

**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

**Южанникова Марина Алексеевна**

**МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ**

**СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКОГО  
ОФОРМЛЕНИЯ ПОДГОТОВЛЕННЫХ И НЕПОДГОТОВЛЕННЫХ  
РЕЧЕВЫХ ВЫСКАЗЫВАНИЙ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С  
ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ IV УРОВНЯ**

Направление подготовки: 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование  
Направленность (профиль) образовательной программы:  
Современные технологии логопедической коррекции речевых нарушений

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ:

И.о. заведующего кафедрой: к.п.н., доцент  
Беляева Ольга Леонидовна

---

(дата, подпись)

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

---

(дата, подпись)

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

---

(дата, подпись)

Обучающийся:  
Южанникова Марина Алексеевна

---

(дата, подпись)

Красноярск 2019

## Оглавление

Введение.....	3
Глава 1. Анализ литературы по проблеме формирования лексико-грамматической стороны речи.....	8
1.1. Формирование лексико-грамматических средств языка в онтогенезе.....	8
1.2. Особенности развития лексико-грамматического оформления речевых высказываний при общем недоразвитии речи.....	14
1.3. Анализ существующих подходов к проблеме диагностики и коррекции нарушений лексико-грамматического оформления речевых высказываний.....	20
Глава 2. Сравнение лексико-грамматического оформления подготовленных и неподготовленных речевых высказываний старших дошкольников с общим недоразвитием речи IV уровня.....	27
2.1. Организация и методика констатирующего эксперимента.....	27
2.2. Анализ результатов констатирующего эксперимента.....	34
2.3. Методические рекомендации по развитию диалогических и монологических высказываний у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи IV уровня.....	50
Заключение.....	60
Библиографический список.....	65
Приложение.....	71

## Введение

**Актуальность исследования** определена на *социально-педагогическом уровне*. На социально-педагогическом уровне актуальность обусловлена тем, что в настоящее время увеличивается количество детей с общим недоразвитием речи. Среди дошкольников с речевой патологией дети с общим недоразвитием речи составляют самую многочисленную группу.

Необходимо отметить, что достаточный уровень сформированности лексико-грамматической стороны речи является важным условием успешного обучения ребенка в школе и дальнейшей его социализации. Это является одним из основных критериев сформированности связной монологической и диалогической речи.

В то же время следует отметить, что у большинства детей лексико-грамматическая сторона речи является недостаточно сформированной.

Имеется большое количество методик по диагностике и коррекции лексико-грамматической стороны речи у детей с общим недоразвитием речи (Н.С. Жукова, Т.Б. Филичева, Л.Н. Ефименкова, Р.И. Лалаева и др.) Основной акцент внимания исследователей направлен на накопление, уточнение и активизацию словаря, формирование умения строить предложения, формирование синтаксических конструкций, навыков словоизменения, словообразования, умения правильно понимать и употреблять в речи предлоги.

Перечисленные выше речевые эталоны формируются в основном на занятиях в ситуациях подготовленной речи, когда у ребенка есть возможность обдумывания, затем данные умения закрепляются на уровне связного высказывания, но опять же в ситуациях подготовленной монологической и диалогической речи. В то же время в учебной

коммуникации и в социуме доминирует речь неподготовленная, что является важным аспектом.

Согласно теории отечественной психолингвистики (И.Н. Горелов, Н.И. Жинкин, И.А. Зимняя, А.А. Леонтьев, Р.М. Фрумкина) устная речь бывает подготовленной и неподготовленной. Оба вида речи играют существенную роль в процессе взаимодействия старших дошкольников в детском саду.

Актуальность *на научно-методическом уровне* обусловлена тем, что основное внимание педагоги в своей работе направляют на формирование подготовленной речи, на занятиях по развитию связной речи обучают составлению связных монологических текстов, в то время как вопросам формирования неподготовленной речи уделяется недостаточно внимания. Следует отметить, что улучшение неподготовленной устной речи также должно стать целью коррекционной работы.

Поэтому проблемы изучения лексико-грамматического оформления подготовленных и неподготовленных речевых высказываний приобретает особую актуальность.

