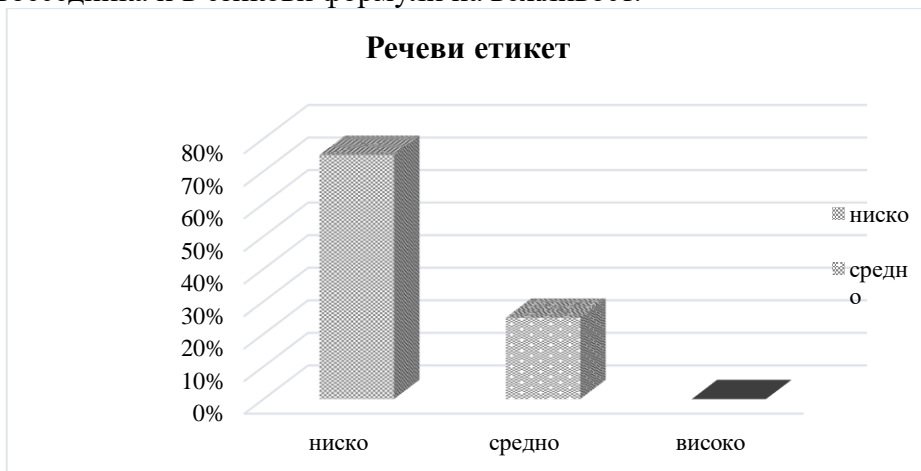
Първият блок диагностични задачи позволява извеждане на равнището на сформированост на речевия етикет и уменията за неговото използване в различни ситуации (фиг. 1). В този модул са включени направленията: поздрав, запознанство, молба, извинение, обръщение към възрастния.

Ниско равнище на изява на речевия етикет се отбелязва при 12 от децата. Те не умеят да подбират други варианти за поздрав. В техните фрази липсват обръщения към събеседника. В по-голямата част от случаите те проявяват отказ за даване на отговор, тъй като някои от въпросите предизвикват затруднения.

Четири деца демонстрират средно равнище на усвояване на речевия етикет. Фразите са еднообразни. Изборът на алтернативни варианти се извършва с помощ от комуникативния партньор. Словосъчетанията не съдържат обръщения и се отличават със шаблонност и стереотипност.

Според получените данни нито едно от изследваните деца няма високо равнище относно овладяването на речевия етикет. Те не употребяват разнообразните форми на речевия етикет, не умеят да

подбират алтернативни варианти в една и съща ситуация. Не използват различни видове изречения и не ги включват в обръщение към събеседника и в езикови формули на вежливост.

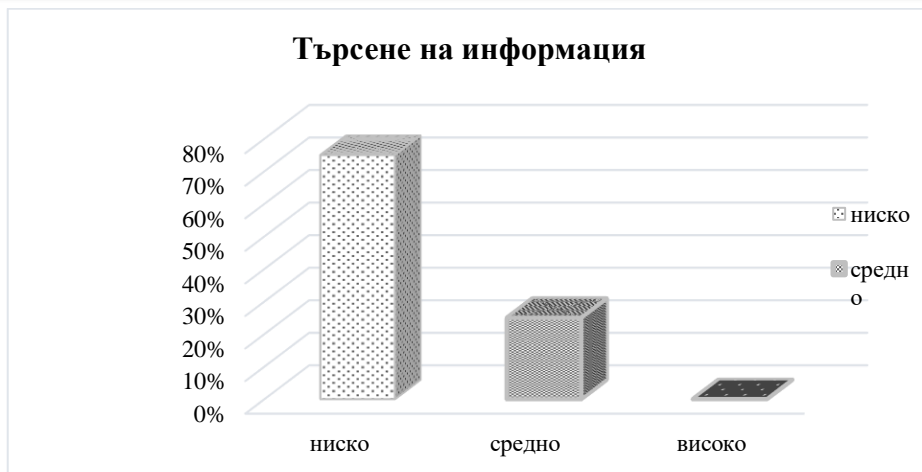


Фиг. 1. Разпределение на резултатите от констатиращия експеримент в блок *Речеви етикет*

Вторият блок задачи отразява уменията на децата за самостоятелно търсене на информация (фиг.2). Беше предложена играта „Познай животното!“, при която изследователят избира изображение на животно, без да го фиксира и назовава, а децата чрез формулиране на подходящите въпроси откриват кое е то.

