

DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-185-140-146
УДК 376.37

Особенности развития диалогической речи старших дошкольников с задержкой психического развития

Елена Александровна ДЫБОШИНА, Людмила Геннадьевна ШАДРИНА
ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н. Ульянова»
432071, Российская Федерация, г. Ульяновск, пл. Ленина, 4/5
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8771-967X>, e-mail: dyboshina-1985@mail.ru
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0636-6631>, e-mail: shadrina2007@mail.ru

Features of the dialogic speech development of senior preschoolers with mental retardation

Elena A. DYBOSHINA, Lyudmila G. SHADRINA
Ulyanovsk State Pedagogical University
4/5 Lenin Sq., Ulyanovsk 432071, Russian Federation
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8771-967X>, e-mail: dyboshina-1985@mail.ru
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0636-6631>, e-mail: shadrina2007@mail.ru

Аннотация. Анализ современных педагогических исследований, практики специальной педагогики и психологии показывает, что формирование диалогической речи дошкольников с задержкой психического развития продолжает оставаться актуальной проблемой в области обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья. Приведен анализ взглядов различных исследователей на значение развития диалогической речи дошкольников. Отмечено, что при кажущейся простоте диалога, большей независимости от языковых норм участие в эффективном общении представляет для детей рассматриваемой категории значительные трудности. Также представлен анализ результатов собственного диагностического обследования диалогической речи старших дошкольников с задержкой психического развития. Раскрыты особенности выполнения трех заданий детьми старшего дошкольного возраста общеобразовательной группы и группы детей с задержкой психического развития. Задания выявляли умение детей отвечать на вопросы разных типов, реализовывать сюжет с помощью диалога героев и запрашивать информацию. Выяснилось, что детям с задержкой психического развития характерно долгое «включение» в задание, бедный словарь, использование простейших фраз, неумение актуализировать свои речевые и мыслительные возможности. Вместе с тем полученные данные позволяют наметить перспективу в формировании диалога у детей.

Ключевые слова: характеристика диалогической формы речи; диалогические умения дошкольников с задержкой психического развития; особенности участия в беседе; умения запрашивать информацию; стимулирование общения

Для цитирования: Дыбошина Е.А., Шадрина Л.Г. Особенности развития диалогической речи старших дошкольников с задержкой психического развития // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2020. Т. 25, № 185. С. 140-146. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-185-140-146

Abstract. The analysis of contemporary pedagogical studies, the practice of special pedagogy and psychology shows that the dialogic speech development of preschoolers with mental retardation continues to be an urgent problem in the field of education and upbringing of children with disabilities. We analyze the views of various researchers on the significance of the dialogic speech development of preschoolers. It is noted that despite the apparent simplicity of the dialogue, greater independence from language norms, participation in effective communication presents significant difficulties for children of this category. We also present an analysis of the results of our own diagnostic examination of dialogic speech of senior preschoolers with mental retardation. We reveal

the features of performing three tasks by children of senior preschool age in the general education group and a group of children with mental retardation. Tasks revealed the ability of children to answer questions of different types, implement the plot using the characters' dialogue, and request information. It turned out that children with mental retardation are characterized by a long "inclusion" in the task, poor vocabulary, use of simple phrases, and inability to update their speech and thought capabilities. At the same time, the obtained data allow us to outline a perspective in the development of dialogue of children.

Keywords: characteristics of the dialogic form of speech; dialogic skills of preschoolers with mental retardation; features of participation in a conversation; ability to request information; stimulation of communication

For citation: Dyboshina E.A., Shadrina L.G. Osobennosti razvitiya dialogicheskoy rechi starshikh doshkol'nikov s zaderzhkoy psikhicheskogo razvitiya [Features of the dialogic speech development of senior preschoolers with mental retardation]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2020, vol. 25, no. 185, pp. 140-146. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-185-140-146 (In Russian, Abstr. in Engl.)

Одной из главных задач воспитания и обучения детей дошкольного возраста, согласно Федеральному государственному образовательному стандарту дошкольного образования (ФГОС ДО), является развитие речи, речевого общения¹. Владение детьми родным языком – это, прежде всего, использование в речи коммуникативных диалогических умений.

