

**МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ**  
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования  
**КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМ.**  
**В.П. АСТАФЬЕВА**

(КГПУ им. В.П. Астафьева)

Институт социально-гуманитарных технологий

Кафедра коррекционной педагогики

**Егорова Марина Викторовна**

**МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ**

**СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ СФОРМИРОВАННОСТИ ФРАЗОВОЙ  
РЕЧИ В РАЗЛИЧНЫХ МОДЕЛЯХ ОБЩЕНИЯ У ДЕТЕЙ 4-5 ЛЕТ С  
ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ II УРОВНЯ**

Направление подготовки: 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование

Направленность (профиль) образовательной программы:

Современные технологии логопедической коррекции речевых нарушений

**ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ:**

И.о. зав. кафедрой коррекционной педагогики  
к.п.н., доцент Беляева Ольга Леонидовна

---

(дата, подпись)

Руководитель магистерской программы: к.п.н.,  
доцент кафедры коррекционной педагогики  
Беляева Ольга Леонидовна

---

(дата, подпись)

Научный руководитель: к.п.н., доцент кафедры  
коррекционной педагогики  
Мамаева Анастасия Викторовна

---

(дата, подпись)

Обучающийся:  
Егорова Марина Викторовна

---

(дата, подпись)

Красноярск 2019

## Оглавление

Введение.....	3
Глава 1. Анализ литературы по проблеме исследования фразовой речи в различных моделях общения у детей с общим недоразвитием речи	
1.1. Развитие фразовой речи в онтогенезе при нормативном речевом развитии и при общем недоразвитии речи.....	10
1.2. Развитие общения в онтогенезе при нормативном речевом развитии и при общем недоразвитии речи.....	22
1.3. Анализ существующих подходов к проблемам диагностики и развития фразовой речи.....	32
Глава 2. Экспериментальное изучение особенностей фразовой речи в различных моделях общения у детей 4 – 5 лет с общим недоразвитием речи II уровня	
2.1. Организация и методика констатирующего эксперимента.....	41
2.2. Анализ результатов констатирующего эксперимента.....	48
2.3. Методические рекомендации по развитию фразовой речи в различных моделях общения у детей 4-5 лет с общим недоразвитием речи II уровня.....	65
Заключение.....	73
Библиографический список.....	77
Приложение.....	84

## Введение

**Актуальность.** Среди многих теоретически и методически значимых проблем особое место занимает формирование грамматически правильной речи, поскольку она является показателем речевого развития ребенка. Только овладев законами грамматики родного языка, он может общаться и познавать действительность (Д.Б.Эльконин) [2].

Формирование фразовой речи считается истоком для последующего становления умения воспользоваться монологической речью, грамматически её оформлять, четкого и ясного произнесения звуков и слов. Только лишь овладев законами построения разного вида фраз, ребенок способен благополучно контактировать и узнавать реальность. Для того чтобы у детей возникла и верно формировалась фразовая речь, требуется речевая среда и необходимость воспользоваться информацией как главным методом общения с родными людьми и ровесниками.

Ведущая деятельность в дошкольном возрасте – игра, поэтому создание педагогических условий для формирования у детей различных моделей общения в процессе игровой деятельности способствует обогащению их лексики, развитию смысловой стороны речи, а также инициативности в использовании речевых средств. На значимость игровой деятельности в речевом развитии дошкольников указывали Р.И. Жуковская, Е.В. Зворыгина, Д.В. Менджерицкая, С.Л. Новоселова, Е.И. Тихеева, Е.А. Флерина, Ф.И. Фрадкина и др. Установлено, что в игре создаются благоприятные условия для развития основных стадий эгоцентрической речи: сопровождающей, констатирующей, планирующей [32]. Отмечаются богатые возможности игровой деятельности для обогащения и активизации словарного запаса (А.Д. Саар, Д.В. Менджерицкая), развития инициативной речи (М.И. Попова), для формирования форм и функций речи (А.К. Маркова, М.А. Степанова).

В федеральном государственном образовательном стандарте

дошкольного образования на этапе завершения дошкольного образования одним из ведущих целевых ориентиров выделено хорошее владение устной речью, построение речевого высказывания в игровой ситуации общения.

Вопросы включения фразовой речи в различные модели общения представлены в работах многих исследователей (Л.Н. Ефименкова, Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева, А.С. Завгородняя, С.Н. Шаховская и др.), но они также не теряют своей актуальности на сегодняшний день.

Как указывают такие исследователи как И.А. Зимняя, А.В. Дайлене и др. фразовый материал, усвоенный детьми на занятиях, впоследствии не всегда актуализируется и не всегда используется в повседневном речевом общении. Осуществление обучения без опоры на действенный опыт, на практическую деятельность, употребление фраз в строго заданных условиях по требованию взрослого приводит к тому, что в итоге многократных занятий уровень развития фразовой речи детей продолжает оставаться низким. Игра считается эффективным приемом, а не расценивается как основа обучения фразовой речи.

Но, при достаточной изученности проблемы формирования фразовой речи у дошкольников с ОНР, вопросы ее развития и вопросы актуализации сформированных речевых эталонов во фразовой речи в различных моделях общения требует дальнейшего рассмотрения. Таким образом, недостаточная разработанность проблемы и ее важность для совершенствования коррекционно-педагогического процесса в специальных детских садах и группах для детей с нарушениями речи дают основание считать исследование по изучению особенностей развития фразовой речи в разных моделях общения у детей с общим недоразвитием речи одним из актуальных вопросов коррекционной педагогики и психологии.

**Цель исследования:** сравнить особенности фразовой речи в различных моделях общения у детей среднего дошкольного возраста с

общим недоразвитием речи II уровня.

**Объект исследования:** фразовая речь дошкольников с общим недоразвитием речи.

**Предмет исследования:** особенности фразовой речи в различных моделях общения у детей 4-5 лет с общим недоразвитием речи II уровня.

**Гипотезой исследования** служат следующие предположения:

1. под фразой мы понимаем смысловую единицу речевой деятельности, а изучать развитие фразовой речи мы будем через его продукт – предложение, которое характеризуется следующими критериями: лексико-грамматическое оформление фразовой речи и умение применять фразовую речь в различных моделях общения;

2. мы полагаем выявить наличие уровневых отличий и качественного своеобразия в лексико-грамматическом оформлении фразовой речи и умении применять фразовую речь в свободной парной сюжетно-ролевой и свободной коллективной сюжетно-ролевой игре у детей 4-5 лет с общим недоразвитием речи II уровня;

3. выявленные особенности позволят нам составить дифференцированные методические рекомендации по развитию фразовой речи в различных моделях общения.

Для достижения данной цели были решены следующие **задачи:**

1. Проанализировать психолого-педагогическую и научно-методическую литературу по проблеме развития фразовой речи.

2. Выявить уровневые особенности и качественное своеобразие лексико-грамматического оформления фразовой речи и умения применять фразовую речь в различных моделях общения.

3. Сравнить особенности фразовой речи в свободной парной сюжетно-ролевой и свободной коллективной сюжетно-ролевой игре

4. Составить дифференцированные методические рекомендации по развитию фразовой речи в различных моделях общения у детей 4-5 лет с

общим недоразвитием речи II уровня.

**Теоретико-методологической** основой исследования являются о коммуникативно-деятельностном подходе к развитию речи (М. И. Лисина, Т. Б. Филичева), положение об ориентированности обучения на зону ближайшего развития (Л.С. Выготский), положение о взаимосвязи речи с другими сторонами психики (Р.Е.Левина), системном подходе к анализу речевых нарушений (М. С. Певзнер, Р. Е. Левина), положение о закономерностях усвоения языковых норм и правил (С. Н. Цейтлин).

**Методы:**

- теоретические (библиографический метод, аналитический метод, качественный анализ);
- эмпирические (наблюдение, эксперимент, беседа, констатирующий эксперимент);
- в ходе педагогического эксперимента были использованы методы качественно-количественной обработки экспериментальных данных.

**Научная новизна:** выявлены уровневые и специфические особенности лексико-грамматического оформления фразовой речи и умения применять фразовую речь в свободной парной сюжетно-ролевой и свободной коллективной сюжетно-ролевой игре.

**Теоретическая значимость** исследования заключается в том, что уточнены и дополнены научные сведения о сформированности фразовой речи в разных моделях общения у детей среднего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи II уровня.

**Практическая значимость исследования** заключается в составлении дифференцированных методических рекомендаций для развития фразовой речи в различных моделях общения у детей среднего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи II уровня, которые могут быть использованы воспитателями, учителями-логопедами, учителями-дефектологами.

**Организация исследования.** Исследование проводилось на базе «Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад № 303» города Красноярск. Для проведения констатирующего эксперимента были сформированы экспериментальная и контрольная группа, каждая по 10 детей в возрасте 4 – 5 лет. Экспериментальная группа состояла из детей, имеющих заключение общее недоразвитие речи II уровня.

Исследование проводилось в течение 2017 – 2019 гг. и проходило в **три этапа:**

I этап (сентябрь 2017 – май 2018г.) - поисково-теоретический, включает изучение научной литературы по проблеме исследования, были сформулированы гипотеза, задачи, определена цель исследования, разработан план.

2 этап (сентябрь 2018 – июнь 2019г.) - экспериментальный, предусматривает организацию опытно-экспериментальной работы по изучению сформированности фразовой речи в разных моделях общения у детей среднего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи II уровня.

3 этап (сентябрь - октябрь 2019г.) - обобщающий посвящен завершению опытно - экспериментальной работы и включал анализ и обработку данных, обобщение полученных результатов, формулировку выводов.

**Апробация результатов исследования** осуществлялась через:

- участие в научно-практических конференциях и семинарах: городских, краевых (Красноярск 2018, Красноярск 2019);
- публикации основных положений и результатов исследования в сборниках материалов научно-практических конференций студентов, магистрантов и аспирантов (Красноярск 2018, Красноярск 2019).

По теме магистерской диссертации опубликовано 2 статьи

(Красноярск 2018, Красноярск 2019).

**Структура и объем работы:** работа включает в себя введение, две главы, заключение, библиографический список, приложение.

## **Глава 1. Анализ литературы по проблеме исследования фразовой речи в различных моделях общения у детей с общим недоразвитием речи**

### **1.1. Развитие фразовой речи в онтогенезе при нормативном речевом развитии и при общем недоразвитии речи**

Одним из вопросов, который в течение ряда лет поднимается многими исследователями (А. А. Леонтьевым, Р. Е. Левиной, А. М. Шахнаровичем, Е. Д. Божович), является вопрос о внутренних механизмах, позволяющих ребенку усваивать и использовать естественный язык во всей его полноте и всех возможностях. Развитие речевой деятельности в онтогенезе в отечественных онтолингвистических и психоллингвистических исследованиях принято понимать как развитие языковой способности, т. е. способности ребенка при нормальном развитии закономерно пройти путь от невербальных способов взаимодействия с миром к активному и самостоятельному использованию в речи фразы различной структурной сложности. Эта проблема одинаково актуальна для оценки развития фразовой речи ребенка при закономерном речевом онтогенезе и ребенка, речь которого формируется в условиях дизонтогенеза речевого развития. Именно поэтому проблема проявления речевых нарушений у детей с речевым дизонтогенезом до настоящего времени остается в центре психолого-педагогических и коррекционно-педагогических научных исследований.

Как говорилось выше, успешное речевое развитие определяется способностью оперировать фразой для выполнения той или иной функции речи (коммуникативной, познавательной, регулятивной). Овладение

речевой фразой позволяет ребенку стать полноправным участником разговора, способным к емкому выражению собственной мысли. И чем более точно фраза отражает реальную действительность, тем более продуктивным будет диалог.

Фразовая речь – это особая и сложная форма коммуникативной деятельности. Она включает в себя смыслообразующее звено, многообразие в употреблении различных частей речи, последовательность и взаимосвязь слов в предложении, логико-смысловую организацию высказывания. При этом «единицами» фразовой речи выступают словосочетания, предложения и даже тексты.

В лингвистике под фразой понимают смысловой отрезок речи, который имеет относительную самостоятельность и выражает какую-либо универсальную мысль. С точки зрения А. С. Герасимовой, фраза представляет собой самую крупную фонетическую единицу, законченную по смыслу, объединенную определяющей ситуацией интонацией отделенную паузой от других таких же единиц [24]. В некотором смысле данное определение соотносится с другим понятием устного высказывания – синтагмой. Т. А. Ладыженская понимает фразу как наименьшую самостоятельную единицу речи, выступающую как единицу всего общения в целом [34]. Здесь же термин «фраза» во многом перекликается с термином «предложение». Предложение представляет собой грамматически организованное соединение слов (или слово), обладающее известной смысловой и интонационной законченностью. Многими исследователями при этом подчеркивается главный признак предложения – его предикативность, то есть соответствие содержания предложения объективной действительности.

В «Словаре русского языка» С.И. Ожегова фраза представлена как сочетание слов, выражающее законченную мысль [45]. Лингвистический энциклопедический словарь под редакцией В.Н. Ярцева рассматривает

фразу с точки зрения фонетики как самую крупную фонетическую единицу, характеризующуюся семантической и интонационной целостностью и отдаленную в речи от других фраз паузами [35].

Исходя из представленных выше определений, под фразой мы будем понимать смысловую единицу речевой деятельности, а изучать развитие фразовой речи будем через его продукт – предложение.

Подходы к изучению структуры и особенностей фразовой речи могут быть различны, и на данном этапе развития логопедии представлены исследованиями различных авторов. Так, например, А. Ю. Чистобаева подчеркивает важность формирования коммуникативно-речевых компетенций для каждого дошкольного возрастного периода и соответствующего уровня развития речи [5]. В то же время Е. А. Шкатова отмечает необходимость проведения комплексной работы по вербализации пространственных представлений с детьми, имеющими недоразвитие речи, как фактора, значительно тормозящего развитие языковой способности детей [13]. Иначе рассматривает Л. В. Ковригина фразовую речь с позиции обучения конструированию предложений [20]. Однако, несомненно, ключевой характеристикой фразы и предложения остается грамматическое структурирование, оценка которого может раскрыть механизмы нарушения фразовой речи у детей с речевой патологией.

Ф. А. Сохин, И. Н. Горелов, А. М. Шахнарович рассматривали в своих работах особенности овладения детьми грамматическими компонентами родного языка, которые по мере формирования становятся синтаксическими средствами построения фразового высказывания. В отличие от вышеперечисленных ученых, Л.М.Чудинова отмечала, что в норме у детей развитие фразовой речи происходит по мере развития мышления, деятельности и общения ребенка. На каждом этапе своего развития фраза имеет отличительные особенности, которые необходимо учитывать при исследовании состояния фразовой речи у дошкольников.

В работах А. Н. Гвоздева с учетом тесного взаимодействия морфологической и синтаксической системы языка выделяются следующие периоды формирования грамматического строя речи [9]. Первый период - период предложений, состоящих из аморфных слов - корней (от 1 года 3 мес.- 1 года 10 мес.). Этот период включает два этапа: этап однословного предложения; этап предложений из нескольких слов - корней. Первый этап овладения фразовой речью, по мнению А. Н. Гвоздева, характеризуется использованием аморфных слов-корней, которые заменяют ребенку развернутое предложение. На этом этапе фразой в общепринятом представлении ребенок не пользуется, однако функцию переноса мысли в речевое изложение эти слова-корни уже выполняют. Данная ситуация свидетельствует о необходимости уже со столь раннего возраста исследовать процесс формирования фразовой речи.

Уже к концу второго года жизни, по данным многих исследователей, формируется элементарная фразовая речь. Такая фраза выражается в требовании и включает в себя обычно два-три слова. Переход к использованию фразы в процессе общения является отличительной чертой второго уровня развития речи, согласно характеристике Р. Е. Левиной. Владея речью на этом уровне, дети могут ответить на вопросы, беседовать со взрослыми по картинке или о знакомых событиях окружающей жизни, то есть вести полноценный диалог.

Однако стоит отметить, что фраза, как и речь в целом, носит ситуативный характер и рассказ ребенка строится примитивно, чаще всего сводится к перечислению увиденных событий и предметов. Кроме того, отмечаются недостатки в синтаксическом и грамматическом оформлении предложения. Отсутствие элементарной фразовой речи у ребенка третьего года жизни свидетельствует о нарушении темпа речевого развития, что также необходимо отслеживать в процессе обследования.

Стоит отметить, что дети, находящиеся на втором уровне речевого

развития, вне зависимости от структуры дефекта имеют схожую картирование фразовой речи. Фраза строится в основном из существительных и глаголов, хорошо знакомых ребенку из реальных ситуаций. Часто такие фразы сопровождаются жестами и мимикой (указание на предмет, выражение отношения к нему).

Данная особенность имеет значение при построении коррекционной работы с дошкольниками второго уровня развития речи. Эта работа в большей степени направлена на обогащение познавательного опыта ребенка и обучение умению излагать этот опыт в речевых высказываниях. При этом речевое развитие ребенка оптимально формируется при индивидуальном общении со взрослым как эталоном тех самых речевых высказываний.

Второй этап условно длится с двух до трех лет, в течение этого периода ребенок активно усваивает правила грамматического и синтаксического построения предложения путем формирования различных грамматических категорий и их оформления в высказывании, хотя более точными границами этого периода можно считать появление простой фразы и употребление развернутой фразы в активной речи соответственно. В речи трехлетнего ребенка постепенно формируется умение правильно связывать разные слова в предложения. От элементарной фразы из двух слов ребенок переходит к употреблению сложной фразы с использованием союзов, падежных форм существительных, может оперировать формами единственного и множественного числа, а позже значительно увеличивается число прилагательных, как в пассивном, так и в активном словаре дошкольника.