Четири деца от общо 16 имат средно равнище на сформираните умения. Участниците в експеримента задават въпроси по еднотипна схема. Отсъстват логичността и последователността при провеждането на диалога. Достигането до крайния резултат (идентифициране на животното) се осъществява по пътя на предугаждането. Диалогът протича със забавен темп и с продължителни паузи.

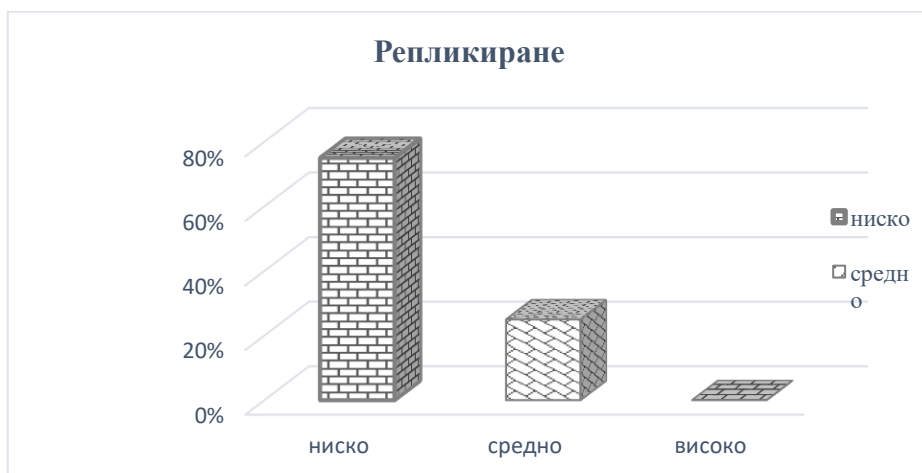
При 12 деца се регистрира ниско равнище. Някои от тях отговарят правилно на въпросите, но не могат да ги конструират.



Фиг. 2. Разпределение на резултатите от констатиращия експеримент в блок *Търсене на информация*

Подобно на първия изследователски блок и тук липсва високо равнище на установени стратегии за търсене на информация.

Чрез третия блок диагностични проби се определят видовете реплики, които имат висока честота на употреба, както и речевата активност в хода на диалога (фиг. 3). Селектирани са три типа реплики – стимули: съобщителни, подбуждащи към съвместно действие, предложение.



Фиг. 3. Разпределение на резултатите от констатиращия експеримент в блок *Репликиране*

Ниско равнище се отчита отново при 75% от общата извадка. Продуцират се еднословни структури. Иницирирането на контакт се отличава с пасивност, а диалогът продължава докато експериментаторът проявява активност. Налице са забавен темп и продължителни паузи. Активността също отсъства, наблюдава се неувереност при започването на разговора. Използва се една реплика – реакция, след което участието в диалога се преустановява.

Четири от изследваните лица манифестират средно равнище при овладяване на речевите компетенции в този изследователски блок. Децата с желание и готовност се стремят да се включат в диалога с възрастен, но не проявяват необходимата инициатива. Имат слаба речева активност. Не умеят да поддържат диалог по предложената тема. Рядко употребяват реплики, които да стимулират събеседника. Репликите – реакции са понякога кратки изречения (от една дума) или сложни структури. Микродиалозите се състоят средно от едно до две диалогични единства.