Важным в связи с обсуждаемой проблемой является определение понятия «диалогическая речь». В лингвистической литературе диалогическая речь трактуется как форма речи, состоящая из обмена высказываниями-репликами, на языковой состав которых влияет непосредственное восприятие, активизирующее роль адресата в речевой деятельности адресанта. Лингвисты И.М. Соловьев, С.М. Волконский, А.А. Шахматов, А.И. Введенский, А.И. Томсон, Л.П. Якубинский, Л.В. Щерба и другие пишут, что разговорная (диалогическая) речь – наиболее простая форма устной речи. Она поддерживается несколькими собеседниками, ситуативна и эмоциональна, так как разговаривающие используют различные невербальные средства: жесты, мимику, взгляд, интонации и др. Собеседникам обычно известен предмет обсуждения. Для диалога характерны разговорная лексика и фразеология. Эта форма речи более проста и по синтаксису: она состоит из незаконченных предложений, восклицаний,

междометий, реплик и кратких сообщений. Очень важно отметить, что для диалога типично использование шаблонов и клише, речевых стереотипов, устойчивых формул общения, привычных, часто употребляемых и как бы прикрепленных к определенным бытовым положениям и темам разговора (Л.П. Якубинский). Речевые клише облегчают ведение диалога.

Вместе с тем при кажущейся простоте диалога, большей независимости от языковых норм, эффективный диалог должен следовать определенным правилам: иметь тему, определенную последовательность в реализации темы, содержательность, соответствовать этическим нормам (использование этикетного словаря, доброжелательного тона общения).

В психологических исследованиях подчеркивается, что диалогическая речь имеет ярко выраженную социальную направленность, она служит потребностям непосредственного живого общения. А.М. Леушина, А.Р. Лурия, Д.Б. Эльконин отмечали, что речь маленького ребенка ситуативна, по форме диалогична. Диалогическая речь является первичной формой речи ребенка. Исследования В.В. Ветровой, С.А. Мироновой в области онтолингвистики свидетельствуют о том, что детский диалог чаще всего возникает не ради непосредственно самого разговора, а как потребность совместной предметной, игровой и продуктивной деятельности. Вместе с тем работы М.И. Лисиной, А.Г. Рузской, Е.О. Смирновой, Л.Н. Галигузовой, В. Timothy, М.В. Jörg, K. Gitte доказывают, что диалогу нужно учить [1].

¹ Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 17.10.2013 № 1155) (п. 1.3 пп. 1). URL: http://www.firo.ru/wp-content/uploads/2013/11/PR_1155.pdf (дата обращения: 20.10.2017).

Содержание работы по формированию диалогических умений определяется, исходя из характеристики данной формы речи: учить ребенка вступать в разговор и поддерживать его; вести диалог на определенную тему, не отходя от нее; развивать умение слушать и понимать обращенную к нему речь; отвечать на вопросы по существу, спрашивать самому, грамотно формулируя вопрос; дополнять и исправлять собеседника, рассуждать, спорить, отстаивать свое мнение.

Однако современные педагогические исследования, практика дошкольного образования ориентированы в большей степени на развитие у дошкольников навыков связной монологической речи (О.С. Ушакова [2], Н.Г. Смольникова, Е.А. Смирнова, а формированию диалогических умений уделяется меньше внимания. Частично вопросы развития диалогической речи поднимались в работах Е.И. Тихеевой, Н.Ф. Виноградовой, Н.М. Крыловой, Л.П. Князевой. Однако данные авторы рассматривали диалогическую форму общения взрослого с детьми, прежде всего, как средство умственного и нравственного воспитания дошкольников. Долгое время в методике обсуждался вопрос, нужно ли вообще учить детей диалогической речи, если они овладевают ею спонтанно в процессе общения с окружающими? Экспериментально исследоваться вопросы развития диалогической речи стали недавно (А.Г. Арушанова, А.В. Чулкова, Е.И. Варанецкая-Лосик, С.Е. Привалова, Н.Н. Важенина, Т.А. Гридина [3–6]). Анализ классических и современных лингвистических источников, характеризующих диалог (М.М. Бахтин, Т.Г. Винокур, Л.В. Щерба, Л.П. Якубинский, Н.С. Рождественский и др.), выявил необоснованность распространенного в методике представления о диалоге как о вопросно-ответной форме речи. Данное представление привело к обеднению содержания работы по развитию у детей диалогической речи: дошкольников учат лишь отвечать на вопросы и задавать их. Другим видам диалогических реплик внимание уделяется недостаточно.