Ограниченность словарного запаса, отставание в овладении грамматическим строем родного языка затрудняют переход от ситуативной формы речи к контекстной. Это, в свою очередь, становится главной предпосылкой в торможении процесса развития связной речи, продуктом

которой является связный текст – самая крупная единица фразы.

Третий этап, характеризуется усвоением морфологической системы русского языка, а также типов склонений и спряжений. С четырех лет фраза ребенка усложняется за счет использования предлогов, союзов, различных типов согласований и видов предложений (сложноподчиненные и сложносочиненные). В среднем предложение строится из пяти-шести слов, принадлежащих к различным частям речи.

Изучение и формирование фразовой речи привлекает внимание специалистов различных областей знания: психологов, лингвистов, методистов, дефектологов, логопедов. Т.В. Ахутина, Л.С. Выготский, А.А. Леонтьев и др. отмечали, что фразовая речь является предпосылкой формирования диалогической речи - высшей формой речемыслительной деятельности, и, следовательно, определяет уровень не только речевого, но и умственного развития ребенка. Развернутые смысловые высказывания детей с общим недоразвитием речи отличаются отсутствием четкости, последовательности изложения, отрывочностью.

Исследования Г.В. Бабиной, В.К. Воробьевой, Н.С. Жуковой, Л.Ф. Спириной и др. доказали, что таким детям труднее всего даются самостоятельное построение фразового высказывания. У них отмечаются трудности программирования содержания развернутых высказываний и их языкового оформления. Для их высказываний характерны: нарушение связности и последовательности изложения, смысловые пропуски, явно выраженная «немотивированная» ситуативность и фрагментарность, низкий уровень используемой фразовой речи.

Впервые теоретическое обоснование общего недоразвития речи было сформулировано в результате многоаспектных исследований различных форм речевой патологии у детей дошкольного и школьного возраста, проведенных Р. Е. Левиной и коллективом научных сотрудников НИИ дефектологии (Н. А. Никашина, Г. А. Каше, Л. Ф. Спириной, Г. И.

Жаренкова и др.) в 50 - 60-х гг. XX века. Отклонения в формировании речи стали рассматриваться как нарушения развития, протекающие по законам иерархического строения высших психических функций. С позиций системного подхода был решен вопрос о структуре различных форм патологии речи в зависимости от состояния компонентов речевой системы. [33]

Выдвинутый Р. Е. Левиной подход позволил отойти от описания лишь отдельных проявлений речевой недостаточности и представить картину аномального развития ребенка по ряду параметров, отражающих состояние языковых средств и коммуникативных процессов. На основе поэтапного структурно-динамического изучения аномального речевого развития раскрыты также специфические закономерности, определяющие переход от низкого уровня развития к более высокому [33]. Каждый уровень характеризуется определенным соотношением первичного дефекта и вторичных проявлений, задерживающих формирование зависящих от него речевых компонентов. Переход с одного уровня на другой определяется появлением новых языковых возможностей, повышением речевой активности, изменением мотивационной основы речи и ее предметно-смыслового содержания, мобилизацией компенсаторного фона.

Особенности фразовой речи будут различны на разных уровнях речевого развития.

На первом уровне речевого развития Р.Е. Левина говорила о том, что дети не используют морфологические элементы для передачи грамматических отношений. Отсутствует или имеется лишь в зачаточном состоянии понимание значений грамматических изменений слова. При восприятии обращенной речи доминирующим оказывается лексическое значение. Е.М. Мастюкова отмечает, что такие дети в самостоятельном общении не могут пользоваться фразовой речью, не владеют навыками связного высказывания. В то же время нельзя говорить о полном

отсутствии у них вербальных средств коммуникации. Это могут быть отдельные звуки и их сочетания – звукокомплексы и звукоподражания, обрывки лепетных слов. Звукокомплексы, как правило, используются при обозначении лишь конкретных предметов и действий. В тоже время Л.М.Чудинова указывала в своих работах, что на первом уровне грамматические элементы слов не несут никакой функции при понимании фразы, не стали выразителями определенных объективных отношений. Дети ориентируются на лексические значения слов и на такие несущественные для правильного понимания грамматически оформленного высказывания признаки, как признаки ситуации [51].

Второй уровень речевого развития по Р.Е. Левиной характеризуется зачатками общеупотребительной речи. Дети используют в общении простые по конструкции или искаженные фразы, владеют обиходным словарным запасом. На этом уровне возможно употребление местоимений, союзов, некоторых предлогов. Дети используют предложения простой конструкции, состоящие из 2 - 3 слов. Отличаются ограниченные возможности использования детьми не только предметного словаря, но и словаря действий, признаков. Нередко дети заменяют слова другими близкими по смыслу. Навыками словообразования они практически не владеют. Отмечаются грубые ошибки в употреблении ряда грамматических конструкций: смешение падежных форм; ошибки в употреблении существительных мужского и женского рода; отсутствие согласования прилагательных и числительных с существительными. Л.М.Чудинова также в своих работах отмечает, что наряду с опорой на несущественные для правильного понимания речи признаки при соответствующих условиях начинает приобретать значение и грамматическое изменение слова как носитель определенного смысла. Однако это происходит лишь по отношению к определенным словам (с ударным окончанием), относящимся к определенным грамматическим категориям, и этот процесс отличается

большой неустойчивостью. На этом уровне отсутствует какое-либо осознание различия грамматических форм. Т. Б. Филичева и Г. В. Чиркина определяли отличительной чертой второго уровня наличие двух-, трех-, а иногда даже четырехсловной фразы [59]. Объединяя слова в словосочетания и фразу, один и тот же ребенок может, как правильно использовать способы согласования и управления, так их и нарушать. В самостоятельной речи детей иногда появляются простые предлоги или их лепетные варианты; сложные предлоги отсутствуют. Недостаточность практического усвоения морфологической системы языка, в частности словообразовательных операций разной степени сложности, значительно ограничивает речевые возможности детей, приводя к грубым ошибкам в понимании и употреблении приставочных глаголов, относительных и притяжательных прилагательных, существительных со значением действующего лица. Наряду с указанными ошибками наблюдаются существенные затруднения в усвоении обобщающих и отвлеченных понятий, системы антонимов и синонимов. Как и на предыдущем уровне, сохраняется многозначное употребление слов, разнообразные семантические замены. Заметны трудности в понимании и использовании в речи слов, обозначающих признаки предметов, форму, цвет, материал. Связная речь характеризуется недостаточной передачей некоторых смысловых отношений и может сводиться к простому перечислению событий, действий или предметов. Детям со II уровнем речевого развития крайне затруднительно составление рассказов, пересказов без помощи взрослого. Даже при наличии подсказок, наводящих вопросов дети не могут передать содержание сюжетной линии. Это чаще всего проявляется в перечислении объектов, действий с ними, без установления временных и причинно-следственных связей.

На третьем уровне речевого развития Р.Е. Левина отмечала наличие развернутой фразовой речи с элементами лексико-грамматического и

фонетико-фонематического недоразвития. На фоне относительно развернутой речи наблюдается неточное употребление многих лексических значений. В активном словаре преобладают существительные и глаголы. Недостаточно слов, обозначающих качества, признаки, состояния предметов и действий. Неумение пользоваться способами словообразования создает трудности в образовании новых слов с помощью суффиксов и приставок. Нередко они заменяют название части предмета названием целого предмета, нужное слово другим, сходным по значению. В свободных высказываниях преобладают простые распространенные предложения, почти не употребляются сложные конструкции. Отмечаются аграмматизмы - ошибки в согласовании числительных с существительными, прилагательных с существительными в роде, числе, падеже. Большое количество ошибок наблюдается в использовании как простых, так и сложных предлогов. Понимание обращенной речи значительно развивается и приближается к норме. Отмечается недостаточное понимание изменений значения слов, выражаемых приставками, суффиксами; наблюдаются трудности в различии морфологических элементов, выражающих значение логико-грамматические, причинно-следственные, временные и пространственные отношения. Л.М.Чудинова характеризовала этот уровень тем, что у детей имеется четкое и хорошо осознанное различие некоторых грамматических форм; наряду с этим имеются грамматические формы, различие которых нестойко, зависит от варианта методики. Различение прилагательных по роду у большинства детей вообще отсутствует. Недостаточное понимание грамматических форм речевыми детьми является следствием недоразвития активной речи, речевого опыта в целом, отсутствие которого препятствует выработке так называемого чувства языка, благодаря которому нормальный ребенок эмпирически овладевает всей сложной системой грамматики русского языка.

О.А. Ишимова, С.Н.Шаховская и др. говорят о том, что развитие

морфологической и синтаксической систем у ребенка происходит в тесном взаимодействии. Появление новых форм слова способствует усложнению структуры фразы, и наоборот, использование определенной структуры фразы в устной речи одновременно закрепляет и грамматические формы слов. В своих исследованиях О.А. Ишимова называет ведущим механизмом формирования грамматического строя речи - овладение детьми закономерностями языка, языковыми обобщениями, что позволяет трансформировать смысл в речевые действия.

При общем недоразвитии речи формирование грамматического строя речи происходит труднее, чем овладение активным и пассивным словарем. Это обусловлено тем, что грамматические значения всегда более абстрактны, чем лексические, а грамматическая система языка организована на основе большого количества языковых правил.

Анализ речи детей с общим недоразвитием речи обнаруживает у них нарушения в овладении как морфологическими, так и синтаксическими единицами. Нарушение формирования грамматических операций приводит к большому числу морфологических аграмматизмов в речи детей с общим недоразвитием речи. Основным механизмом морфологических аграмматизмов заключается в трудностях выделения морфемы, соотнесения значения морфемы с ее звуковым образом.

Т.В. Волосовец говорил о том, что нарушения синтаксиса проявляются как на уровне глубинного, так и на уровне поверхностного синтаксиса. На глубинном уровне нарушения синтаксиса проявляются в трудностях овладения семантическими компонентами, в трудностях организации семантической структуры высказывания. На поверхностном уровне нарушения проявляются в нарушении грамматических связей между словами, в неправильной последовательности слов в предложении. Неполюценная речевая деятельность накладывает отпечаток на формирование у детей сенсорной, интеллектуальной и аффективно-волевой

сферы. Отмечается неустойчивость внимания, ограниченные возможности его распределения. При относительно сохранной смысловой, логической памяти у детей снижена вербальная память, страдает продуктивность запоминания [44]. Взаимообусловленность нарушений речевых и коммуникативных умений у данной категории детей приводит к тому, что такие особенности речевого развития, как бедность и недифференцированность словарного запаса, явная недостаточность глагольного словаря, своеобразие связного высказывания, препятствуют осуществлению полноценного общения. Следствием этих трудностей являются снижение потребности в общении, отсутствие диалогической и монологической речи.

Этим детям, по мнению Л.Г. Соловьевой, свойственны незаинтересованность в контакте, неумение ориентироваться в ситуации общения, негативизм [40]. Дети проявляют неумение продолжить и развить диалог, который часто распадается из-за отсутствия встречной активности. Наиболее благоприятные условия для согласованности речевых и предметных средств (диалог) достигают максимального для дошкольника значения в игре. В игровой деятельности формируются языковые структуры как процесс разделения первоначально слитных игровых и речевых действий и способов соотнесения речевой и неречевой деятельности при порождении высказываний в ситуации общения (А.М. Шахнарович).

Таким образом, отличительной чертой фразовой речи является ее понятность для собеседника, выражающаяся в адекватном отражении реальной действительности и правильном грамматическом оформлении. На протяжении дошкольного возраста происходит интенсивное развитие самостоятельной фразовой речи ребенка: от ее элементарных проявлений (словосочетаний - требований) до возникновения сложных предложений. На каждом этапе формирования фразы ребенок с общим недоразвитием речи может встретиться с рядом трудностей, которые могут затормозить его

речевое развитие. В силу этого возрастает необходимость разработки дифференциальной диагностики, позволяющей увидеть механизмы нарушений фразы.

В контексте нашего исследования, под фразовой речью мы будем понимать смысловую единицу речевой деятельности, а изучать развитие фразовой речи будем через его продукт – предложение. Так как фраза является фонетической единицей, а предложение – синтаксической единицей, мы будем рассматривать фразовую речь по следующими критериями: лексико-грамматическое оформление фразовой речи и умение применять фразовую речь в различных моделях общения.

Исходя из анализа литературы, было выявлено, что у детей с общим недоразвитием речи имеются недостатки развития фразовой речи, которые проявляются в недостаточности практического усвоения лексической, грамматической, морфологической системы языка. При этом наблюдаются значительные сложности в умении применить фразовую речь в различных ситуациях общения, что значительно ограничивает речевые возможности детей.

## **1.2. Развитие общения в онтогенезе при нормативном речевом развитии и при общем недоразвитии речи**

Основная сфера общения дошкольников со сверстниками – игра. Коммуникативные действия сверстников отличаются большой эмоциональностью, насыщенностью, нестандартностью, преобладанием инициативных действий над ответными. При общении со сверстниками важное значение имеет фразовая речь, так как именно эта форма общения, по мнению А.Г. Рузской является наиболее социально значимой для

дошкольников [23]. Фразовое общение является естественной средой развития личности. Отсутствие или дефицит общения ведет к различного рода искажениям личностного развития, росту проблем взаимодействия с окружающими людьми, появлению серьезных сложностей в умении адаптироваться в меняющихся жизненных ситуациях.

На общении с окружающими отрицательно сказываются серьезные трудности в организации собственного речевого поведения у детей с системными нарушениями речи. Взаимообусловленность нарушений речевых и коммуникативных умений у данной категории детей приводит к тому, что такие особенности речевого развития, как бедность и недифференцированность словарного запаса, явная недостаточность глагольного словаря, своеобразие связного высказывания, препятствуют осуществлению полноценного общения. Следствием этих трудностей являются снижение потребности в общении, отсутствие диалогической и монологической речи. Этим детям, по мнению Л.Г. Соловьевой, свойственны незаинтересованность в контакте, неумение ориентироваться в ситуации общения, негативизм [40].

Общение со сверстниками в дошкольном возрасте играет не менее важную роль в развитии детей, чем общение со взрослыми. Оно так же, как и общение со взрослыми, возникает, в основном, в совместной деятельности и может осуществляться по-разному. Если сама деятельность носит примитивный характер, плохо развита, то и общение будет таким же: оно может выражаться в агрессивно направленных формах поведения (драки, ссоры, конфликты) и почти не сопровождаться речью. Чем сложнее и разнообразнее деятельность, тем более необходимым для ребенка становится речевое общение. Развитие ребенка особенно успешно происходит в коллективных видах деятельности, в первую очередь в игре, которая стимулирует развитие общения между детьми, а, следовательно, и речи. Общение со сверстниками - это особая сфера жизнедеятельности

ребенка, совершенно отличная от общения со взрослыми. Общение со сверстниками имеет ряд существенных особенностей, качественно отличающих его от общения со взрослым. Эти особенности были исследованы в цикле работ, проведенных под руководством М.И. Лисиной и А.Г. Рузской [30].

Первая и наиболее важная черта общения детей состоит в большом разнообразии коммуникативных действий и чрезвычайно широком их диапазоне. В общении со сверстником можно наблюдать множество действий и обращений, которые практически не встречаются в контактах со взрослым. Общаясь со сверстником, ребенок спорит с ним, навязывает свою волю, успокаивает, требует, приказывает, обманывает, жалеет и пр. Именно в общении со сверстником впервые появляются такие сложные формы поведения, как притворство, стремление сделать вид, выразить обиду, нарочито не отвечать партнеру, кокетство, фантазирование и др.

Второе отличие общения сверстников от общения со взрослыми заключается в его чрезвычайно яркой эмоциональной насыщенности. В среднем в общении сверстников наблюдается в 9-10 раз больше экспрессивно-мимических проявлений, выражающих самые различные эмоциональные состояния – от яростного негодования до бурной радости, от нежности и сочувствия до драки. Действия, адресованные сверстнику, характеризуются значительно большей аффективной направленностью. В среднем дошкольники втрое чаще одобряют ровесника и в 9 раз чаще вступают с ним в конфликтные отношения, чем при взаимодействии со взрослым.

Столь сильная эмоциональная насыщенность контактов дошкольников, по-видимому, связана с тем, что начиная с 4-летнего возраста сверстник становится более предпочитаемым и привлекательным партнером по общению. Значимость общения, которая выражает степень напряженности потребности в общении и меру устремленности к партнеру,

значительно выше в сфере взаимодействия со сверстником, чем со взрослым.

Еще одна отличительная особенность общения сверстников – преобладание инициативных действий над ответными. Особенно ярко это проявляется в невозможности продолжить и развить диалог, который распадается из-за отсутствия ответной активности партнера. Для ребенка значительно важнее его собственное действие или высказывание, а инициатива сверстника в большинстве случаев им не поддерживается. Инициативу взрослого дети принимают и поддерживают примерно в два раза чаще.

Если малыш пяти-шести месяцев жизни видит занимающегося своими делами взрослого, он доступными ему средствами (гулением, лепетом) старается привлечь его внимание. Это первоначальная недифференцированная форма общения матери и ребенка или “дуэт”, как назвала данную форму общения Н.Н. Лепская. “Дуэт” – это особое явление не скоординированного речевого взаимодействия, в котором проявляются черты общения, и на начальных этапах оно обеспечивается матерью, которая “чинит” диалог, заполняя паузы, подсказывая ребенку возможные варианты поддержания и развития темы. В два года речь ребенка становится основным средством общения с близкими взрослыми, он для них “приятный собеседник”.