Последният диагностичен блок визира уменията за изграждане на диалог. Съдържанието на изследователската проба беше свързано със съставяне на диалог по картинка, на която са изобразени две разговарящи помежду си животни. Тук се извежда способността за използване на съществуващите навици за диалогична реч в условията на самостоятелно композиране на диалога. Резултатите от изследването показват, че 12 деца притежават ниско равнище на формиране на разглежданите в този експериментален блок умения (фиг.4).



Фиг. 4. Разпределение на резултатите от констатиращия експеримент в блок *Съставяне на диалог*

Две от децата успяват да определят темата на диалога и да съставят отделни реплики, които обаче не са логически свързани. Не се възползват от опорните въпроси на експериментатора и на помощта му като цяло. С чужда подкрепа С. П. съставя само 2 фрази, след което не може да структурира диалог. Липсва и заглавие на разговора между говорещите животни. Д. И. не реагира на предложената поддръжка и се отказва от участие в изследователската проба.

Закономерно, средното равнище принадлежи само на 4 деца. Съставеният по картинката диалог включва 4 реплики – стимули. Участниците в изследването се затрудняват в обмисляне на съдържанието на отговорите. Речевият етикет като цяло присъства. Репликите са от една фраза. В речта не се наблюдават изявени граматични и синтактични грешки.

Представените резултати водят към обобщението, че преобладава количеството на изследваните лица, които имат ниско равнище на диалогична компетентност. Децата използват стандартни фрази на речеви етикет, речевите щампи не се включват в обръщения, поздравът се ограничава единствено до заучени словесни формули като „Здравей!“, а молбата – до „Помогни!“.

Често явление е смесването на формите на обръщение към комуникативния партньор (възрастен, връстник). На въпросите децата с общо недоразвитие на речта реагират с кратки речеви модели и не умеят да подбират други, алтернативни варианти на отговори. Изпитват големи затруднения към самостоятелното формулиране на въпроси, поради което при изпълнение на задачите използват примерни въпроси, предварително въведени от експериментатора.

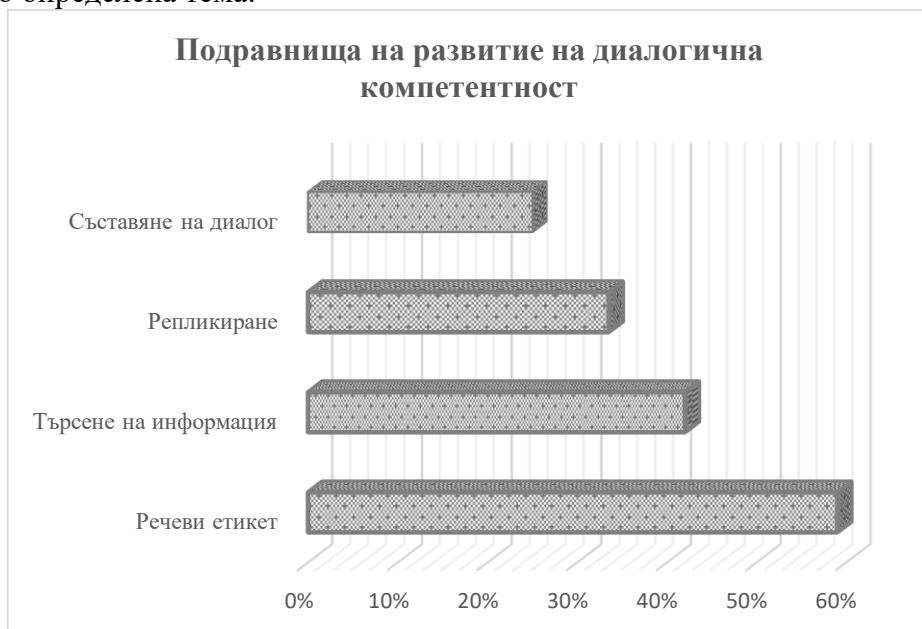
По време на беседата децата не проявяват активност, разговорите протичат със забавен темп и продължителни паузи. Трудно се поддържа и диалогът на определена тема. Някои категорично отказват изпълнението на сложните за тях инструкции – например съставяне на диалог по картинка. Определят темата на разговора, генерират отделни реплики, но не демонстрират способност за водене на пълноценен диалог.