Изучение литературы по общей и специальной дошкольной педагогике показывает, что вопросам развития связной речи дошкольников с ограниченными возможностями здоровья в настоящее время уделяется большое внимание (Е.М. Мастюкова, Е.А. Стре-

белева, Р.В. Liam, С. Kate, Е. Lyakso, О. Frolova, А. Grigorev) [7; 8]. В то же время проблема формирования диалогических умений у дошкольников с задержкой психического развития (далее ЗПР) по-прежнему остается актуальной.

В исследованиях О.В. Вольской, Б.Г. Ананьева, П.П. Блонского, Л.И. Божович, Л.С. Выготского [9], В.И. Зыковой, З.И. Калмыковой, Г.Л. Костюк, В.А. Крутецкого, А.Н. Леонтьева, А.Р. Лурии, Ю.К. Бабанского, М.А. Данилова, В.П. Есипова, Л.В. Занкова, Т.А. Власовой, В.И. Лубовского, М.С. Певзнера и других указывается на то, что проблема воспитания и обучения детей с задержкой психического развития является важной не только для коррекционной, но и для общей педагогики, так как тесным образом связана с проблемой школьной неуспеваемости.

По данным исследователей, для детей с задержкой психического развития характерна простота диалогической речи. При изложении своих мыслей они допускают много ошибок в построении предложений, особенно сложных. Они легко соскальзывают с одной темы на другую, более знакомую. Рассказывая, дети часто повторяют одни и те же фразы, что указывает на нарушение динамики речевой деятельности, выступающей в несформированности внутреннего речевого программирования и грамматического структурирования высказывания.

Нарушения речи при ЗПР носят системный характер и затрагивают как активную речь, так и понимание обращенной речи, играющей ключевую роль в ведении диалога. Несформированность мыслительных операций, поверхностность мышления, его направленность на случайные, единичные признаки, инертность, малоподвижность мыслительных процессов оказывают значительное влияние на формирование диалогической речи (Л.С. Выготский, А.А. Катаева, У.Е. Кузнецова, В.И. Лубовский, Е.М. Мастюкова, Н.Г. Морозова, В.Г. Петрова, М.С. Певзнер, С.Л. Рубинштейн, Е.А. Стребелева, И.М. Соловьев, Г.Е. Сухарева, Ж.И. Шиф, С. Griffiths, М. Smith, Е. Lyakso, О. Frolova, Grigorev A., R.M.P. Harry, Н. Jo Van, S.C.T. Michael и др.) [10–12]. В исследовании П.В. Шохина и Л.И. Переслени (1986) выявлено, что дети с ЗПР в единицу

времени воспринимают меньший объем информации, то есть снижена скорость выполнения перцептивных операций.

Вместе с тем, признавая важность и необходимость формирования навыков общения детей с ЗПР, развития их диалогических умений, современная коррекционная педагогика недостаточно четко представляет технологический аспект решения данной проблемы. В частности, не разработана методика развития инициативности при построении и ведении диалога ребенком, во многих педагогических исследованиях ребенок рассматривается как пассивный, ведомый участник разговора.

Нами было организовано изучение особенностей диалогической речи детей старшего дошкольного возраста с ЗПР. Обследовались умения детей в общении со взрослым. Исследование проводилось на базе дошкольных образовательных учреждений № 209 и № 101 г. Ульяновск. В исследовании приняли участие воспитанники старшей группы с задержкой психического развития в возрасте 5–6 лет ($n = 25$) и воспитанники общеобразовательной группы в возрасте 5–6 лет ($n = 25$).