В тоже время С. Н. Цейтлин говорила о том, что вербальному развитию всегда предшествует наличие протознаков, в совокупности образующих первичную дословесную систему коммуникации. Протоязык имеет невербальную паралингвистическую природу, состоит из жестов, неречевых звуков. Невербальные протознаки составляют основу речевой деятельности ребенка первые два года его жизни. С появлением словесного языка они не исчезают, а уходят вглубь языкового сознания личности, где образуют базис для формирования особого языка интеллекта. Позже эта

система будет совершенствоваться вместе с языком, влияя на процесс порождения и понимания речи [60].

Параллельно формированию и функционированию протоязыка происходит голосовое развитие ребенка. Стадия крика сменяется стадией гуления. Голосовая эволюция лепетного периода (4 мес. – 1 год 9 мес.) подчинена действию имитационного рефлекса. К годовалому возрасту начинает проявляться ориентация на слово. Ребенок пытается оперировать словами, что приводит к потребности выделять и узнавать слова в речевом потоке. Это, в свою очередь, ставит его перед необходимостью овладения фонематическим восприятием.

О переходе на второй этап овладения речью свидетельствует понимание ребенком простейших инструкций, высказываний взрослого и произнесение им первых слов. На данном этапе характерно использование квазислов, то есть “как бы” слов, например, бьсь – о кошке. Эти слогослова и квазислова составляют единый вербальный компонент высказывания и присоединяются к указательному жесту в сторообъекта.

На третьем этапе формируются произносительные навыки и словарь, грамматический строй речи, то есть ребенок овладевает языковыми способностями. Данный этап характеризуется проявлением ситуативной речи, которая используется для общения в конкретной ситуации. Эта речь представляет собой вопросы, возникшие в ходе деятельности, ответы на вопросы, на определенные действия. Она ясна собеседникам, но не понятна постороннему лицу, не владеющему ситуацией. Ситуативность речи бывает представлена заменой существительных местоимениями он, она. Эти новообразования позволяют говорить об овладении контекстной речью (диалогической речью).

В три года речь становится средством общения между сверстниками. Диалог со сверстниками также зарождается в виде несогласованной речевой активности находящихся рядом детей. Ж. Пиаже назвал такую

форму общения “коллективным монологом” и усматривал в ней проявление свойственного детям эгоцентризма, неспособности встать на позицию партнера. Как показывают наблюдения, не скоординированные речевые высказывания, “коллективные монологи” характерны для всех детей. Особенно часто это проявляется на занятиях изобразительной деятельностью, а также в процессе игр с мелкими игрушками, конструирования, когда дети находятся рядом, но каждый занимается своим делом. В такой форме удовлетворяется фундаментальная потребность в установлении социального контакта, эмоциональной связи со сверстниками. Речь здесь выполняет функцию установления отношений.

До четырех лет у детей можно наблюдать случаи индукционных отношений между речью и игровыми действиями. Ребенок легко комментирует то, что видит, говорит о том, что собирается делать или уже сделал, но еще молчит при выполнении собственных действий. На пятом году жизни желание и умение подтвердить речью свою деятельность усиливается. Так, ребенок старше 4,5 лет сопровождает речью каждое второе (бытовое, игровое) действие. Но в отличие от ситуации объяснения, высказывания детей состоят из простых фраз.

Период “взлета” во взаимообщении детей (в смысле разнообразия мотивов общения и языковых средств) – пятый год жизни. В старшем дошкольном возрасте наблюдается известный спад: однообразие мотивов общения и простота их языкового выражения. Начиная с пятого года жизни можно наблюдать дифференцированное, в зависимости от ситуации и темы высказывания, использование языковых средств. В психологии процесс овладения речью (в том числе и диалогической) рассматривается как процесс овладения средством общения, и выделяются основные этапы этого процесса.

С точки зрения психолингвистики процесс овладения диалогом (структурой диалога, диалогическими отношениями) интерпретируется как

движение от протодиалога к диалогу, в результате которого языковая личность обретает коммуникативное мастерство, или коммуникативную компетенцию, заключающуюся, прежде всего во владении совокупностью коммуникативных навыков.

Исследуя языковые показатели коммуникативной компетенции и их временных параметров можно проследить динамику онтогенеза диалога, проанализировать основные этапы развития диалогической компетенции: от умения быть партнером в диалоге “взрослый – ребенок” до равноправного партнерства в диалоге “ребенок - ребенок”.

В раннем возрасте (около года) успешное реплицирование начинается на этапе голофраз. Но в это время, помимо собственно голофраз, в ответных репликах может присутствовать имитация действия, а в некоторых случаях он совершает адекватное действие. На данном этапе появляется прототип двухсловных ответов, когда в ответе наряду с голофразой присутствует указательный жест.

Новым этапом развития диалогической компетенции ребенка можно считать переход от диалога “в мире вещей и с помощью вещей” к диалогу “в мире слов и с помощью слов”. Это происходит приблизительно в два года. В это время отмечается проявление диалогического взаимодействия, которой определяется возникновением в его структуре совместной цели, в качестве которой может выступать обмен мнениями, чувствами.

К концу второго года жизни расширяется семантический репертуар ответов: появляются субъект, предикат, прямой объект. Обычно после двух лет начинается этап двухсловных ответов. В диалоге с ребенком третьего года мать начинает активно использовать количественные и качественные вопросы, вопросы причинной обусловленности. Вопросы матери также меняются – движение от вопросов о ситуациях наблюдаемых к вопросам о ситуациях ненаблюдаемых.

В возрасте 4 –5 лет возникают реплики-переспросы. Реплики-

переспросы выступают, как просьба пояснить сказанное партнером, то есть служат механизмом восстановления разговора между собеседниками. Затем от неспецифических видов просьб “вопросов-переспосов” развиваются модели “вопрос-ответ”. К 5-7 годам у детей складывается богатая гамма вопросно-ответных типов диалогических отношений, где один из собеседников пытается получить доступ к состоянию знаний другого с целью дальнейшего взаимодействия, как в речевом, так и в предметном плане.

Диалогическое взаимодействие детей между собой (сверстниками) развивается в процессе совместной деятельности. Э. Брунер рассматривала «развитие совместной деятельности» как основной путь формирования речи и коммуникативного взаимодействия в детском возрасте. С расширением сферы социального взаимодействия ребенка коммуникативное взаимодействие детей приобретает более сложный характер, причем как показано у Ж. Пиаже и Т. Слама-Казану, значительное место в нем занимает вербальное и предметное взаимодействие детей друг с другом: создаются предпосылки коллективных взаимоотношений, отношения кооперации и сотрудничества, развивается умение действовать как в речевом, так и в предметном плане с учетом не только своей позиции и своей точки зрения на ситуацию взаимодействия, но и с учетом интересов и позиций другого человека.

По мнению О.А. Базиковой общение имеет важное значение для развития детей и является основной формой речи. Имея ярко выраженную социальную направленность, он служит потребностям прямого живого общения. Диалог как форма речи состоит из реплик (отдельных высказываний), из последовательности речевых реакций; Это осуществляется либо в форме чередующихся обращений, вопросов и ответов, либо в виде беседы (беседы) двух или более участников речевого общения. Диалог как форма речевого общения основывается на общности

восприятия окружающего мира собеседниками, общности ситуации, знании предмета речи [12].

Развитый диалог позволяет ребенку легко входить в контакт как со взрослыми, так и сверстниками. Н.И. Жинкин выделяет несколько групп диалогических умений: собственно речевые умения; умение общаться в паре, группе из 3-5 человек, в коллективе; умение общаться для планирования совместных действий, достижения результата; невербальные умения - уместное использование мимики, жестов [23].

Исходя из исследования А.Н. Гвоздева, первые навыки репликации формируются, когда ребенок выражает команду действия в слове, передает информацию об объекте или спрашивает, о скрытых свойствах этого объекта или явления, и обращается к взрослому, призывая к общению. Таким образом, совместная речевая деятельность ребенка и взрослого формируется в возрасте двух лет [9].

В.С. Мухина полагает, что в дошкольном возрасте ребенок интенсивно учит речь в диалоге: с помощью речи он учится говорить о важных для него событиях, делиться своими впечатлениями; учится строить с людьми адекватные лояльные отношения, учиться у родственников, чтобы человек обращался по имени, приветливо глядя ему в глаза; учится приветствовать людей в том виде, в каком он их принял; учится благодарить за внимание, которое он дал, и чувствовать для него не игру, а реальную оценку [26].

По словам А.Г. Арушановой особое значение в речи развитие дошкольника ведет диалог со сверстниками. Дети чувствуют себя равными, расслабленными, свободными. Дети учатся самоконтролю и самоорганизации в диалоге. Со сверстником нужно руководствоваться особенностями партнера, учитывать. Его возможности, в связи с этим, произвольно строят свое утверждение, используя контекстную речь [3].

Диалог со сверстниками - это область развития самореализации

подлинного детского слова, важнейший показатель формирования коммуникативной способности. Формирование коммуникативной способности включает в себя две связи овладение языком и умение использовать язык в целях коммуникации в различных коммуникативных ситуациях. Последнее подразумевает умение строить детализированный текст и устанавливать интерактивное взаимодействие (А.М. Шахнарович, К. Мэн). Интерактивное взаимодействие включает в себя возможность начать разговор, привлечь внимание собеседника, поддержать беседу, при необходимости изменить тему, показать внимание и понимание, уйти от небольшой интересной темы, задать вопрос, ответить, выразить желание, согласия или несогласия, прекратить беседу. (Е.И. Исенина) [13].

Специфическими особенностями общения детей дошкольного возраста со сверстниками являются: большое разнообразие коммуникативных действий и чрезвычайно широкое их диапазоне, чрезвычайно яркой эмоциональная насыщенность общения, нестандартность и нерегламентированность контактов детей, преобладание инициативных действий над ответными. В различных моделях общения в разных видах игровой деятельности, дети активно используют диалогическую форму речи. Главным причиной нарушенного развития диалогической речи зачастую является несформированность языковых средств. В. А. Ковшиков выделяет три степени нарушения языковой системы. Так дети с первой степенью испытывают дефицит языковых средств, часто обращаются к невербальным средствам общения. При второй степени нарушения дети обращаются чаще к вербальным средствам и уже пытаются выразить причинно-следственные и временные отношения словесно. Третья степень больше приближена к норме.

В исследованиях С.Н. Шаховской экспериментально выявлены и детально проанализированы взаимосвязь речевого развития и общения детей с тяжелой патологией речи. По мнению автора, «общее недоразвитие

речи – многомодальные нарушения, проявляющиеся на всех уровнях организации языка и речи». Речевое поведение, речевое действие ребенка с недоразвитием речи существенно отличается от того, что наблюдается при нормальном развитии. При общем недоразвитии речи в структуре дефекта отмечается несформированность речевой деятельности и других психических процессов. Скудный словарный запас, аграмматизмы, дефекты произношения и формообразования, трудности развития связного речевого высказывания затрудняют формирование основных функций речи – коммуникативной, познавательной, регулирующей и обобщающей. Нарушение коммуникативной функции речи у детей с общим недоразвитием речи препятствует полноценному формированию обобщающей функции, поскольку их речевые возможности не обеспечивают в достаточной степени правильного восприятия и сохранения информации в условиях последовательного расширения ее объема и усложнения содержания в процессе развития речевого общения с окружающими.

Изучая речевое общение дошкольников с общим недоразвитием речи в процессе игровой деятельности, Л.Г. Соловьева делает вывод о взаимообусловленности речевых и коммуникативных умений. Особенности речевого развития детей явно препятствуют осуществлению полноценного общения, что выражается в снижении потребности в общении, несформированности форм коммуникации (диалогическая и монологическая речь), особенностях поведения (незаинтересованность в контакте, неумение ориентироваться в ситуации общения, негативизм).

Дети с общим недоразвитием речи имеют серьезные трудности в организации собственного речевого поведения, отрицательно сказывающиеся на общении с окружающими и, прежде всего, со сверстниками.

Исходя из всего вышесказанного, можно сделать вывод, о том, что

общение со сверстниками - это сложный и многообразный процесс. В различных моделях общения в разных видах игровой деятельности, дети испытывают сложности в проявлении инициативы и ограничены в количестве высказываний в общении со сверстниками, зачастую имеют пассивную ответную позицию, редко задают вопросы в процессе совместной игровой деятельности, практически не принимают участия в обсуждении какого-либо события.

### **1.3 Анализ существующих подходов к проблемам диагностики и развития фразовой речи**

В настоящий момент существует широкий спектр коррекционных методик для детей общим с недоразвитием речи, основной задачей или одной из важнейших задач которых является формирование самостоятельной связной речи детей (например, методика В.К. Орфинской, программа Т.Б. Филичевой и Г.В. Чиркиной, методика Н.И. Кузьминой, В.И. Рождественской, методика В.А. Лагутиной и др.).

Как мы отмечали выше, развитие фразовой речи у детей с общим недоразвитием речи в различных моделях общения является конечной целью коррекции речи у данной категории детей.

Рассмотрим методики работы, направленные диагностику речевых высказываний у детей дошкольного возраста.

Общая цель, которая ставится в организации работы по формированию фразовой речи у дошкольников с общим недоразвитием речи – освоение детьми коммуникативной функции языка в соответствии с возрастными нормативами.

Коррекционно – развивающая работа с детьми строится на основе

общих принципов дошкольной коррекционной педагогики:

- принцип развивающего обучения (формирование «зоны ближайшего развития»);
- принцип единства диагностики и коррекции отклонений в развитии;
- принцип генетический, раскрывающий общие закономерности развития детской речи применительно к разным вариантам речевого дизонтогенеза;
- принцип коррекции и компенсации, позволяющий определить адресные логопедические технологии в зависимости от структуры и выраженности речевого нарушения;
- деятельностный принцип, определяющий ведущую деятельность, стимулирующую психическое и личностное развитие ребенка с отклонением в речи.

В основу программы Т.Б. Филичевой и Г.В.Чиркиной для детей с общим недоразвитием речи положены следующие принципы:

- раннее воздействие на речевую деятельность с целью предупреждения вторичных отклонений;
- развитие речи и опора на онтогенез (учет закономерностей развития детской речи в норме). При этом предполагается анализ объективных и субъективных условий формирования речевой функции ребенка, выявление ведущего речевого дефекта и обусловленных им недостатков психического развития;
- взаимосвязное формирование фонетико-фонематических и лексико-грамматического компонентов языка (единство названных направлений и их взаимоподготовка). Коррекция нарушений произношения звуков и слоговой структуры слов позволяет добиваться нужной четкости речи. В то же время развитие фонематического восприятия подготавливает основу для формирования грамматической и морфологической системы

словообразования и словоизменения;

– дифференцированный подход в логопедической работе к детям с общим недоразвитием речи, имеющим различную структуру речевого нарушения;

– связь речи с другими сторонами психического развития, которые раскрывают зависимость формирования отдельных компонентов речи от состояния других психологических процессов. Выявление этих связей лежит в основе воздействия на те психологические особенности детей, с ОНР, которые прямо или косвенно препятствуют эффективной коррекции их речевой деятельности.

С целью определения уровня диалогического общения И.С. Назаметдинова, и И.А. Смирнова предложили методику, в которой прослеживались вербальные и невербальные средства общения, эмоциональная окраска высказываний [19].

Л.Н.Ефименковой систематизированы приемы по формированию фразовой речи у детей дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием [15].

Методика Н.И. Кузьминой, В.И. Рождественской рассчитана на дошкольников, посещающих логопедический кабинет при поликлинике, а также для специализированных ДООУ. По мнению авторов, в работе с детьми необходимо учитывать не только речевой аспект проблемы, но и ряд других отклонений.

1) Недостаточность общей моторики: дети неуклюжи, с трудом прыгают на одной ноге, ищут опору для рук (рука взрослого, стол, стена), не умеют самостоятельно одеться, раздеться, зашнуровать обувь; двигательные навыки усваиваются с трудом.

2) Недостаточность слухового внимания (неумение улавливать отдельные звуки и дифференцировать их).

3) Отклонение в области зрительных восприятий (различение

цвета, формы предметов, воспроизведение их по образцу).

4) Отклонение в мотивационной сфере (недостаточная активность, вялость в работе, пониженный интерес к окружающему).

Помимо речевой работы, необходима развивающая работа по всем обозначенным направлениям. Методикой предусмотрено начинать работу развития и обогащения воспринимаемой речи. Основная форма проведения работы – игра.

А.В. Лагутина отмечает, что при планировании занятий следует учитывать психофизическое состояние детей, возможности проявления речевых, познавательных, эмоционально-волевых особенностей, заранее спроектировать доступные типы общения и подобрать дидактический материал, позволяющий использовать задания различной степени трудности.

Т.Б. Филичева и Г.В. Чиркина предлагают поэтапно формировать у детей первичные навыки разговорной речи в такой последовательности:

1 этап – построение однословных предложений и предложений их аморфных слов-корней.

2 этап – построение двухсловных предложений с использованием простейших грамматических форм слова.

3 этап – расширение объема предложений. Построение первых сложных предложений.

Для проведения качественного анализа состояния связной речи по каж-дому заданию предлагается бальная оценка.

Т.А. Фотекова предлагает балльно-уровневую систему оценки в диагностике уровня развития речевых высказываний. Оценка включает в себя следующие критерии:

- смысловой целостности;
- лексико-грамматического оформления высказывания;
- самостоятельности.

По каждому из критериев выставляется бальная оценка по пятибалльной шкале.