Според данните от изследването средните стойности от 4-те изследователски блока се разпределят по следния начин (фиг. 5): *Речеви етикет* – 59%, *Търсене на информация* – 42%, *Репликиране* – 33,5%, *Съставяне на диалог* – 25%.

Резултатите показват, че 4 деца (25%) владеят навика за

използване на диалогична реч на средно равнище, а 12 деца (75%) демонстрират ниско равнище на развита диалогична компетентност. Нито едно дете от всички изследвани участници не притежава високо равнище на сформированост на проучваните умения.

Най-изявени проблеми в реализацията на диалогичната реч при децата с ОНР възникват по време на оперирането с репликите: реакция и самостоятелно конструиране на реплика – стимул, редуване на реплики, съставяне на диалогични единства. При иницирането на контакт се приема пасивната роля, трудно е поддържането на разговор по определена тема.



Фиг. 5. Равнище на сформированост на диалогичните умения по четирите изследователски блока

Децата от предучилищна възраст с ОНР не умеят да генерализират овладените единични умения в ситуация на самостоятелно съставяне на диалог. Последното се съпътства от бързи вербални реакции и автономно формулиране на фрази, което липсва при участниците в емпиричното изследване и като последица се очертава ниската им активност в хода на беседата.

Заклучение

Предприето беше емпирично изследване по актуален въпрос,

свързан с формирането на диалогична компетентност при деца с ОНР от предучилищна възраст.

Целта, задачите и хипотезата бяха формулирани въз основа на проучване и анализ на специализираната литература относно развитието на диалогичната реч, подходите към класификация и изследване на ОНР, както и психологическите и педагогическите особености на децата с този тип комуникативно нарушение.

Изследването се проведе в “Център за обществена подкрепа” гр. Казанлък., в който се обучават деца с ОНР. Адаптираният от А. В. Чулкова методичен вариант съдържащ четири изследователски блока, беше предназначен за диагностична проверка на разглежданите умения.

Обработката и интерпретацията на емпиричните данни от констатиращия експеримент доведе до обобщението, че при изследваната детска популация липсват достатъчно сформирани умения за употреба на речеви етикет, за инициране, поддържане и финализиране на диалог. Демонстрира се неспособност за генерализиране на овладените знания в различни комуникативни ситуации. Ниското равнище на диалогична компетентност беше основната доминанта в изследването.

ЛИТЕРАТУРА

- Левина, Р. Е. (1967). *Основы теории и практики логопедии*. М: Просвещение.
- Лепская, Н. И. (2006). Детская речь в свете теории коммуникации. *Вопросы языкознания*, 2, 82-89.
- Рубинштейн, С. Л. (2000). *Основы общей психологии*. СПб: Изд. Питер.
- Спирова, Л. Ф. (1980). *Особенности речевого развития учащихся с тяжелыми нарушениями речи*. 1-4 классы. М.: Педагогика.
- Стамов, В. (1989). *Логопедия*. Благоевград.
- Филичева, Т. Б. (2001). *Особенности формирования речи у детей дошкольного возраста*. М.: Просвещение.
- Ценова, Цв. (2012). *Логопедия. Описание, диагностика и терапия на комуникативните нарушения*. С.: Димакс.
- Чулкова, А. В. (2008). *Формирование диалога у дошкольников*. М.: Феникс.
- Шивачева-Пинеда, И. (2020). Баланс в педагогическите взаимоотношения. *Педагогика*, 92 (7), 960-971.
- Alexander, R. J. (2001). *Culture and pedagogy. International comparisons in primary education*. Oxford: Blackwell, 391-528.
- Berry, M. & Eisenson, J. (1992). *Speech disorders, Principles and Practices Therapy*. L.
- Bornstein, M. H., Haynes, M. O. & Painter, K. M. (1998). Sources of child