В исследовании применялся следующий методический инструментарий: разговор педагога с детьми, задание «Продолжи ситуацию», задание на запрос информации по визуальной схеме.

В разговоре с ребенком использовались разные типы вопросов: репродуктивные (Кто утром приводит тебя в детский сад?; Какая игрушка твоя самая любимая?; Чем ты любишь заниматься в детском саду? и т. п.); объяснительные (Почему игрушка любимая?; Почему нужно делать зарядку?; Почему ты думаешь, что на улице зима? и т. п.) и альтернативные (Что ты больше любишь: зиму или лето? Почему?). Всего было задано 15 вопросов.

Результаты обследования выявили следующие особенности ведения диалога детьми старшего дошкольного возраста. В рамках разговора на бытовые темы недостатки коммуникации у детей с ЗПР отчетливо не выступают, речь таких детей практически не отличается от речи нормально развивающихся сверстников. Однако ответы на вопросы все же имеют некоторые качественные отличия. Все дошкольники общеобразовательной группы легко отвечали на репродуктивные

вопросы. Ответы были односложные, что вполне допустимо в непринужденном разговоре. Однако дети с ЗПР, в отличие от детей нормы, менее качественно и подробно отвечали даже на простые вопросы. Так, на вопрос: «В какие игры ты играешь зимой на прогулке?» (ответы детей общеобразовательной группы: «я люблю кататься на большой горке, на своей ледянке», «на лыжах я пробовал кататься, падал много раз») дошкольники с ЗПР давали такие ответы: «в снежки, копать», «снежки, снеговик, догонялки», «в машинки, санки, лыжи», «догонялки, прятки, играть». Как видно из ответов, дети не использовали распространенных предложений и ограничивались отдельными словами.

Ответы на проблемные вопросы вызывали у детей с ЗПР еще больше трудностей. Например, на вопрос «Почему именно эта игрушка твоя любимая?» дошкольники из общеобразовательной группы отвечали: «Потому что она может трансформироваться, может ходить и ездить, вот тут кнопочки есть, дверки открываются», «Потому что я их всегда люблю и покупаю, интересные они», «Потому что там все на управлении. Не нужно нажимать руками. Есть батарейки, мне нравится». Ответы дошкольников с ЗПР оказались менее содержательными, аргументированными, не всегда по существу вопроса, с заученными речевыми оборотами: «Почему нужно делать зарядку? – Потому что мне надо», «Почему он твой лучший друг? – Потому что играть». Оформление ответа не соответствовало грамматическим нормам: «потому что мне надо их играть». Как видно, в ответах детей с ЗПР отчетливо обнаруживается недостаточность активного словаря, особенно слов, обозначающих признаки предмета (прилагательных); ошибки в словообразовании («снеговый дом», «игрушная машина»), несовершенства в составлении предложений.

Следующее задание «Продолжи ситуацию» заключалось в следующем: детям предлагались 3 ситуации, которые нужно было закончить самостоятельно.

1. Маша с мамой пришли в магазин. Маша увидела красивую игрушку. Она подошла к маме и сказала... (Что сказала Маша?) А мама ей ответила... (Что ответила мама?)

2. Миша взял машинку у Сережи и нечаянно ее сломал. Он подошел к Сереже и сказал... А Сережа ответил...

3. Дети строили башню из кубиков. Ваня тоже захотел с ними играть. Он подошел к ребятам и спросил... А дети ответили...

Ответы детей общеобразовательной группы в большей степени характеризуются полнотой и включенностью в сюжет: «Мама, купи мне, пожалуйста, ту красивую игрушку. – Хорошо, я ее куплю», «Мамочка, купи, пожалуйста, эту игрушечку. – Нет, доченька, я вот эту игрушку пока не куплю» (1 ситуация), «Прости меня, Сережа. – Ладно, я почищу ее дома», «Прости меня, Сережа, я подарю тебе новую машину. – Прощаю» (2 ситуация), «Можно мне с вами? – Нет, Вова, нельзя. Здесь нужно очень аккуратно ставить кубики, а ты аккуратно не умеешь», «Я хочу с вами играть, можно? – Можно, будем вместе строить» (3 ситуация).