Для организации игровой деятельности Р.Р.Калинина не предлагает четко определенных ситуаций и позволяет включить в игру разные роли и рекомендуется следующую уровневую оценку:

1 уровень - от 2,0 до 3,5 лет,

2 уровень - от 3,5 до 4,5 лет,

3 уровень - от 4,5 до 5,5 лет,

4 уровень - старше 5,5 лет,

Эти возрастные рамки позволяют как планировать работу с детьми того или иного возраста по формированию игровых навыков, так и отслеживать эффективность этой работы.

Коррекционная работа, предлагаемая Л.Н.Ефименковой, в соответствии с уровнями речевого развития детей делится на три этапа. На каждом этапе проводится работа по расширению словаря и формированию фразовой речи. Вместе с тем каждый этап имеет и свои особенности. Основная работа первого этапа - формирование пассивного и активного словаря, доступного пониманию и воспроизведению. На втором этапе главное - формирование фразовой речи. Ведущим в работе третьего этапа является формирование связной речи.

Уже на первом этапе предусматривается работа над фразой. Отрабатывается простое распространенное предложение: двусоставное предложение; затем предложение с обращением; с указательным местоимением; распространенное с прямым дополнением и т.д.

Основная работа на втором этапе - формирование фразовой речи. Она включает работу над структурой фразы, ее грамматическим и интонационным оформлением. Автором предлагается система речевых упражнений, в основе которых лежит постепенный переход от простого двусоставного нераспространенного предложения к распространенному:

вводится прямое дополнение винительного, дательного, творительного падежей; определение, косвенное дополнение винительного, родительного, дательного, творительного падежей; обстоятельство.

Т.Б. Филичева и Г.В. Чиркина предлагают детям в процессе ручной деятельности задавать друг другу вопросы. По их мнению, в процессе диалога закрепляются элементарные формы речи, доступные детям словосочетания.

Затем, предложения, составленные детьми по вопросам, по наглядным действиям, картинкам, объединяют в короткий рассказ и заучивают. В это же время предлагают учить детей составлению рассказов по картине.

По мере накопления словаря, авторы предлагают учить детей сравнивать предметы, различающиеся сначала одним, а затем несколькими признаками. Это дает возможность перейти к обучению описанию.

Затем, после обучения составлению простых предложений рекомендуется переходить к обучению практического употребления сложносочиненных предложений с союзами «а», «и». В этом контексте детей рекомендуют обучать запоминать и передавать в речи последовательность выполняемых действий.

Таким образом, в работе с детьми по формированию фразовой речи должны реализовываться общие принципы коррекционной работы, разработанные Л.С. Выготским. Дополнительно используются принципы, обозначенные авторами используемой методики. Содержание и организация занятий зависят: от типа учреждения, возраста детей, уровня речевого развития.

Итак, развитие фразовой речи в разных моделях общения требует сформированности других сторон речи и диалогического общения у детей. Реализация каждой из рассмотренных методик по развитию фразовой речи у детей дошкольного возраста будет способствовать повышению уровня речевого развития детей, помогая обеспечить детям полноценное речевое

общение.

Таким образом, в результате анализа литературы по проблеме развития фразовой речи у детей с общим недоразвитием речи можно сделать следующие **выводы**:

1. Фраза - это наименьшая самостоятельная единица речи, выступающая как единица общения; самая крупная фонетическая единица, законченное по смыслу высказывание, объединенное особой интонацией и отделенное паузой от других таких же единиц. В контексте нашего исследования, под фразовой речью мы будем понимать смысловую единицу речевой деятельности, а изучать развитие фразовой речи будем через его продукт – предложение.

2. Так как фраза является фонетической единицей, а предложение - синтаксической единицей, мы будем рассматривать фразовую речь по следующими критериями: лексико-грамматическое оформление фразовой речи и умение применять фразовую речь в различных моделях общения.

3. У детей с общим недоразвитием речи имеются недостатки развития фразовой речи, которые проявляются в недостаточности практического усвоения лексической, грамматической, морфологической системы языка. При этом наблюдаются значительные сложности в умении применить фразовую речь в различных ситуациях общения, что значительно ограничивает речевые возможности детей. Дети с общим недоразвитием речи имеют серьезные трудности в организации собственного речевого поведения, отрицательно сказывающиеся на общении с окружающими и, прежде всего, со сверстниками.

4. Общение со сверстниками - это сложный и многообразный процесс. В различных моделях общения в разных видах игровой деятельности, дети испытывают сложности в проявлении инициативы и ограничены в количестве высказываний в общении со сверстниками, зачастую имеют пассивную ответную позицию, редко задают вопросы в процессе совместной

игровой деятельности, практически не принимают участия в обсуждении какого-либо события.

5. Развитие фразовой речи в разных моделях общения требует сформированности других сторон речи и диалогического общения у детей. Реализация каждой из рассмотренных методик по развитию фразовой речи у детей дошкольного возраста будет способствовать повышению уровня речевого развития детей, помогая обеспечить детям полноценное речевое общение.

Таким образом, для развития фразовой речи у детей с общим недоразвитием речи необходима дифференцированная систематическая, специально организованная работа.

## **Глава 2. Экспериментальное изучение особенностей фразовой речи в различных моделях общения у детей 4 – 5 лет с общим недоразвитием речи II уровня**

### **2.1. Организация и методика констатирующего эксперимента.**

Цель констатирующего эксперимента: сравнить особенности и уровни сформированности фразовой речи в различных моделях общения у детей 4 – 5 лет с общим недоразвитием речи II уровня.

Констатирующий эксперимент проводился в период с 15 января 2019 года по 30 января 2019 года на базе «Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад № 303» города Красноярск.

В данном учреждении функционирует двенадцать групп из них: две общеобразовательные группы, десять групп компенсирующей направленности. В шести группах компенсирующей направленности реализуется «Адаптированная образовательная программа дошкольного образования для детей с тяжелым нарушением речи». Дети зачисляются в группу компенсирующей направленности по решению территориальной психолого-медико-педагогической комиссии, а также с согласия родителей.

Для проведения констатирующего эксперимента нами были скомплектованы две группы детей: экспериментальная и контрольная группа по 10 детей в каждой группе.

При комплектовании групп учитывался:

- Возраст детей (4-5 лет)
- Характер дефекта: экспериментальная группа – общее недоразвитие речи II уровня; контрольная группа – норма речевого развития.

На основе изучения психолого-педагогической и медицинской документации, в процессе наблюдения за детьми, бесед с педагогами и родителями были получены следующие данные об участниках эксперимента.

В состав экспериментальной групп вошло 60% (6 человек) в возрасте 4,5 - 5 лет, 40% (4 человека) – в возрасте 5 - 5,5 лет. 100% детей имеют заключение - дизартрия.

Из них 20% (2 человека) – девочки, 80% (8 человек) – мальчики.

100% детей посещают детский сад первый год и обучаются по адаптированной образовательной программе дошкольного образования для детей с тяжелым нарушением речи.

40% (4 человека) – имеют уровень развития познавательной деятельности, соответствующий возрасту, у 60% (6 человек) детей уровень развития познавательной деятельности на нижней границе возрастной нормы.

Помимо нарушений речи, у детей наблюдаются значительные нарушения памяти, внимания. У 40% (4 человека) наблюдаются проблемы с игровой деятельностью: дети предпочитали играть в одиночные игры, часто без речевого сопровождения, отказывались от ведущих ролей или самой игры или демонстрировали «ведомое» игровое поведение.

100% (10 человек) детей имеют благополучные жизненные условия, положительное отношение к детскому саду. 60% (6 человек) детей имеют полную семью. Взаимоотношения в семьях доброжелательные, воспитанием занимаются оба родителя, стараются предъявлять единые требования при воспитании. 40% (4 человека) детей воспитываются в неполной семье, воспитанием занимается мама и бабушка в большей степени.

100% детей (10 человек) состоят на учете у невролога и два раза в год проходят лечение в домашнем режиме и в условиях дневного стационара. 30% (3 человека) детей часто болеют и посещают детский сад с системной периодичностью.

У всех исследуемых 100% детей (10 испытуемых) зрение и слух соответствует норме.

По наблюдениям 60% (6 человек) детей справляются с программой, но характерная черта для всех интеллектуальная пассивность, долгое включение в выполнение задания, нестойкость интересов, ограниченная познавательная деятельность. 40% (4 человека) детей выделяются значительным снижением памяти, внимания, низкой работоспособностью, повышенной утомляемостью, истощаемостью. При усвоении учебного материала требуют индивидуального подхода.

Для сопоставления была скомплектована контрольная группа в составе 10 детей того же возраста с нормой речевого развития. 80% детей посещают детский сад второй год и 20% - первый год, обучаются по основной образовательной программе дошкольного образовательного учреждения «Детский сад № 303».

Контрольная группа детей: 60% (6 человек) мальчики и 40% (4 человека) девочки. На момент проведения констатирующего эксперимента возраст дошкольников достиг: 40% (4 человека) – от 4,5 до 5 лет; 60% (6 человек) – 5 – 5,5 лет.

100% (10 человек) имеют благополучные жизненные условия, положительное отношение к детскому саду. 90% (9 человек) детей имеют полную семью. Взаимоотношения в семьях доброжелательные, воспитанием занимаются оба родителя, стараются предъявлять единые требования при воспитании. 10% (1 человек) воспитывается в семье опекунов, воспитанием занимается бабушка.

100% (10 человек) справляются с программой, при этом у 20% (2 детей) в процессе занятий наблюдаются трудности с удержанием внимания и контролем поведения. Все 100% детей характеризуются высокой познавательной активностью, несмотря на то, что у 10% (1 человека) эта активность не является устойчивой из-за высокой утомляемости, а у 10% (1

человека) характеризуется поверхностностью, из-за чего ребёнок делает частые ошибки и не испытывает желания их исправлять.

У всех исследуемых 100% детей (10 испытуемых) зрение и слух соответствует норме.

100% (10 человек) детей понимают обращенную к ним речь. У 100% детей сформированы навыки самообслуживания.

По результатам обследования психолога у 100% (10 человек) дошкольников адаптационный период прошел хорошо. Все ориентированы в окружающей среде, у 100% (10 человек) отмечается хорошая игровая деятельность.

Подробная схема проведения констатирующего эксперимента представлена на рисунке 1.

### Схема констатирующего эксперимента



Рисунок 1 - Схема проведения констатирующего эксперимента.

При проведении констатирующего эксперимента использовались подходы к организации игровой деятельности, предложенные Н.Я. Михайленко [26], подходы к оцениванию диалогического общения и фразовой речи, предложенные А.Г.Арушановой, А.С.Завгородней [5, 16].

Констатирующий эксперимент включал *2 серии*:

1. выявление особенностей фразовой речи в свободной парной сюжетно-ролевой игре
2. выявление особенностей фразовой речи в свободной коллективной сюжетно-ролевой игре

В 1 серии организовывались ситуации для общения в свободной парной сюжетно-ролевой игре:

Педагог обращался к одному из детей: «Выбери себе друга, с которым сегодня ты хочешь поиграть».

Если дети затруднялись с выбором игры, то педагог показывал им несколько атрибутов для самостоятельного выбора (конструктор, куклы, машинки и т.д.).

Во 2 серии организовывались ситуации для общения в свободной коллективной сюжетно-ролевой игре:

Педагог обращался к детям: ««Во что вы сегодня хотите поиграть?»»

Если дети затруднялись с выбором игры, то педагог показывал им несколько атрибутов для самостоятельного выбора (детская посуда, куклы, машины и т.д.).

В ходе наблюдения обращали внимание на речевые высказывания детей.

Длительность каждой серии – 15 минут.

Анализируя речевые высказывания детей в различных моделях общения в процессе свободной сюжетно-ролевой игровой деятельности (парная и коллективная сюжетно-ролевая игра), роль исследователя заключалась в том, что он следил за детьми со стороны и вмешивался в их деятельность только в случае острой необходимости или по просьбе самих детей. Детям предоставлялась возможность самостоятельно выбирать игрушки, партнеров, сюжеты игр.

Экспериментатор подробно протоколировал высказывания каждого ребенка в разных моделях общения: свободная парная сюжетно-ролевая игра и свободная коллективная сюжетно-ролевая игра.

Фразовая речь детей оценивалась по следующим **критериям**:

1. лексико-грамматическое оформление фразовой речи
2. применение фразовой речи в процессе общения

Авторский вклад заключается в определении общей схемы обследования; адаптации системы оценки в соответствии с задачами исследования и особенностями участников эксперимента.

Исходя из критериев, выделены *параметры*, предложенные А.Г.Арушановой, А.С.Завгородней, и балльная оценка, предложенная А.С.Завгородней, направлены на выявление уровня *лексико-грамматического оформления фразовой речи*:

- Количество слов во фразе;
- Навык управления;
- Навык согласования;
- Использование частей речи;
- Лексическое оформление.

А.Г.Арушановой были определены следующие параметры для анализа уровня сформированности *применения фразовой речи в процессе общения*:

- диалогические отношения;
- средства общения;
- коммуникативно-семантический тип высказывания.

По первому критерию *лексико-грамматическое оформление фразовой речи* нами были выделены следующие **параметры** для оценивания:

**Количество слов во фразе:**

2 б. – 4 и более слов

1 б. – 2-3 слова

0 б. – 1 слово или его отсутствие

**Навык управления:**

2 б. - полный

1 б. – ошибки предложно-падежного управления

0 б. – грубые аграмматизмы

**Навык согласования:**

2 б. - полный

1 б. – ошибки при согласовании незнакомых слов

0 б. – грубые аграмматизмы

**Использование частей речи:**

2 б. – используются все части речи

1 б. – преобладают имена существительных, а употребление других частей речи - единично

0 б. – ярко номинативный уровень словаря, другие части речи не использует

**Лексическое оформление:**

2 б. – отсутствие лексических трудностей.

1 б. – поиск слова с нахождением нужного, семантически близкая словесная замена.

0 б. – далёкая словесная замена или неадекватное использование вербальных средств.

Для отслеживания уровня сформированности *применения фразовой речи в процессе общения* использовались следующие **параметры:**

**диалогические отношения:**

- инициативность высказываний (1 балл – наличие, 0 баллов - отсутствие)

- активная ответная позиция (1 балл – наличие, 0 баллов - отсутствие)

**средства общения:**

- единичное высказывание (1 балл – наличие, 0 баллов - отсутствие)

- два взаимосвязанных высказывания двух и более партнеров (1 балл – наличие, 0 баллов - отсутствие)

- три взаимосвязанных высказывания двух и более партнеров (1 балл – наличие, 0 баллов - отсутствие)

**коммуникативно-семантический тип высказывания:**

– вопрос (1 балл – наличие, 0 баллов - отсутствие)

– комментарий (1 балл – наличие, 0 баллов - отсутствие)

– обсуждение (1 балл – наличие, 0 баллов - отсутствие)

- побуждение (1 балл – наличие, 0 баллов - отсутствие)

## **2.2 Анализ результатов констатирующего эксперимента**

Нами проведен количественный и качественный анализ по каждой серии констатирующего эксперимента по каждому критерию.

На основе суммы набранных баллов по каждому критерию нами условно выделены четыре уровня успешности.

По критерию лексико-грамматическое оформление фразы:

Высокий – 10 баллов

Средний – 8 - 9 баллов

Ниже среднего – 6 – 7 баллов

Низкий – 5 и ниже баллов

По критерию сформированности умения применять фразовую речь в процессе общения:

Высокий - 9 - 8 баллов

Средний - 6 - 7 баллов

Ниже среднего – 4 – 5 баллов

Низкий - 3 и ниже баллов

Результаты исследования лексико-грамматического оформления фразовой речи в свободной парной сюжетно-ролевой игре представлены в таблице (Приложение 1, 3) и гистограмме на рисунке 2.

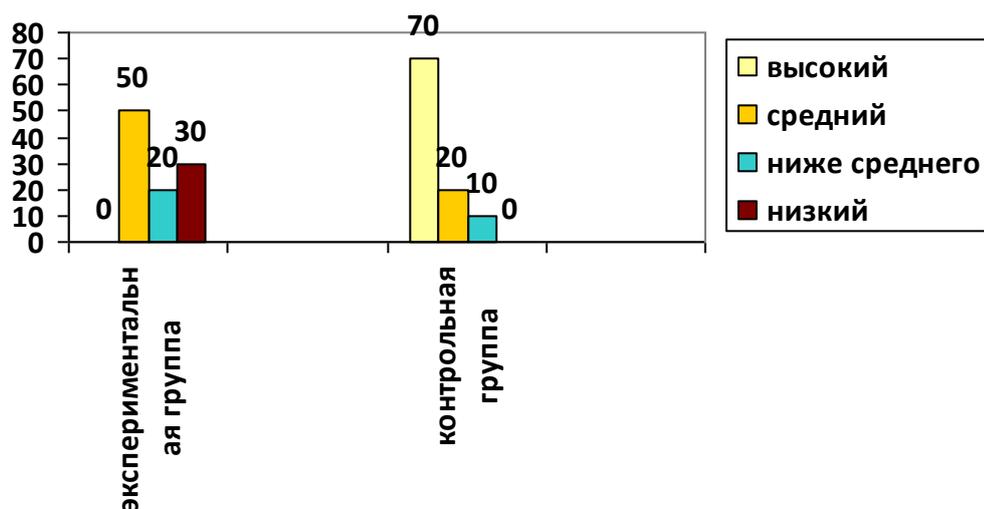


Рисунок 2 - Распределение детей на группы в зависимости от сформированности лексико-грамматического оформления фразовой речи в свободной парной сюжетно-ролевой игре (%).