- vocabulary competence: A multivariate model. *Journal of Child Language*, 25, 367-93.
- Brent, M., Gough, F. & Robinson, S. (2001). *Working with Secondary Students with Language Difficulties*. L.
- Davis, S. & Memelstein, P. (1980). Comparison of parametric representations for monosyllabic word recognition in continuously spoken sentences. *IEEE Trans, ASSP*, 28, 357-366.
- Dawes, L. (2010). *Creating a Speaking and Listening Classroom, Integrating Talk for Learning at Key Stage 2*. London: Routledg.
- Deller, J., Hansen, J., Proakis, J. (2000). *Discrete-Time Processing of Speech Signals*. IEEE Press, NY.
- Fernyhough, C. (1996). The dialogic mind, A dialogic approach to the higher mental functions. *New ideas in Psychology*, 14 (1), 47-62.
- Neminska, R. (2020). Development of multicultural competencies in students' academic education. *European Journal of Education Studies*, 7 (9), 152-161.

REFERENCES

- Alexander, R. J. (2001). *Culture and pedagogy. International comparisons in primary education*. Oxford: Blackwell, 391-528.
- Berry, M. & Eisenson, J. (1992). *Speech disorders, Principles and Practices Therapy*. L.
- Bornstein, M. H., Haynes, M. O. & Painter, K. M. (1998). Sources of child vocabulary competence: A multivariate model. *Journal of Child Language*, 25, 367-93.
- Brent, M., Gough, F. & Robinson, S. (2001). *Working with Secondary Students with Language Difficulties*. L.
- Chulkova, A. V. (2008). *Formirovanie dialoga u doshkolnikov*. M.: Feniks.
- Davis, S. & Memelstein, P. (1980). Comparison of parametric representations for monosyllabic word recognition in continuously spoken sentences. *IEEE Trans, ASSP*, 28, 357-366.
- Dawes, L. (2010). *Creating a Speaking and Listening Classroom, Integrating Talk for Learning at Key Stage 2*. London: Routledg.
- Deller, J., Hansen, J., Proakis, J. (2000). *Discrete-Time Processing of Speech Signals*. IEEE Press, NY.
- Fernyhough, C. (1996). The dialogic mind, A dialogic approach to the higher mental functions. *New ideas in Psychology*, 14 (1), 47-62.
- Filicheva, T. B. (2001). *Osobennosti formirovaniya rechi u detei doshkolnogo vozrasta*. M.: Prosveshtenie.
- Levina, R. E. (1967). *Osnovi teorii I praktiki logopedii*. M.: Prosveshtenie.
- Lepskaya, N. I. (2006). Tetskaya rech v svete teorii komunikacii. *Voprosi yazikoznaniya*, 2, 82-89.
- Neminska, R. (2020). Development of multicultural competencies in students'

- academic education. *European Journal of Education Studies*, 7 (9), 152-161.
- Rubinshteyn, S. L. (2000). *Osnovi obshtei psihologii*. SPb: Izd. Piter.
- Shivacheva-Pineda, I. (2020). Balance in the pedagogical relationships. *Pedagogy*, 92 (7), 960-971).
- Spirova, L. F. (1980). *Osobennosti rechevogo razvitiya uchastihsyas s tyazhelaimi narusheniyami rechi, 1-4 klassai*. M.: Pedagogika.
- Stamov, V. (1989). *Logopediya*. Blagoevgrad.
- Tsenova, Tsv. (2012). *Logopediya, Opisanie, diagnostika I terapiya na komunikativnite narusheniya*. S.: Dimaks.

Author Info:

Assoc. Prof. Diyana Paskaleva Georgieva, PhD
Faculty of Education
Trakia University - Stara Zagora
e-mail: paskaldi1929@abv.bg

Author Info:

Assoc. Prof. Gencho Vasilev Valchev, PhD
Faculty of Education
Trakia University - Stara Zagora
e-mail: gval@abv.bg