Реплики детей с ЗПР свидетельствуют о сниженной речевой активности и бедности речевого общения: ответы краткие, состоят из стереотипных фраз, инициативные и ответные реплики – односложные. Заинтересованность в анализе сюжетной ситуации недостаточная. Примеры ответов: «Я хочу игрушку! – Да!», «Можно мне игрушку? – Можно» (1 ситуация), «Прости! – Прощаю», «Прости, я больше так не буду! – Это старая машина» (2 ситуация), «Давай вместе! – Давай! Втроем веселее», «Можно, пожалуйста, поиграть? – Можно!», «Построить дом? – Нет», «Я хочу строить! – Ну, строй» (3 ситуация).

В речи детей с ЗПР в большей степени, по сравнению с нормально развивающимися сверстниками, наблюдаются ответы, неадекватные ситуации, либо косвенно касающиеся ситуации, не раскрывающие суть ответа (18 % от общего количества ответов). Например: «Маша увидела в магазине игрушку. Что она сказала маме?» – «Оно большое».

Следующее диагностическое задание выявляло умение детей запрашивать информацию, правильно формулировать и задавать вопросы. Создавалась ситуация: «Узнай у Мишутки, как он живет». Для облегчения в поиске содержания вопроса ребенку предлагались схемы, где смысл вопроса угадывался: схема состояла из несколько квадратов, в первом квадрате изображены тарелка и лож-

ка, во втором – игрушки, в третьем – домик. Необходимо было выяснить у Мишки, что он любит есть, в какие игры любит играть, где он живет и кто члены его семьи.

Результаты выполнения третьего задания показали достаточно низкий уровень развития умений получать информацию, задавая вопросы, даже с подсказкой в виде картинки. Это касается и детей нормы, и детей с ЗПР.

26 % от общего числа детей нормы не поняли задание. Дошкольники вместо вопросов к персонажу выдавали информацию: «Медведи только мед едят и на обед, и на завтрак», «Это посуда», «Ложка и тарелка – это посуда»; говорили о себе: «Я живу на втором этаже», «Со мной живут мама, папа, сестренка». Остальные дошкольники (74 %) с заданием справились, правда, ограничивались одним простым вопросом, не развивали диалог, не пытались узнать о новом друге больше: «Мишка, что ты любишь кушать?», «Мишка, что ты кушаешь?», «Что ты любишь из еды?», «Где ты живешь?», «С кем ты живешь?», «Ты играешь в игрушки?», «Зачем тебе эти игрушки?».

Некоторые дети (20 % от общего числа детей) самостоятельно формулировали вопросы, однако вопросы не соответствовали установке, о чем нужно спросить у Мишутки: «Что ты хочешь туда (в тарелку) положить?», «Ты хорошо живешь?», «Мишка, зачем тебе тарелка и ложка?», «Где живут твои друзья?», «Ты убирался в доме?», «Твоя мама убиралась в доме?», «Мишка, ты любишь мыть посуду?». Однако качество вопросов, грамотность их формулирования позволили отнести их к высокому уровню выполнения задания.

Как показали результаты диагностики, умение самостоятельно запрашивать информацию у дошкольников с ЗПР не сформировано. Им оказалось недоступно понимание предложенного задания. Дети вместо расспроса персонажа либо молчали, либо перечисляли изображенное на картинках: «Надо кушать», «Здесь мишка живет», «Вилка, игрушки, дом», «Играет с машинкой, кушает».

Сформулировать вопросы (64 % от общего числа детей) не смогли даже совместно с педагогом: «Спроси, Мишка, что ты любишь кушать? – «Что любишь кушать?», «Спроси, Мишка, ты любишь суп или пирог? – «Пирог». Даже если ребенок после помощи

взрослого задавал вопрос (32 %) – продолжить самостоятельно расспрос далее ребенок не мог и быстро терял интерес к заданию.