Как видно из гистограммы у детей контрольной группы уровень лексико-грамматического оформления фразовой речи в свободной парной сюжетно-ролевой игре значительно выше, чем у детей экспериментальной группы. Большинство детей контрольной группы 70 % (7 человек) показали высокий уровень лексико-грамматического оформления фразовой речи, 20 % (2 человека) – средний уровень, ниже среднего – 10 % (1 человек).

В экспериментальной группе высокий уровень лексико-грамматического оформления фразовой речи не показал никто, половина группы - 50 % (5 человек) показали средний уровень, ниже среднего – 20 % (2 человека) и 30 % (3 ребенка) – низкий уровень лексико-грамматического оформления фразовой речи.

На среднем уровне у детей преобладали фразы из 4 и более слов, но были ошибки в построении предложно-падежных конструкций (Взял кубик на шкафе); в согласовании существительного с глаголом (Мама пришел домой); ошибки в согласовании слов во фразе (мы его построил и она покатылся). Наблюдались единичные неточности в пропуске или

ограниченное использование предлогов (Ложка полу; в шкафе; во рте конфетка); затруднения в понимании изменений слов, выраженных приставками, употребление сочетание прилагательного с уменьшительно-ласкательным существительным. В лексическом оформлении в единичных случаях встречалось не точное употребление слов - близкие словесные замены («домик» вместо «гараж», «еда» вместо «фрукты или овощи»).

Дети, которые показали уровень ниже среднего, демонстрировали небольшое количество слов во фразе. Но уровень ошибок при построении предложно-падежных конструкций был выше. Наблюдались ошибки в употреблении существительных в единственном числе в Р.п. (много груши; идем собаков кормить). Наблюдались ошибки в согласовании категории рода глагола («ты взяла» вместо «ты взял»). Наблюдаются единичные ошибки в слоговой структуре слова (пропуск слогов, звуков). Возросло количество лексических ошибок по типу лексической замены слова (стакан-чашка).

У детей на низком уровне количество слов во фразе заметно меньше – 1-2 слова, которые часто подкреплялись жестами (Пойдем туда – показывает рукой направление). Наблюдаются ошибки в слоговой структуре слова (пропуск слогов, звуков). Отмечались ошибки в управлении предложно-падежными конструкциями: пропуске простых предлогов (идем магазин); имелись трудности в изменении слов по падежам (много машинаф, хочу котенку). Замена глагола существительным или другой частью речи (машина ехала, ехала и ...домой). В лексическом оформлении фразы были бедными, однообразными, состоящие, преимущественно, из существительных и глаголов. Словарный запас ограничен обиходно-бытовой тематикой, испытывают трудности в подборе слова обобщения – начинают перечислять предметы (тут морковка, еще капуста, еще картошка). Встречаются далекие словесные замены, например, машинка на слово это (Дай это; нет, это). Отсутствовала последовательная связь между высказываниями.

Результаты исследования лексико-грамматического оформления

фразовой речи в свободной коллективной сюжетно-ролевой игре представлены в таблице (Приложение 2, 4) и гистограмме на рисунке 3.

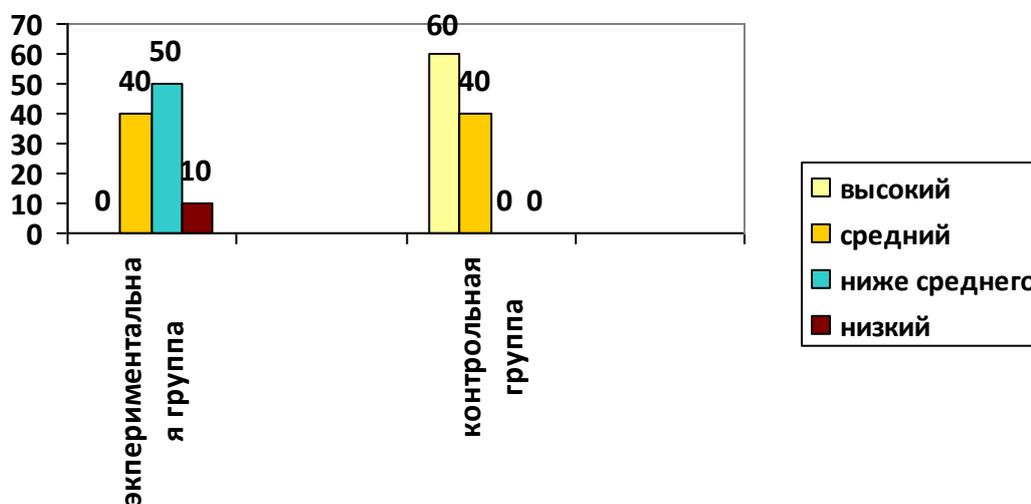


Рисунок 3 - Распределение детей на группы в зависимости от сформированности лексико-грамматического оформления фразовой речи в свободной коллективной сюжетно-ролевой игре (%).

Как видно из гистограммы у детей контрольной группы уровень лексико-грамматического оформления фразовой речи в свободной коллективной сюжетно-ролевой игре значительно выше, чем у детей экспериментальной группы. Большинство детей контрольной группы 60 % (6 человек) показали высокий уровень лексико-грамматического оформления фразовой речи, 40 % (4 человека) – средний уровень.

В экспериментальной группе высокий уровень лексико-грамматического оформления фразовой речи не показал никто, 40 % (4 человека) показали средний уровень, половина группы - 50 % (5 человек) – ниже среднего и 10 % (1 ребенок) – низкий уровень лексико-грамматического оформления фразовой речи.

На среднем уровне у детей преобладали фразы из 4 и более слов, но демонстрировали малое количество используемых частей речи, наблюдались ошибки в последовательности слов в предложении, пропуске слов (Ушел

Ваня почему?). В основном, преобладали существительные, глаголы, местоимения, но с ошибками согласования прилагательных и местоимений с существительными. Наблюдались смешения падежных форм («едет машину» - на машине); ошибки в согласовании прилагательных с существительными («небо синяя»); неправильное образование глагольных форм (все сплют; ты дадишь мне, не плакай); неверное использование падежных и родовых окончаний количественных числительных («нет два пуговиц»); в активном словаре детей преобладают существительные и не правильные формы глаголов. Замещение менее частотных приставок более частотными (автобус от остановки - поехал, мальчик с горки-уехал). Наблюдалось отсутствие или единичное использование простых предлогов с ошибками (на полка; лежит сумку). Мало слов, характеризующих качества, признаки, состояния предметов и действий. В единичных случаях встречается не точное употребление слов.

Большинство детей, которые показали уровень ниже среднего, демонстрировали также большое количество слов во фразе, но фраза была бедной по разнообразию используемых частей речи (в основном, существительные, глаголы, реже прилагательные, местоимения). Наблюдаются единичные ошибки в слоговой структуре слова (пропуск слогов, звуков). Четверо детей испытывали трудности при построении предложно-падежных конструкций. Наблюдались ошибки в употреблении существительных в уменьшительно-ласкательной форме (я же котенка (котенок)). Возросло количество ошибок в согласовании притяжательных прилагательных с существительным (моя котик); глагола с существительным (Катя пришел (пришла)); согласовании существительных во множественном числе (У меня много конфетов (конфет)); изменение рода существительных (маленький груш, белая стакана). Возросло количество лексических ошибок по типу лексической замены слова (например, футболка-рубашка).

На низком уровне один ребенок, у которого количество слов во фразе

заметно меньше – 1-2 слова, часто подкреплял жестами (Пойдем туда – показывает рукой направление). Наблюдаются ошибки в слоговой структуре слова (пропуск слогов, звуков). Отмечались ошибки в управлении предложно-падежными конструкциями: ограниченное использование простых предлогов; имелись трудности в изменении слов по падежам. Трудности в согласовании слов во фразе ребенок демонстрирует аналогично парной игре. В лексическом оформлении фразы была однообразной, состоящая, преимущественно, из имен существительных и глаголов. Словарный запас ограничен обиходно-бытовой тематикой, были трудности в подборе слова обобщения – перечислял предметы. Как и в парной игре, в коллективной игре у ребенка также встречались далекие словесные замены, например, на слово это (Дай это; нет, это). Отсутствовала последовательная связь между высказываниями.

Нами сопоставлены результаты лексико-грамматического оформления фразовой речи по двум сериям в экспериментальной группе.

Результаты представлены в таблице (Приложение 1,2) и гистограмме на рисунке 4.

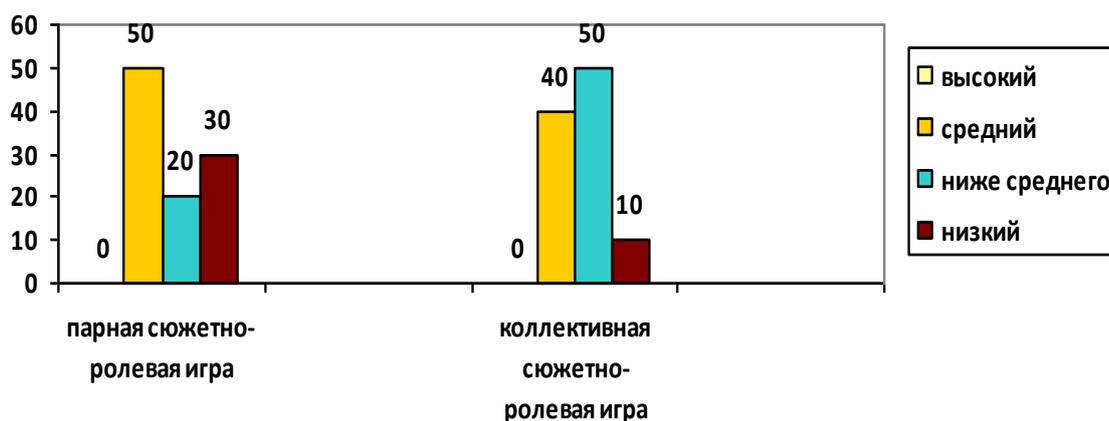


Рисунок 4 - Распределение детей на группы в зависимости от сформированности лексико-грамматического оформления фразовой речи в различных моделях общения в экспериментальной группе (%).

Как видно из гистограммы высокий уровень лексико-грамматического оформления фразовой речи в экспериментальной группе никто не показал.

Средний уровень незначительно выше показали дети в процессе свободной парной сюжетно-ролевой игре – 50 % (5 человек), чем в свободной коллективной сюжетно-ролевой игре – 40 % (4 человека).

Более высокий показатель уровня ниже среднего демонстрировали дети в процессе свободной коллективной сюжетно-ролевой игре – 50 % (5 человек), тогда как в парной свободной сюжетно-ролевой игре он составил 20 % (2 человека).

Низкий уровень показали 30 % (3 человека) в процессе свободной парной сюжетно-ролевой игры, а в свободной коллективной сюжетно-ролевой игре мы видим показатель – 10 % (1 человек).

Таким образом, не выявлено значительных отличий в лексико-грамматическом оформлении фразовой речи у детей экспериментальной группы в процессе парной и коллективной сюжетно-ролевых игр.

По критерию *лексико-грамматическое оформление фразы* нами суммированы баллы за две серии заданий и условно выделено четыре уровня успешности:

Высокий – 20 баллов

Средний – 16 - 19 баллов

Ниже среднего – 12 – 15 баллов

Низкий – 11 и ниже баллов

Сопоставленные результаты лексико-грамматического оформления фразовой речи по двум сериям в обеих группах представлены в таблице (Приложение 5) и гистограмме на рисунке 5.

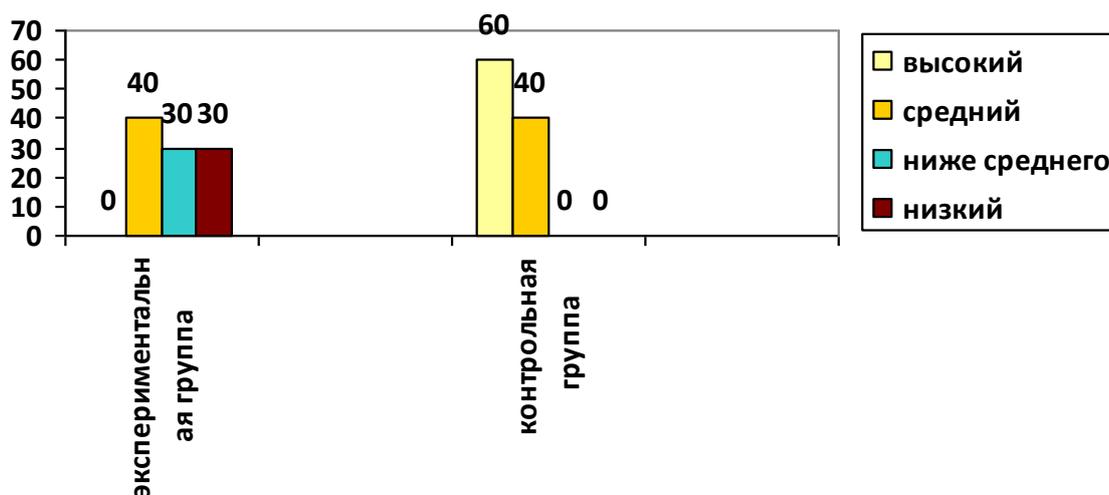


Рисунок 5 - Распределение детей на группы в зависимости от сформированности лексико-грамматического оформления фразовой речи в различных моделях общения в обеих группах (%).

Как видно из гистограммы в контрольной 60 % детей (6 детей) показали высокий уровень и 40 % (4 ребенка) – средний. В экспериментальной группе преобладает средний уровень (40 % - 4 ребенка), ниже среднего показало 30 % (3 ребенка) и низкий уровень у 30 % (3 ребенка).

Таким образом, мы видим значительные различия в лексико-грамматическом оформлении фразовой речи у детей экспериментальной и контрольной групп в процессе парной и коллективной сюжетно-ролевых игр.

По критерию *умение применять фразовую речь в процессе общения* в свободной парной сюжетно-ролевой игре получены следующие результаты исследования, которые представлены в таблице (Приложение 6, 8) и гистограмме на рисунке 6.

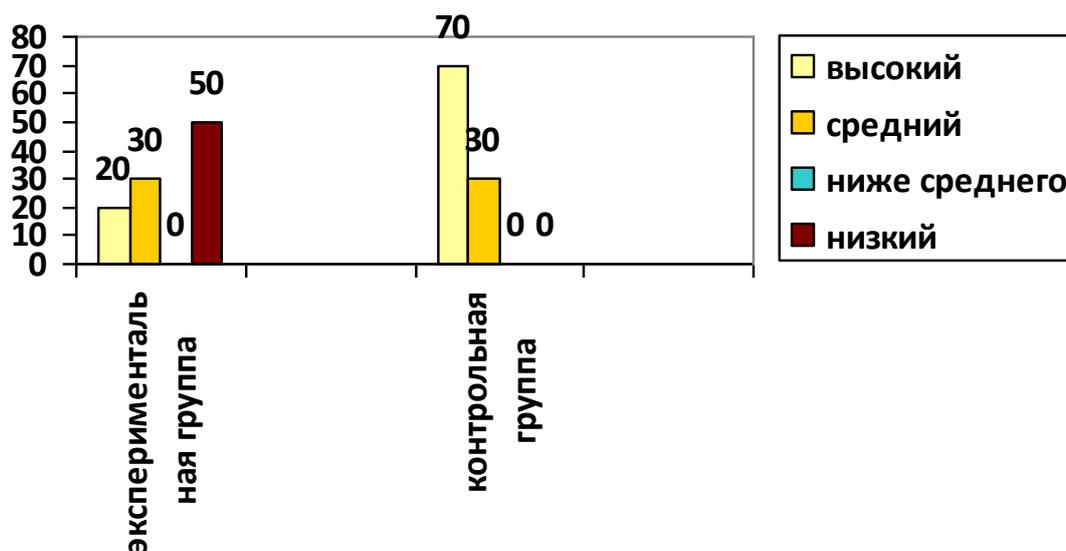


Рисунок 6 - Распределение детей на группы в зависимости от умения применять фразовую речь в процессе общения в свободной парной сюжетно-ролевой игре (%).

Как видно из гистограммы у детей контрольной группы уровень применения фразовой речи в процессе общения в свободной парной сюжетно-ролевой игре значительно выше, чем у детей экспериментальной группы. Большинство детей контрольной группы 70 % (7 человек) показали высокий уровень применения фразовой речи в процессе общения. На среднем уровне – 30 % (3 человека).

В экспериментальной группе 20 % (2 человека) продемонстрировали высокий уровень применения фразовой речи в процессе общения, 30 % (3 человека) показали средний уровень, и 50 % (5 детей) – низкий уровень применения фразовой речи в процессе общения.

У детей контрольной группы, которые демонстрировали высокий уровень, преобладали в игровом взаимодействии активные высказывания, дети сопровождали игровые действия речью. Периодически возникали речевые диалогические циклы (сцепленные реплики партнеров) - три взаимосвязанных высказывания со своим партнером. Дети ориентировались

на ребенка-партнера, обращались к нему инициативно, отвечает словом и действием на его высказывания. Общение доброжелательное, адресованное, разворачивается взаимосвязанными высказываниями, вопросами, побуждающими, комментирующими высказываниями.

На среднем уровне у детей контрольной группы преобладали единичные высказывания и два взаимосвязанных высказывания двух партнеров. Дети проявляли инициативность высказываний, имели активную ответную позицию, комментировали свои действия и действия партнера. Общение доброжелательное.