Таким образом, анализируя результаты диагностики диалогических умений детей с ЗПР, можно сделать следующий вывод: детям с задержкой психического развития характерно долгое «включение» в задание, они не сразу приступают к его выполнению и демонстрируют длительное молчание и неуверенность в своих силах, не умеют актуализировать свои речевые и мыслительные возможности. Реплики детей представлены главным образом простыми фразами. Дети с ЗПР не используют в диалоге развернутые и сложноподчиненные предложения. Формулировать вопросы, запрашивать информацию не умеют вовсе.

Необходимой оказывается помощь педагога в виде упрощения вопросов, замены слов на более знакомые, сокращение предложений, использование мимики, интонаций, жестов. Такие нарушения вызваны, очевидно, непониманием отдельных слов и речевых конструкций, непониманием смысла задания в целом, а также недостаточным социальным опытом детей, их социальной активностью.

Таким образом, обследование позволило наметить задачи работы с детьми с ЗПР по развитию их диалогических и коммуникативных умений: необходимо обогащать познавательный интерес детей к окружающему, стимулировать инициативные высказывания, организовывать заинтересованное общение взрослого с ребенком, учить запрашивать информацию и воспроизводить ее в необходимых ситуациях.

Список литературы

1. Timothy B., Jörg M.B., Gitte K. Measuring communication difficulty through effortful speech production during conversation // *Speech communication*. 2018. Vol. 100. P. 18-29.
2. Развитие речи и творчества дошкольников: игры, упражнения, конспекты занятий / под ред. О.С. Ушаковой. М.: ТЦ Сфера, 2017. 176 с.
3. Варанецкая-Лосик Е.И. Формирование коммуникативно-познавательных умений у детей старшего дошкольного возраста в процессе освоения рукотворного мира: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Минск, 2019. 29 с.
4. Привалова С.Е. Формирование коммуникативной компетентности в период дошкольного детства // Педагогическое образование в России. 2015. № 7. С. 213-217.
5. Важенина Н.Н. Развитие диалогической речи у детей // Актуальные задачи педагогики: материалы 4 Междунар. науч. конф. Чита, 2013. С. 93-95.
6. Гридина Т.А. Детский вопрос как форма лингвокреативного мышления // Вестник Кемеровского государственного университета. 2017. № 1. С. 148-153.
7. Liam P.B., Kate C. The role of memory and language ability in children's production of two-clause sentences containing before and after // *Journal of Experimental Child Psychology*. 2019. Vol. 182. P. 61-85.
8. Lyakso E., Frolova O., Grigorev A. Perception and acoustic features of speech of children with autism spectrum disorders // *Lecture Notes in Computer Science*. 2017. Vol. 10458. P. 602-612.
9. Выготский Л.С. Мышление и речь. М.: Директ-Медиа, 2014. 570 с. ISBN 978-5-4475-0478-6
10. Griffiths C., Smith M. Attuning: a communication process between people with severe and profound intellectual disability and their interaction partners // *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*. 2016. Vol. 29. № 2. P. 124-138.
11. Lyakso E., Frolova O., Grigorev A. A Comparison of acoustic features of speech of typically developing children and children with autism spectrum disorders // *Lecture notes in computer science*. 2016. Vol. 9811. P. 43-50.
12. Harry R.M.P., Jo Van H., Michael S.C.T. The development of children's comprehension and appreciation of riddle // *Journal of Experimental Child Psychology*. 2020. Vol. 189. P. 1-12.

References

1. Timothy B., Jörg M.B., Gitte K. Measuring communication difficulty through effortful speech production during conversation. *Speech Communication*, 2018, vol. 100, pp. 18-29.
2. Ushakova O.S. (ed.). *Razvitiye rechi i tvorchestva doshkol'nikov: igry, uprazhneniya, konspekty zanyatiy* [The Development of Speech and Creativity of Preschoolers: Games, Exercises, Class Notes]. Moscow, Creative Center Sfera Publ., 2017, 176 p. (In Russian).