В экспериментальной группе дети, имеющие высокий уровень, проявляли речевую инициативу, имели активную ответную позицию. У детей периодически возникали речевые диалогические циклы (сцепленные реплики партнеров) - три взаимосвязанных высказывания со своим партнером. Дети ориентировались на ребенка-партнера. Общение доброжелательное, адресованное, разворачивается вопросами, побуждающими, комментирующими высказываниями.

На среднем уровне у детей также преобладали единичные высказывания и два взаимосвязанных высказывания двух партнеров. Но реже проявляли инициативность высказываний, хотя имели активную ответную позицию, реже комментировали свои действия и действия партнера. Общение было доброжелательное.

Низкий уровень применения фразовой речи в процессе общения продемонстрировали большинство детей экспериментальной группы. В игровом взаимодействии крайне редко, наблюдалась низкая речевая активность. Дети пытались решать поставленную задачу, не обращая внимания на партнера. Действовали преимущественно, молча или комментируя свои действия, ни к кому не обращаясь. На высказывания партнера либо не отвечали, либо вступали в конфликтные отношения.

Результаты умения применять фразовую речь в процессе общения в

свободной коллективной сюжетно-ролевой игре представлены в таблице (Приложение 7, 9) и гистограмме на рисунке 7.

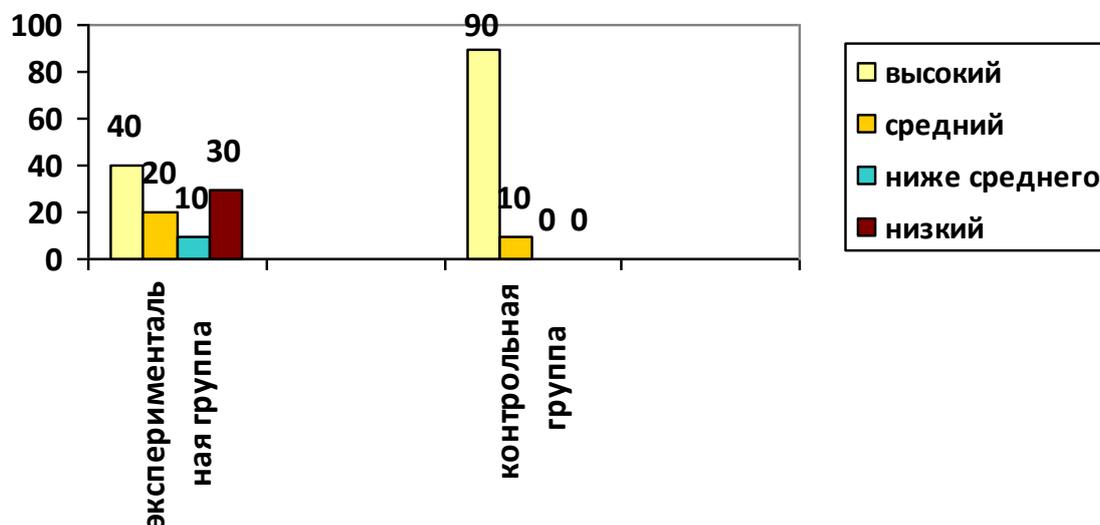


Рисунок 7 - Распределение детей на группы в зависимости от умения применять фразовую речь в процессе общения в свободной коллективной сюжетно-ролевой игре (%).

Как видно из гистограммы у детей контрольной группы умения применять фразовую речь в процессе общения в свободной коллективной сюжетно-ролевой игре значительно выше, чем у детей экспериментальной группы. Большинство детей контрольной группы 90 % (9 человек) показали высокий уровень умения применять фразовую речь в процессе общения. На среднем уровне – 10 % (1 человек).

В экспериментальной группе 40 % (4 человека) продемонстрировали высокий уровень умения применять фразовую речь в процессе общения, 20 % (2 человека) показали средний уровень, 10 % (1 человек) – ниже среднего и 30 % (3 человека) – низкий уровень умения применять фразовую речь в процессе общения.

У детей контрольной группы, которые демонстрировали высокий уровень, преобладали в игровом взаимодействии активные высказывания, дети сопровождали игровые действия речью. Периодически возникали

речевые диалогические циклы (сцепленные реплики партнеров) - три взаимосвязанных высказывания со своим партнером. Дети активно ориентировались на ребенка-партнера, обращались к нему инициативно, отвечает словом и действием на его высказывания. Общение доброжелательное, адресованное, разворачивается взаимосвязанными высказываниями, вопросами, побуждающими, комментирующими высказываниями.

На среднем уровне у детей контрольной группы преобладали единичные высказывания и два взаимосвязанных высказывания двух и более партнеров. Дети проявляли инициативность высказываний, имели активную ответную позицию, комментировали свои действия и действия партнера. Общение доброжелательное.

В экспериментальной группе дети, имеющие высокий уровень, проявляли речевую инициативу, имели активную ответную позицию. У детей периодически возникали речевые диалогические циклы (сцепленные реплики партнеров) - три взаимосвязанных высказывания со своими партнерами. Дети ориентировались на ребенка-партнера. Общение доброжелательное, адресованное, разворачивается вопросами, побуждающими, комментирующими высказываниями.

На среднем уровне у детей также преобладали единичные высказывания и два взаимосвязанных высказывания двух и более партнеров. Но реже проявляли инициативность высказываний, не активно демонстрировали активную ответную позицию, при обращении комментировали свои действия.

Низкий уровень умения применять фразовую речь в процессе общения наблюдался у детей, которые в игровом взаимодействии контактировали крайне редко, наблюдалась низкая речевая активность. Дети пытались решать поставленную задачу, не обращая внимания на партнера. Действовали преимущественно, молча или комментируя свои действия, ни к

кому не обращаясь. На высказывания партнера отвечали фразой неохотно, либо использовали невербальные средства общения.

Нами сопоставлены результаты умения применять фразовую речь в процессе общения по двум сериям в экспериментальной группе.

Результаты представлены в таблице (Приложение 6, 7) и гистограмме на рисунке 8.

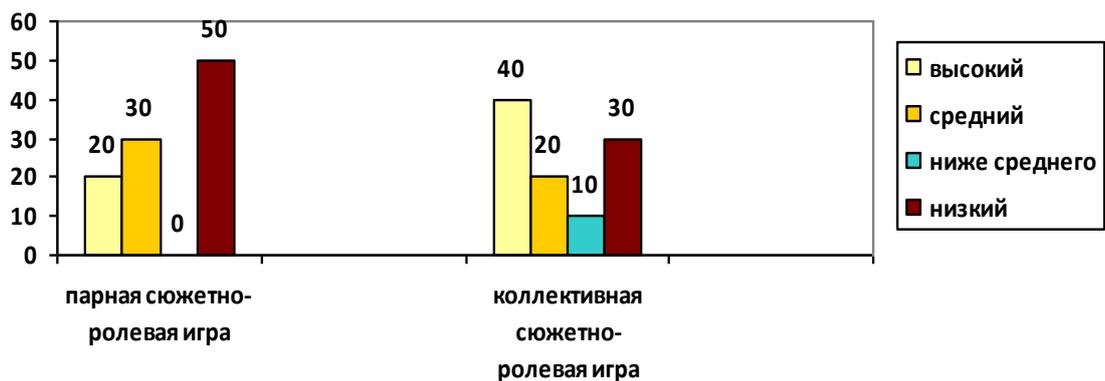


Рисунок 8 - Распределение детей на группы в зависимости умения применять фразовую речь в процессе общения в экспериментальной группе (%).

Как видно из гистограммы более высокий уровень умения применять фразовую речь в процессе общения в экспериментальной группе дети продемонстрировали в процессе коллективной сюжетно-ролевой игры – 40 % (4 ребенка), тогда как 20 % (2 ребенка) показали этот уровень в процессе парной сюжетно-ролевой игры.

Средний уровень практически одинаковый как в процессе свободной парной сюжетно-ролевой игре – 30 % (3 человека), так и в свободной коллективной сюжетно-ролевой игре – 20 % (2 человека).

Уровень ниже среднего продемонстрировало 10 % (1 ребенок) только в процессе свободной коллективной сюжетно-ролевой игры.

Низкий уровень умения применять фразовую речь в процессе общения

мы видим у половины группы 50 % (5 человек) в процессе свободной парной сюжетно-ролевой игры, в свободной коллективной сюжетно-ролевой игре этот показатель – 30 % (3 человека).

Таким образом, выявлена тенденция к большей сформированности умения применить фразовую речь в коллективной сюжетно-ролевой игре, что связано с более активными взаимными ответными высказываниями между партнерами, высокой инициативностью.

Суммировав результаты по всем параметрам, нами условно выделено четыре уровня успешности сформированности *умения применять фразовую речь в процессе общения*:

Высокий – 16 - 18 баллов

Средний – 12 - 15 баллов

Ниже среднего – 8 – 11 баллов

Низкий – 7 и ниже баллов

Сопоставленные результаты сформированности умения применять фразовую речь в процессе общения по двум сериям в обеих группах представлены в таблице (Приложение 10) и гистограмме на рисунке 9.

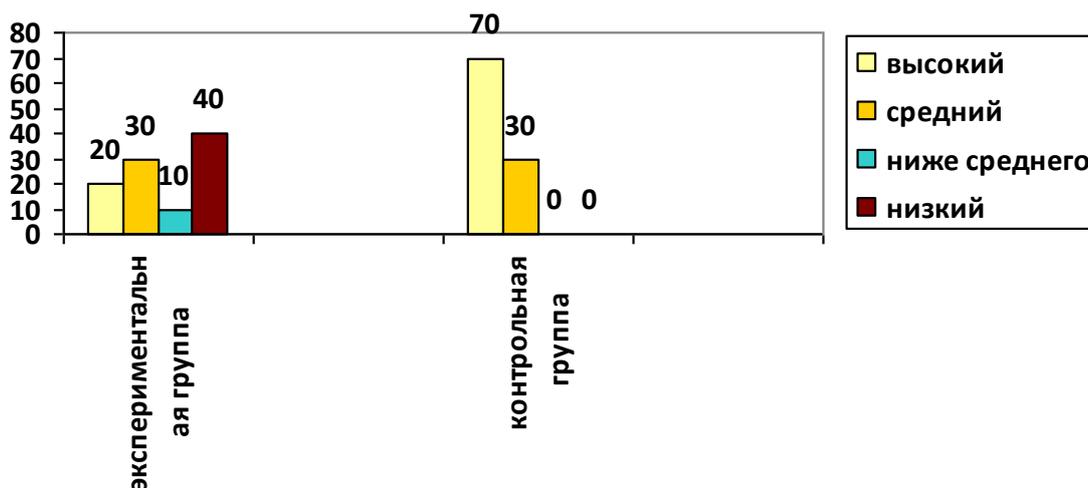


Рисунок 9 - Распределение детей на группы в зависимости от умения применять фразовую речь в процессе общения в обеих группах (%)

Как видно из гистограммы в контрольной группе 70 % детей (7 детей) показали высокий уровень и 30 % (3 ребенка) – средний. В экспериментальной группе высокий уровень у 20 % (2 ребенка), средний уровень показало 30 % (3 ребенка), ниже среднего показало 10 % (1 ребенок), незначительно преобладает низкий уровень - 40 % (4 ребенка).

Таким образом, мы видим значительные различия в умении применять фразовую речь в процессе общения у детей экспериментальной и контрольной группах в процессе парной и коллективной сюжетно-ролевых игр.

По результатам констатирующего эксперимента для выявления механизма нарушения фразовой речи нами были сопоставлены уровни лексико-грамматического оформления фразовой речи и умения применять фразовую речь в процессе общения в экспериментальной и контрольной группах (рисунок 10, 11)

<i>Лексико-грамматическое оформление фразовой речи</i>	<i>Высокий</i>	<i>Средний</i>	<i>Ниже среднего</i>	<i>Низкий</i>
<u>Умение применять фразовую речь в процессе общения</u>				
<u>Высокий</u>	60% (6 человек)	10% (1 человек)		
<u>Средний</u>		30% (3 человека)		
<u>Ниже среднего</u>				
<u>Низкий</u>				

Рисунок 10. Сопоставление уровней лексико-грамматического оформления фразовой речи и умения применять фразовую речь в процессе общения (контрольная группа)

<i>Лексико-грамматическое оформление фразовой речи</i>	<i>Высокий</i>	<i>Средний</i>	<i>Ниже среднего</i>	<i>Низкий</i>
<u>Умение применять фразовую речь в процессе общения</u>				
<u>Высокий</u>		20% (2 человека)		
<u>Средний</u>			30% (3 человека)	
<u>Ниже среднего</u>		10% (1 человек)		
<u>Низкий</u>			10% (1 человек)	30% (3 человека)

Рисунок 11 - Сопоставление уровней лексико-грамматического оформления фразовой речи и умения применять фразовую речь в процессе общения (экспериментальная группа)

На основе сопоставления уровней лексико-грамматического оформления фразовой речи и умения применять фразовую речь в процессе общения у детей с нормой мы выявили совпадение уровней в большинстве случаях (90 % - 9 детей) и один случай негрубой диссоциации (10 % - 1 ребенок).

А в экспериментальной группе на основе сопоставления уровней лексико-грамматического оформления фразовой речи и умения применять фразовую речь в процессе общения мы выявили у 50 % (5 человек) негрубую диссоциацию, у 10 % (1 ребенок) – значительную диссоциацию. При этом группа полиморфна: у 20 % - умение применять фразовую речь в процессе общения на высоком уровне, а лексико-грамматическое оформление – на среднем; у 10 % выявлено лучшее лексико-грамматическое оформление, чем умение применять фразовую речь в процессе общения; 30 % показали умение применять фразовую речь на среднем уровне, а лексико-грамматическое оформление на среднем; 10 % показали лексико-грамматическое оформление

ниже среднего уровня, а умение применять фразовую речь на низком уровне; 30 % показали как низкий уровень лексико-грамматического оформления, так и низкий уровень умения применять фразовую речь в процессе общения.

Учитывая и уровни сформированности умения применять фразовую речь, лексико-грамматического оформления и механизмы этих нарушений, полученных из констатирующего эксперимента, нами выделено четыре типологические группы:

1 группа. С относительной сформированностью умения применять фразовую речь в процессе общения и средним уровнем сформированности лексико-грамматического оформления фразовой речи.

2 группа. Со средним уровнем сформированности как лексико-грамматического оформления, так и умения применять фразовую речь в процессе общения.

3 группа. С ведущей несформированностью умения применять фразовую речь в процессе общения при среднем уровне сформированности лексико-грамматического оформления фразовой речи.

4 группа. С грубой несформированностью как лексико-грамматического оформления фразовой речи, так и умения применять фразовую речь в процессе общения.

Результаты констатирующего эксперимента указывают на необходимость дифференцированной и целенаправленной работы по развитию фразовой речи в различных моделях общения.

### **2.3 Методические рекомендации по формированию фразовой речи в различных моделях общения**

На основе анализа литературы по проблеме исследования и результатов констатирующего эксперимента нами составлены методические рекомендации, которые включают описание основных принципов, направлений, дифференцированного содержания работы по направлениям и проиллюстрированы описанием конкретных игр в рамках третьего направления

При проведении работы по развитию фразовой речи мы рекомендуем учитывать ряд общедидактических принципов и специальных принципов логопедического воздействия. Основную значимость приобретают следующие принципы логопедического воздействия.

В качестве ведущего нами определен принцип коммуниктивно-деятельностного подхода, который предполагает закрепление фраз в различных моделях общения.

Принцип комплексности – предполагает, работу не только одного специалиста, а комплексного медико-психолого-педагогического сопровождения ребенка с целью коррекции нарушений. Этот принцип предполагает обязательное закрепление заданий, предлагаемых в методических рекомендациях во второй половине дня воспитателем.

Принцип учета личностных особенностей. Задания нужно подбираться не только с учётом его особенностей нарушения, но и с учетом личностных особенностей детей. Например, если девочкам интересно играть в куклы, то вряд ли они будут проявлять интерес к заданиям, в которых задействована машинка.

Принцип поэтапности - предполагает работу от простого к сложному.

Принцип системности – предполагает воздействие на все структурные компоненты речи, на все стороны речевой функциональной системы.

Принцип дифференцированного подхода предполагает, дифференциацию логопедической работы с учётом особенностей в развитии словообразования и словоизменения во фразе в экспрессивной речи.

Важное значение имеют и общедидактические принципы: принцип воспитывающего характера, принцип научности, принцип воспитывающего характера обучения, принцип систематичности и последовательности, принцип доступности, принцип наглядности, принцип сознательности и активности, принцип прочности.

На основе анализа данных психолого-педагогической и методической литературы, а также на основе данных констатирующего эксперимента нами определено содержание работы по 3 направлениям по формированию фразовой речи в различных моделях общения:

1. развитие лексического оформления фразовой речи
2. развитие грамматического оформления фразовой речи
3. развитие умений применять фразовую речь в процессе общения.

В рамках направления по развитию умения применять фразовую речь в процессе общения подобраны игры и упражнения. Все направления реализуются поэтапно на каждом занятии.

Для организации экспериментальной работы по развитию фразовой речи дошкольников с общим недоразвитием речи были использованы методические рекомендации И. Кондратенко [22].

Выстраивая работу, руководствуясь принципом системности, мы предлагаем начинать с накопления словаря, затем новые слова отрабатывать в моделях словосочетаний и предложений и далее – включать отрабатываемые единицы речи во фразовую речь в различных моделях общения: в первую очередь в коллективную игру, затем - в парную.

В рамках первого направления **по развитию лексического оформления фразовой речи** представлено следующее содержание: работа над словом, цель которой заключается в расширении объема предикативного словаря детей.

Для детей, которые продемонстрировали средний уровень сформированности лексико-грамматического оформления фразовой речи,

содержание работы будет направлено на развитие и актуализацию словаря действий, слов-обобщений; составление предложения по действию; использованию глаголов во фразах в процессе диалогического общения.

*Упражнение «Вопрос-ответ»*

Детям предлагается сказать, что они делают и спросить об этом собеседника «Я сижу. А ты?»

*Упражнение «Составь предложение»*

Учить составлять предложение по действию. Учить использовать глаголы во фразах.

Для детей, которые продемонстрировали уровень сформированности лексико-грамматического оформления фразовой речи ниже среднего, содержание работы будет направлено на развитие и актуализацию предикативного словаря; использованию глаголов во фразах в процессе диалогического общения.

*Игра «Подбери словечко»*

Задача: Учить составлять предложения.

Детям в паре (или малой группе) предлагаются предметные картинки, и педагог просит подобрать 2 – 3 действия или признака к предложенной картинке (Кошка спит, ест, сидит. Машина большая, красивая).

Для детей с низким уровнем сформированности лексико-грамматического оформления фразовой речи (4 типологическая группа) работа над словом начинается с уточнения, расширения и активизации предикативного словарного запаса у детей.

*Игра «Поручения»*

Задача: научить детей правильно изменять слова, очень часто употребляемые ими в повседневной жизни: беги, иди, спой, нарисуй.

*Игра «Что ты видишь»*

Задача: Учить строить простую фразу из 2-4 слов

Ребенку предлагается посмотреть вокруг (на картинку) и ответить на

вопрос «Что ты видишь?»

В рамках второго направления **по развитию грамматического оформления фразовой речи** представлено следующее содержание: работа над формированием структуры фразы, ее грамматическим и интонационным оформлением.

Для детей, которые продемонстрировали средний уровень сформированности лексико-грамматического оформления фразовой речи, содержание работы направлено на формирование фразы из трех и более слов с использованием различных предложно-падежных конструкций; слов, обозначающих семантически близкие действия; построение предложений с однородными членами. Если ребенок усвоил фразу, пользуется ею, можно включить ее в диалог.

*Игра «Страшный зверь»*

Задача: упражнять детей в способах образования слов, обозначающих детенышей животных.

Педагог рассказывает детям историю о том, как напугала маленьких утят, цыплят и гусят сорока. Испугавшись, малыши убежали каждый к своей маме. Слушая несложный сюжет, наблюдая за действиями игрушечных персонажей, дети вместе с тем подсознательно проводят группировку: утка, курица, гусыня — большие; утята, цыплята, гусята — их детеныши, малыши; у каждой взрослой птицы — свой малыш.

Дети отвечают на вопрос:

Утка какая? (большая)

Утенок какой? (маленький)

Далее детям предлагается сравнить птиц: курица большая, а цыпленок? (маленький)

Для детей, которые продемонстрировали уровень сформированности лексико-грамматического оформления фразовой речи ниже среднего, содержание работы будет направлено на построение фразы из трех и более

слов, с использованием различных предложно-падежных конструкций во фразах в процессе диалогического общения.

Игра «Что где лежит (Кто где спрятался)?»

Задача: Учить строить фразу из 3-4 слов с предлогами «НА» «В»

Ребенку предлагается посмотреть на картинку и ответить на вопрос:

Где лежит книга? (книга лежит на столе)

Где спряталась собака? (Собака спряталась в домике)

Для детей с низким уровнем сформированности лексико-грамматического оформления фразовой речи работа идет над составлением и использованием простой фразы из двух-трех слов по демонстрации действий, по вопросам; уточнение значений и употребление простых предлогов. Отработанный фразовый материал также включается в проговаривание потешек, драматизацию.

Игра «Теремок» (настольный театр)

Задача: упражнять в согласовании существительного и глагола.

Дети играют в настольный театр и двери домика не открываются, если неправильно сказать, кто пришел (Мышка пришла. Заяц пришел).

В рамках третьего направления по **развитию умений применять фразовую речь в процессе общения** предполагается работа, направленная на то, чтобы научить детей слушать и понимать фразы разных синтаксических конструкций, а также включать в свои речевые высказывания отработанные грамматические конструкции:

В 1 группе работа направлена на закрепление ведения навыка диалога, умения отвечать на вопросы, самостоятельно их формулировать, переадресовывать вопрос партнеру (Я гуляю. А ты?) в модели «ребенок - ребенок»

*Коллективная игра «Чей голос?»*

Цель. Различать животных и детенышей по звукоподражанию. Соотносить названия животных и их детенышей (мышка—мышонок, утка—

утенок, лягушка–лягушонок, корова–теленек).

Материал. Игрушки: мышка–мышонок, утка–утенок, лягушка–лягушонок, корова–теленек.

Организация. В гости к детям приходят (приезжают) звери. Звери хотят поиграть. Надо догадаться, чей это голос.

— Му-у-у — кто так мычит? (Корова.) А тоненько кто мычит? (Теленок.)

— Ква-ква — чей голос? Грубый голос? А кто тоненько квакает? (Лягушонок.) Лягушка большая, квакает грубым голосом. А ее детеныш квакает тоненько. Кто детеныш у лягушки? (Лягушонок.)

Аналогично обыгрываются остальные игрушки. После игры дети могут поиграть с игрушками. Чтобы это сделать, надо правильно позвать: «Лягушонок, иди ко мне», «Утенок, иди ко мне». Далее дети играют самостоятельно, используя отработанные фразы в игре.

Во 2 группе предполагается работа над закреплением навыков составления простых вопросов по схеме (Кто? Что делает? Чем?) в модели «ребенок - ребенок», «ребенок - дети»

*Игра коллективная «Чего не стало?»*

Цель. Упражнять в образовании форм родительного падежа множественного числа существительных.

Материал. Пары предметов: матрешки, пирамидки (большая и маленькая), разноцветные ленточки (длинные и короткие), лошадки, утята. Мешок. Буратино.

Организация. Педагог вносит в группу Буратино. У Буратино мешок.

— Что у тебя в мешке, Буратино?

Буратино «говорит», что принес ребятам игрушки.

— Вам интересно, какие игрушки у Буратино в мешке?

Дети рассматривают игрушки. Называют их. Выставляют на столе.

— Что это? Матрешка? Давайте посмотрим, что у матрешки внутри.

Еще матрешка. Поставим их рядом. Вова, теперь ты достань игрушку. Что это? (Пирамидка.) Еще пирамидка есть?

Так достают и рассматривают все предметы.

— Запомните, какие предметы на столе. Здесь пирамидки, матрешки, утята. Буратино с вами поиграет. Он будет прятать игрушки, а вы должны сказать, каких игрушек не стало.

На столе у педагога остаются три пары предметов: две матрешки, две пирамидки и две лошадки. Дети закрывают глаза. Педагог прячет матрешек, а на их место кладет ленточки. Чего не стало? Затем прячет ленточки, на их место ставит пирамидки. Чего не стало? И т. д. В конце педагог, убрав все игрушки, спрашивает: «Каких игрушек не стало?»

В 3 группе работа направлена на умение отвечать на простые вопросы фразой из двух слов в модели «ребенок - дети»

*Игра коллективная «Поручения»*

Цель. Активизировать наименования, обозначающие детенышей животных. Упражнять в образовании форм глаголов.

Материал. Игрушки: бельчонок и котенок.

Организация. Раздается мяуканье.

Педагог:

— Кто это мяукает? Где он?

Выходит в раздевалку вместе с детьми:

— Ребята, к нам пришли гости! Смотрите, они совсем маленькие. Это не просто белочка и киска. Это котенок и бельчонок.

— Зверята хотят с вами поиграть. Им можно давать поручения. Если попросить правильно, бельчонок попрыгает. «Бельчонок, поскачи!» Вот как скачет! А котенка можно попросить: «Котенок, спой!» Вот как поет котенок. Кого хотите попросить? О чем?

После игры зверята прощаются с детьми и уходят (уезжают).

В 4 группе работа направлена на развитие подражания в модели

«ребенок - взрослый».

*Игра коллективная «Мишка, поезжай»*

Цель. Упражнять в образовании форм глаголов скакать, ехать (поскачи, поезжай) в коллективной игре.

Материал. Грузовик, мышка, мишка.

Организация. Педагог вносит в группу грузовик, на котором сидят мишка и мышка. Дети с интересом обступают их.

— Хотите, чтобы звери покатались на грузовичке? Если хотите, надо их попросить, сказать: «Мишка, поезжай». А еще можно зверей попросить поскакать: «Мишка, поскачи». (Слова сопровождаются действиями с игрушками.) Олег, кого ты хочешь попросить, — мышку или мишку? Какое задание им дашь?

Согласно выявленной взаимосвязи между сформированностью лексико-грамматического оформления и умением применять фразовую речь в различных моделях общения у детей 4-5 лет с общим недоразвитием речи II уровня в первую очередь мы предлагаем закреплять умение применять фразовую речь в первую очередь в коллективной сюжетно-ролевой игре, затем в парной сюжетно-ролевой игре.

Состав пар участников моделируется следующим образом:

*Симметричное взаимодействие* в паре детей с высоким/высоким или средним/средним уровнем, когда участники одного уровня сформированности или в лексико-грамматическом оформлении фразовой речи, или в умении применять фразовую речь в процессе общения. Затем идет закрепление в коллективной игре, где «сильные партнеры» являются эталоном для остальных сверстников

*Ассиметричное взаимодействие* в паре, когда участники имеют разный уровень сформированности или в лексико-грамматическом оформлении фразовой речи, или в умении применять фразовую речь в процессе общения.

Состав участников в парной и коллективной играх мобилен и меняется

в зависимости от поставленных задач.

Игры и упражнения включались в учебно-воспитательный процесс, использовались на занятиях, в свободной деятельности.

Для всех типологических групп отработка фразовых высказываний предлагалась в следующих коллективных сюжетно-ролевых играх, значимых для детей: «Семья», «Больница», «Гараж» и т.д. А также в театрализованных постановках по мотивам русских народных сказок.

Таким образом, в подобранных нами методических рекомендациях предложена поэтапная работа по развитию фразовой речи в различных моделях общения у детей с общим недоразвитием речи II уровня.

Задания представлены дифференцированно. Предусматривается, что разработанные и предложенные этапы работы позволят постепенно переходить на более высокий уровень развития фразовой речи и включать ее в различные модели общения.

## Заключение

В результате анализа литературы по проблеме развития фразовой речи у детей с общим недоразвитием речи можно сделать следующие

### **ВЫВОДЫ:**

1. Фраза - это наименьшая самостоятельная единица речи, выступающая как единица общения; самая крупная фонетическая единица, законченное по смыслу высказывание, объединенное особой интонацией и отделенное паузой от других таких же единиц. В контексте нашего исследования, под фразовой речью мы будем понимать смысловую единицу речевой деятельности, а изучать развитие фразовой речи будем через его продукт – предложение.

2. Так как фраза является фонетической единицей, а предложение - синтаксической единицей, мы будем рассматривать фразовую речь по следующими критериями: лексико-грамматическое оформление фразовой речи и умение применять фразовую речь в различных моделях общения.

3. У детей с общим недоразвитием речи имеются недостатки развития фразовой речи, которые проявляются в недостаточности практического усвоения лексической, грамматической, морфологической системы языка. При этом наблюдаются значительные сложности в умении применить фразовую речь в различных ситуациях общения, что значительно ограничивает речевые возможности детей. Дети с общим недоразвитием речи имеют серьезные трудности в организации собственного речевого поведения, отрицательно сказывающиеся на общении с окружающими и, прежде всего, со сверстниками.

4. Развитие фразовой речи в разных моделях общения требует сформированности других сторон речи и диалогического общения у детей. Реализация каждой из рассмотренных методик по развитию фразовой речи у детей дошкольного возраста будет способствовать повышению уровня речевого развития детей, помогая обеспечить детям полноценное речевое

общение.

Нами был организован и проведен констатирующий эксперимент, целью которого было сравнить особенности и уровни сформированности фразовой речи в различных моделях общения у детей 4 – 5 лет с общим недоразвитием речи II уровня.

Констатирующий эксперимент включал 2 серии, длительностью 15 минут:

1. выявление особенностей фразовой речи в свободной парной сюжетно-ролевой игре

2. выявление особенностей фразовой речи в свободной коллективной сюжетно-ролевой игре

Проведённый констатирующий эксперимент показал, что дети дошкольного возраста с общим недоразвитием речи имеют уровневые особенности и качественное своеобразие лексико-грамматического оформления фразовой речи и умения применять фразовую речь в различных моделях общения, заключающиеся в малом использовании высказываний в игре, бедности их функционального содержания, значительном перевесе побудительных высказываний по сравнению с сообщениями, отрицаниями и заметном недостатке вопросительных высказываний, преобладании в речи слов-предложений и односоставных предложений, выражающих мысль в аморфном виде.

При распределении детей на группы в зависимости умения применять фразовую речь в процессе общения в экспериментальной группе была выявлена тенденция к большей сформированности умения применить фразовую речь в коллективной сюжетно-ролевой игре, чем в парной, что связано с более активными взаимными ответными высказываниями между партнерами, высокой инициативностью высказываний и т.д.

В ходе констатирующего эксперимента не выявлено значительных отличий в лексико-грамматическом оформлении фразовой речи у детей

экспериментальной группы.

Учитывая и уровни сформированности умения применять фразовую речь, лексико-грамматического оформления и механизмы этих нарушений, полученных из констатирующего эксперимента, нами выделено четыре типологические группы, определено содержание работы по 3 направлениям по формированию фразовой речи в различных моделях общения.

Определенная зона ближайшего развития позволяет составить дифференцированное содержание логопедической работы по развитию фразовой речи в различных моделях общения у детей среднего дошкольного возраста, имеющих общее недоразвитие речи II уровня.

Таким образом, полученные экспериментальные данные соответствуют гипотезе исследования.

### Библиографический список

1. Аксёнова, А. К. Методика обучения русскому языку в специальной (коррекционной) школе [Текст]: учеб. для студ. дефектол. фак. пед. вузов / А.К. Аксёнова. – М.: ВЛАДОС, 2004. – 316 с.
2. Алексеева, М.М., Яшина, В.И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / М.М. Алексеева, В.И. Яшина. - М.: Академия, 2000. - 400 с.
3. Арушанова, А.Г. Развитие коммуникативных способностей дошкольников [Текст]: метод. Пособие / А.Г. Арушанова. – М.: ТЦ Сфера, 2011. – 80 с.
4. Белянин, В. П. Психолингвистика. Учебник / В. П. Белянин. – 2-е изд. – М.: Флинта: Московский психолого-социальный институт, 2004. – 232 с.
5. Борякова Н.Ю. Изучение и коррекция лексико-грамматического строя речи у детей с недостатками познавательного и речевого развития [Текст] / Н.Ю. Борякова, Т.А. Матросова — М.: Центр полиграфии АТТИКА, 2010. — 200 с.
6. Власова, Т.А. О детях с отклонениями в развитии [Текст] / Т.А. Власова, М.С. Певзнер. – М.: Просвещение, 1973. – 175 с.
7. Воробьева, В. К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи [Текст]: учеб. пособие / В.К. Воробьева. – М.: Транзиткнига, 2006. – 158 с.
8. Выготский, Л. С. Психология [Текст] / Л.С. Выготский. – М.: «Эксмо - Пресс», 2000. – 1008 с.
9. Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи / А.Н. Гвоздев. - М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961. - Т.1. – 472 с.
10. Глухов, В. П. Из опыта логопедической работы по формированию связной речи детей с ОНР дошкольного возраста на занятиях

по обучению рассказыванию [Текст] / В. П. Глухов // Дефектология. - 1994. №2. - С . 56 – 73.

11. Глухов, В. П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи [Текст] / В.П. Глухов – 2 изд. 2 , испр. и доп. - М.: АРКТИ, 2004. - 168 с.

12. Грибова, О. Е. Технология организации логопедического обследования: методическое пособие [Текст] / О.Е. Грибова – М.: Айрис-пресс, 2005. – 96 с.

13. Дзюба, О.В. Развитие коммуникативной компетентности дошкольников с общим недоразвитием речи: дис ... канд. пед. наук: 13.00.07 / Оксана Викторовна Дзюба. - Москва, 2009. - 201 с.

14. Емельянова, И.А. Педагогическая технология формирования коммуникативных умений и навыков у младших школьников с нарушением интеллекта: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03 / Ирина Алексеевна Емельянова. – Екатеринбург, 2009. – 274 с.

15. Ефименкова, Л. Н. Формирование речи у дошкольников с общим недоразвитием речи. Кн. для логопедов [Текст] / Л.Н. Ефименкова – М.: Просвещение, 1985. – 112 с.

16. Жинкин, Н. И. Механизм речи [Текст] / Н. И. Жинкин. – М. : Издательство Академии педагогических наук, 1958. – 378 с.

17. Жукова, Н. С. Логопедия. Основы теории и практики [Текст] / Н. С Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева. – М.: Эксмо , 2014. – 288 с.

18. Жукова, Н. С. Преодоление общего недоразвития речи у детей. Книга для логопедов [Текст] / Н.С Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева. – М.: КнигоМир, 2011. – 320 с.

19. Зимняя, И. А. Лингвопсихология речевой деятельности [Текст] / И.А. Зимняя. – М.: Московский психолого-социальный институт, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. – 432 с.