3. Varanetskaya-Losik E.I. *Formirovaniye kommunikativno-poznavatel'nykh umeniy u detey starshego doshkol'nogo vozrasta v protsesse osvoeniya rukotvornogo mira: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk* [The Development of Communicative and Cognitive Skills of Senior Preschool Age Children in the Process of Mastering the Man-Made World. Cand. ped. sci. diss. abstr.]. Minsk, 2019, 29 p. (In Russian).
4. Privalova S.E. Formirovaniye kommunikativnoy kompetentnosti v period doshkol'nogo detstva [Formation of communicative competence in pre-school childhood]. *Pedagogicheskoye obrazovaniye v Rossii – Pedagogical Education in Russia*, 2015, no. 7, pp. 213-217. (In Russian).
5. Vazhenina N.N. Razvitiye dialogicheskoy rechi u detey [Dialogic speech development of children]. *Materialy 4 Mezhdunarodnoy nauchnoy konferentsii «Aktual'nyye zadachi pedagogiki»* [Proceedings of the 4th International Scientific Conference "Current Tasks of Pedagogy"]. Chita, 2013, pp. 93-95. (In Russian).
6. Gridina T.A. Detskiy vopros kak forma lingvokreativnogo myshleniya [Children's question as a form of linguistic creative thinking]. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta – Bulletin of Kemerovo State University*, 2017, no. 1, pp. 148-153. (In Russian).
7. Liam P.B., Kate C. The role of memory and language ability in children's production of two-clause sentences containing before and after. *Journal of Experimental Child Psychology*, 2019, vol. 182, pp. 61-85.
8. Lyakso E., Frolova O., Grigorev A. Perception and acoustic features of speech of children with autism spectrum disorders. *Lecture Notes in Computer Science*, 2017, vol. 10458, pp. 602-612.
9. Vygotskiy L.S. *Myshleniye i rech'* [Thinking and Speech]. Moscow, Direkt-Media Publ., 2014, 570 p. ISBN 978-5-4475-0478-6 (In Russian).
10. Griffiths C., Smith M. Attuning: a communication process between people with severe and profound intellectual disability and their interaction partners. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 2016, vol. 29, no. 2, pp. 124-138.
11. Lyakso E., Frolova O., Grigorev A. A Comparison of acoustic features of speech of typically developing children and children with autism spectrum disorders. *Lecture Notes in Computer Science*, 2016, vol. 9811, pp. 43-50.
12. Harry R.M.P., Jo Van H., Michael S.C.T. The development of children's comprehension and appreciation of riddle. *Journal of Experimental Child Psychology*, 2020, vol. 189, pp. 1-12.

Информация об авторах

Дыбошина Елена Александровна, аспирант, кафедре дошкольного и начального общего образования. Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н. Ульянова, г. Ульяновск, Российская Федерация. E-mail: dyboshina-1985@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8771-967X>

Шадрина Людмила Геннадьевна, кандидат педагогических наук, профессор кафедры дошкольного и начального общего образования. Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н. Ульянова, г. Ульяновск, Российская Федерация. E-mail: shadrina2007@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0636-6631>

Конфликт интересов отсутствует.

Для контактов:

Дыбошина Елена Александровна
E-mail: dyboshina-1985@mail.ru

Поступила в редакцию 29.01.2020 г.
Поступила после рецензирования 19.02.2020 г.
Принята к публикации 20.03.2020 г.

Information about the authors

Elena A. Dyboshina, Post-Graduate Student, Preschool and Primary General Education Department. Ulyanovsk State Pedagogical University, Ulyanovsk, Russian Federation. E-mail: dyboshina-1985@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8771-967X>

Lyudmila G. Shadrina, Candidate of Pedagogy, Professor of Preschool and Primary General Education Department. Ulyanovsk State Pedagogical University, Ulyanovsk, Russian Federation. E-mail: shadrina2007@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0636-6631>

There is no conflict of interests.

Corresponding author:

Elena A. Dyboshina
E-mail: dyboshina-1985@mail.ru

Received 29 January 2020
Reviewed 19 February 2020
Accepted for press 20 March 2020