20. Колесникова, А.Е. Формирование социально-коммуникативной

компетентности старших дошкольников с ОНР: новый подход/ А.Е. Колесникова// Логопед. – 2015. – № 3. – С. 23-31.

21. Козырева О.А. Логопедические технологии [Текст] / О.А.Козырева. – Ростов н/Д: Феникс, 2018. – 192 с.

22. Кондратенко, И. Ю. Выявление и преодоление речевых нарушений в дошкольном возрасте: Методическое пособие. / И. Ю. Кондратенко. - М.: Айрис-Пресс, 2005. - 192 с.

23. Кошелева, Н. В. Развитие памяти и связной речи у школьников и взрослых с нарушениями речи: новые слова, словосочетания, фразы, текст. Практикум [Текст] / Н.В. Кошелева, Е.Е. Каценбоген. – М.: гуманитарный изд. центр ВЛАДОС, 2015 – 95 с.

24. Кузьменкова, Н.Ю. Формирование коммуникативной способности у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи посредством обучения речевому этикету: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03/ Наталья Юрьевна Кузьменкова. – Архангельск, 2006. – 197 с.

25. Кушнер, Ю.З. Методология и методы педагогического исследования [Текст]: уч.-метод. пособие / Ю.З. Кушнер. – Могилев: МГУ им. А.А. Кулешова, 2001. – 66 с.

26. Лалаева, Р. И. Нарушение речи и их коррекция у детей с задержкой психического развития [Текст] / Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова. – М.: Владос, 2004 – 303 с.

27. Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя). [Текст] / Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова. — С-Пб.: СОЮЗ, 1999. — 160 с.

28. Леонтьев, А. А. Основы психолингвистики [Текст] / А.А. Леонтьев – М.: Академия, 2005. – 208 с.

29. Леонтьев, А. А. Язык, речь, речевая деятельность [Текст] / А.А. Леонтьев - М.: Красанд, 2010. – 216 с.

30. Лисина, М.И. Общение, личность и психика ребенка [Текст] /

М.И. Лисина; под ред. А.Г. Рузской. – Воронеж: НПО «Модэк», 1997. – 384 с.

31. Логопедия. Методическое наследие: пособие для логопедов и студ. дефектол. фак. пед. вузов. В 5 кн. Кн. 5. Фонетико-фонематическое и общее недоразвитие речи: Нарушения речи у детей с сенсорной и интеллектуальной недостаточностью [Текст] / под ред. Л. С. Волковой. – М.: ВЛАДОС, 2003. – 480 с.

32. Логопедия. Теория и практика [Текст] / Под ред. д.п.н. профессора Филичевой Т.Б. – изд. 2-е, испр. и доп. – Москва: Эксмо, 2018. – 608 с.

33. Логопедия: Учебник для студ. дефектологических факультетов педагогических высш. учеб. заведений [Текст] / Под ред. Л.С. Волковой. — М.: Гуманитар, изд. центр ВЛАДОС, 2004. — 704 с.

34. Лозован, Л.Я. Формирование коммуникативных умений дошкольников: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01/ Любовь Ярославовна Лозован. – Кемерово, 2005. – 181 с.

35. Лингвистический энциклопедический словарь / под ред. В.Н. Ярцева. – М.: Сов. Энциклопедия, 1990. – 685 с.

36. Мамаева, А. В. Развитие понимания текстовых сообщений у детей с умеренной умственной отсталостью, сочетающейся с двигательными и речевыми нарушениями / А.В. Мамаева, Н.А. Шевченко // Сибирский вестник специального образования. 2015. № 2 (15). С.65-75.

37. Мамаева, А. В. Разработка рабочих программ курсов логопедической направленности в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов / А.В. Мамаева // Сибирский вестник специального образования, 2017. № 1 (19). С. 40 – 50.

38. Мамаева, А. В. Проявления коммуникативных нарушений у детей с церебральным параличом, сочетающимся с интеллектуальным и речевым недоразвитием [Текст] / А.В.Мамаева. - Краснояр.гос.пед.ун-т им. В.П.Астафьева. – Красноярск, 2010. – 196 с.

39. Мамаева, А. В. Формирование первоначальных коммуникативных умений у детей 7 – 9 летнего возраста с церебральным параличом: учебно-методическое пособие [Текст] / А.В.Мамаева. - Краснояр.гос.пед.ун-т им. В.П.Астафьева. – Красноярск, 2009. – 104 с.
40. Мамаева, А. В. Формирование умения декодировать информацию в процессе общения у детей с церебральным параличом, сочетающимся с интеллектуальным и речевым недоразвитием / А. В. Мамаева // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития, 2011. № 3. С 33-41.
41. Методы обследования речи детей: Пособие по диагностике речевых нарушений [Текст] / под общ. ред. Г.В. Чиркиной. – М.: АРКТИ, 2003 – 240 с.
42. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников. Учебно-методическое пособие [Текст] / Под общ. ред. Т.В. Волосовец. — М.: В. Секачев, 2007. — 224 с.
43. Микляева, Н. В. Развитие языковой способности как направление совершенствования коррекционно-развивающей работы с детьми, имеющими общее недоразвитие речи / Н. В. Микляева // Логопед. - 2008г. - №3. С. 26 – 30.
44. Нищева, Н. В. Система коррекционной работы в логопедической группе для детей с общим недоразвитием речи [Текст] / Н.В. Нищева. – СПб.: Детство – Пресс, 2009. – 560 с.
45. Ожегов, С.И. Словарь русского языка: ок. 57000 слов / под ред. чл.-корр. АН СССР Н.Ю. Шведовой. - М.: «РУССКИЙ ЯЗЫК», 1989. – 750 с.
46. Омельченко, Л. В. Использование приемов мнемотехники в развитии связной речи [Текст] / Л.В. Омельченко // Логопед. - 2008. - №4. С. 112 – 115.
47. Основы специальной психологии: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений [Текст] / Л.В. Кузнецова, Л.И. Переслени, Л.И. Солнцева и др.; Под ред. Л. В. Кузнецовой. — М.: Издательский центр

«Академия», 2002. — 480 с.

48. Программы дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушениями речи. Коррекция нарушений речи. [Текст] / Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина. Программа логопедической работы по преодолению общего недоразвития речи у детей. – М.: Просвещение, 2008 – 272с.

49. Розенталь, Д. Э. Словарь – справочник лингвистических терминов. Пособие для учителя – 3-е изд., испр. и доп. [Текст] / Д.Э. Розенталь, М.А. Теленкова. – М.: Просвещение, 1985. – 399 с.

50. Селиверстов, В. И. Понятийно – терминологический словарь логопеда [Текст] / В.И. Селиверстов. – М.: Владос, 1997. – 400 с.

51. Соботович, Е. Ф. Речевое недоразвитие у детей и пути его коррекции: учеб. пособие для студентов [Текст] / Е.Ф. Соботович. – М.: Классикс Стиль, 2003. – 473 с.

52. Сохин, Ф. А. Психолого-педагогические основы развития речи дошкольников. [Текст] / Ф.А. Сохин. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «Модэк», 2005. – 224 с.

53. Смышляева, Т. Н. Использование метода наглядного моделирования в коррекции общего недоразвития речи дошкольников [Текст] / Т.Н. Смышляева, Е. Ю. Корчуганова //«Логопедия». - 2005 г. - №1.

54. Специальная педагогика: учеб. Пособие для студ. высш. учеб. заведений [Текст] / Л.И. Аксенова, Б.А. Архипов, Л.И. Белякова и др.; под ред. Н. М. Назаровой. – 7-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 400 с.

55. Судакова, Н. Д. Формирование связного высказывания у детей с ОНР. [Текст] / Н.Д. Судакова. // Логопед.- 2008. - №8. С. 20 – 24.

56. Ушакова, О. С. Развитие предпосылок связной речи [Текст] / О.С. Ушакова // Дошкольное воспитание. – 1997. - №2. С. 63.

57. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования, утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. N 1155 г. [Электронный ресурс]/ Режим доступа: <https://pravobraz.ru/federalnyj-gosudarstvennyj-obrazovatelnyj-standart-doshkolnogo-obrazovaniya>

58. Филичева, Т. Б. Основы логопедии [Текст] / Т.Б. Филичева, Н.А. Чевелева, Г.В. Чиркина. – М.: Просвещение, 1989. – 203 с.

59. Филичева, Т. Б. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста: практ. пособие [Текст] / Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина. — 5-е изд. — М.: Айрис-пресс, 2008 — 224 с.

60. Цейтлин, С.Н. Язык и ребенок: Лингвистика детской речи: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. - 240 с.

61. Шашкина, Г. Р. Логопедическая работа с дошкольниками: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений [Текст] / Г.Р. Шашкина, Л.П. Зернова. — М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 240 с.

62. Pinker, S. language Learning and language development / S. Pinker. - Harvard University Press; М.: Masses And London (England), 1996. – 52 с.

63. Sprague, J. why teaching works: the transformative power of pedagogical communication / J. Sprague. Connection Of Education, 1993. - Thom. 42. - С. 4.

**ПРИЛОЖЕНИЕ.**

Приложение 1. Лексико-грамматическое оформление фразовой речи в **парной** сюжетно-ролевой игре (баллы)  
**экспериментальная группа**

	Количество слов во фразе	Навык управления	Навык согласования	Использование частей речи	Лексическое оформление	Итого	Уровень
Мария О.	2	2	2	1	2	9	Средний
Захар С.	2	1	1	1	1	6	Ниже среднего
Максим Л.	2	2	2	1	2	9	Средний
Ярослав Г.	1	1	1	1	1	5	Низкий
Игорь Х.	1	1	1	1	1	5	Низкий
Кирилл Ф.	2	2	2	1	1	8	Средний
Матвей Ч.	2	1	1	1	1	6	Ниже среднего
Виктория К.	2	2	2	2	1	9	Средний
Костя Р.	2	1	1	2	2	8	Средний
Виктор С.	1	1	1	1	1	5	Низкий

Приложение 2. Лексико-грамматическое оформление фразовой речи в **коллективной** сюжетно-ролевой игре (баллы)  
**экспериментальная группа**

	Количество слов во фразе	Навык управления	Навык согласования	Использование частей речи	Лексическое оформление	Итого	Уровень
Мария О.	2	2	2	1	2	9	Средний
Захар С.	2	1	1	1	2	7	Ниже среднего
Максим Л.	2	1	2	2	2	9	Средний
Ярослав Г.	1	1	1	1	2	6	Ниже среднего
Игорь Х.	1	1	1	1	1	5	Низкий
Кирилл Ф.	2	2	2	1	2	9	Средний
Матвей Ч.	2	2	1	1	1	7	Ниже среднего
Виктория К.	2	2	2	1	2	9	Средний
Костя Р.	2	1	1	1	2	7	Ниже среднего
Виктор С.	2	1	1	1	1	6	Ниже среднего

Приложение 3. Лексико-грамматическое оформление фразовой речи в **парной** сюжетно-ролевой игре (баллы)  
**контрольная группа**

	Количество слов во фразе	Навык управления	Навык согласования	Использование частей речи	Лексическое оформление	Итого	Уровень
Максим Г.	2	2	2	2	2	10	Высокий
Вероника К.	2	1	1	2	2	8	Средний
Ирина М.	2	2	2	2	2	10	Высокий
Денис Ч.	2	1	2	2	2	9	Высокий
Дмитрий Ч.	2	1	1	2	2	8	Средний
Сергей Д.	2	2	2	2	2	10	Высокий
Анна А.	2	2	2	2	2	10	Высокий
Анастасия Ф.	2	2	2	2	2	10	Высокий
Владимир Т.	2	2	2	2	2	10	Высокий
Алексей Г.	2	2	2	2	1	10	Высокий

Приложение 4. Лексико-грамматическое оформление фразовой речи в **коллективной** сюжетно-ролевой игре (баллы)  
**контрольная группа**

	Количество слов во фразе	Навык управления	Навык согласования	Использование частей речи	Лексическое оформление	Итого	Уровень
Максим Г.	2	1	2	2	2	9	Средний
Вероника К.	2	2	2	2	1	9	Средний
Ирина М.	2	2	2	2	2	10	Высокий
Денис Ч.	2	2	1	2	2	9	Средний
Дмитрий Ч.	2	2	2	2	1	9	Средний
Сергей Д.	2	2	2	2	2	10	Высокий
Анна А.	2	2	2	2	2	10	Высокий
Анастасия Ф.	2	2	2	2	2	10	Высокий
Владимир Т.	2	2	2	2	2	10	Высокий
Алексей Г.	2	2	2	2	1	10	Высокий

Приложение 5. Умение применять фразовую речь в процессе свободной парной сюжетно-ролевой игры (баллы)  
экспериментальная группа

Имя ребенка	Диалогические отношения		Средства общения			Тип высказывания				Итого	Уровень
	инициативность высказываний	активная ответная позиция	единичное высказывание	два взаимосвязанных высказывания двух и более партнеров	три взаимосвязанных высказывания двух и более партнеров	вопрос	комментарий	обсуждение	побуждение		
Мария О.	+	+	+	+	-	+	+	-	-	6	средний
Захар С.	-	-	+	-	-	+	-	-	-	2	низкий
Максим Л.	+	+	+	+	+	+	+	+	+	9	высокий
Ярослав Г.	-	-	+	-	-	+	-	-	-	2	низкий
Игорь Х.	-	-	+	-	-	+	-	-	-	2	низкий
Кирилл Ф.	-	+	+	+	+	+	-	+	-	6	средний
Матвей Ч.	-	+	+	-	-	+	-	-	-	3	низкий
Виктория К.	+	+	+	+	-	+	+	+	+	8	высокий
Костя Р.	+	-	+	+	-	+	+	+	-	6	средний
Виктор С.	-	-	+	-	-	+	-	-	-	2	низкий

Приложение 6. Умение применять фразовую речь в процессе коллективной сюжетно-ролевой игры (экспериментальная группа)

Имя ребенка	Диалогические отношения		Средства общения			Тип высказывания				Итого	Уровень
	инициативность высказываний	активная ответная позиция	единичное высказывание	два взаимосвязанных высказывания двух и более партнеров	три взаимосвязанных высказывания двух и более партнеров	вопрос	комментарий	обсуждение	побуждение		
Мария О.	+	+	+	+	+	+	+	+	+	9	высокий
Захар С.	-	+	+	+	-	+	-	-	-	4	средний
Максим Л.	+	+	+	+	-	+	+	+	+	8	высокий
Ярослав Г.	-	-	+	-	-	+	+	-	-	3	низкий
Игорь Х.	-	-	+	-	-	+	-	-	-	2	низкий
Кирилл Ф.	+	+	+	+	-	+	+	+	+	8	высокий
Матвей Ч.	+	+	+	+	-	+	+	-	-	6	средний
Виктория К.	+	+	+	+	-	+	+	+	+	8	высокий
Костя Р.	+	+	+	+	-	+	+	-	-	6	средний
Виктор С.	+	-	+	-	-	+	-	-	-	3	низкий

Приложение 7. Умение применять фразовую речь в процессе в парной сюжетно-ролевой игры  
(контрольная группа)

Имя ребенка	Диалогические отношения		Средства общения			Тип высказывания				Итого	Уровень
	инициативность высказываний	активная ответная позиция	единичное высказывание	два взаимосвязанных высказывания двух и более партнеров	три взаимосвязанных высказывания двух и более партнеров	вопрос	комментарий	обсуждение	побуждение		
Максим Г.	+	+	+	+	+	+	+	+	+	9	высокий
Вероника К.	-	+	+	+	-	+	+	+	-	6	средний
Ирина М.	+	+	+	+	+	+	+	+	+	9	высокий
Денис Ч.	-	+	+	+	-	+	+	+	-	6	средний
Дмитрий Ч.	-	+	+	+	-	+	+	+	-	6	средний
Сергей Д.	+	+	+	+	+	+	+	+	+	9	высокий
Анна А.	+	+	+	+	+	+	+	+	+	9	высокий
Анастасия Ф.	+	+	+	+	+	+	+	+	+	9	высокий
Владимир Т.	+	+	+	+	+	+	+	+	+	9	высокий
Алексей Г.	+	+	+	+	+	+	+	+	+	9	высокий

## Приложение 8. Умение применять фразовую речь в процессе коллективной сюжетно-ролевой игры (контрольная группа)

Имя ребенка	Диалогические отношения		Средства общения			Тип высказывания				Итого	Уровень
	Инициативность высказываний	активная ответная позиция	единичное высказывание	два взаимосвязанных высказывания двух и более партнеров	три взаимосвязанных высказывания двух и более партнеров	вопрос	комментарий	обсуждение	побуждение		
Максим Г.	+	+	+	+	+	+	+	+	+	9	ВЫСОКИЙ
Вероника К.	-	+	+	+	+	+	+	+	+	8	ВЫСОКИЙ
Ирина М.	+	+	+	+	+	+	+	+	+	9	ВЫСОКИЙ
Денис Ч.	+	+	+	+	+	+	+	+	+	9	ВЫСОКИЙ
Дмитрий Ч.	+	+	+	+	-	+	+	+	-	7	средний
Сергей Д.	+	+	+	+	+	+	+	+	+	9	ВЫСОКИЙ
Анна А.	+	+	+	+	+	+	+	+	+	9	ВЫСОКИЙ
Анастасия Ф.	+	+	+	+	+	+	+	+	+	9	ВЫСОКИЙ
Владимир Т.	+	+	+	+	+	+	+	+	+	9	ВЫСОКИЙ
Алексей Г.	+	+	+	+	+	+	+	+	+	9	ВЫСОКИЙ