**Объект исследования:** речевые высказывания старших дошкольников с общим недоразвитием речи IV уровня.

**Предмет исследования:** лексико-грамматическое оформление речевых высказываний старших дошкольников с общим недоразвитием речи IV уровня в ситуации подготовленной и неподготовленной речи.

**Гипотезой исследования** является предположение о том, что качественные характеристики речевого высказывания определяются особенностями коммуникативной ситуации, изменение условий коммуникации с подготовленной на неподготовленную речь отразится на лексическом и синтаксическом оформлении речевого высказывания у старших дошкольников с общим недоразвитием речи IV уровня.

**Цель исследования:** сравнить лексико-грамматическое оформление подготовленных и неподготовленных речевых высказываний старших дошкольников с общим недоразвитием речи IV уровня.

В соответствии с целью и гипотезой исследования определены следующие **задачи:**

1) выявить степень разработанности проблемы развития лексико-грамматических средств языка при общем недоразвитии речи;

2) выявить качественные особенности сформированности лексического и грамматического оформления подготовленных и неподготовленных речевых высказываний старших дошкольников с общим недоразвитием речи IV уровня;

3) сравнить индексы лексического и синтаксического разнообразия и качественное своеобразие лексического и грамматического оформления в ситуациях подготовленной и неподготовленной речи;

4) составить методические рекомендации, направленные на развитие лексико-грамматического оформления как подготовленных, так и неподготовленных речевых высказываний старших дошкольников с общим недоразвитием речи IV уровня.

**Теоретико-методологической** основой исследования являются положение о развивающей роли обучения (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов), об общности законов развития нормального и аномального ребенка (Л.С. Выготский); концепция о зоне ближайшего развития (Л.С. Выготский); положение о понимании речи как сложной функциональной системы, составные компоненты которой зависят один от другого и обуславливают друг друга (Р.Е. Левина, Г.В. Чиркина, О.В. Грибова и др.).

**Методы исследования:** в соответствии с гипотезой, целью и задачами в ходе данного исследования применялись методы:

– теоретические: изучение, теоретический анализ и синтез научной литературы по изучаемой проблеме, нормативно-правовых документов, учебных программ образовательных учреждений;

– эмпирические методы: педагогическое наблюдение, констатирующий эксперимент, беседа.

В ходе педагогического эксперимента были использованы методы качественно-количественной обработки экспериментальных данных.

**Научная новизна** исследования заключается в том, что выявлена диссоциация между показателями индексов лексического разнообразия и коэффициентов синтаксического разнообразия в подготовленных и неподготовленных речевых старших дошкольников с общим недоразвитием речи IV уровня.

**Теоретическая значимость** исследования обусловлена тем, что уточнены и дополнены научные сведения об особенностях сформированности лексического и синтаксического оформления связных подготовленных и неподготовленных речевых высказываний старших дошкольников с общим недоразвитием речи IV уровня.

**Практическая значимость** исследования заключается в том, что составленные нами методические рекомендации позволят простроить коррекционно-развивающую работу для старших дошкольников с общим недоразвитием речи IV уровня, которая будет практически применима не только для учителей – логопедов, но и для широкого круга педагогов, работающих с детьми.

#### **Этапы исследования:**

I этап (октябрь 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 – май 2019г.) - экспериментальный, предусматривает организацию опытно-экспериментальной работы по изучению особенности лексико-грамматического оформления подготовленных и неподготовленных речевых высказываний старших дошкольников с общим недоразвитием речи IV уровня в разных ситуациях речевой коммуникации.

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

**База исследования:**

Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад № 321 «Росинка», на базе которого была сформирована экспериментальная группа. В ее состав вошли 10 воспитанников подготовительной к школе группы компенсирующей направленности (с тяжелыми нарушениями речи) от 6,5 до 7 лет с общим недоразвитием речи IV уровня.

**Апробация результатов исследования** осуществлялась через:

- участие в научно-практических конференциях (Красноярск 2018, 2019);
- публикации основных положений в сборниках материалов научно-практических конференций студентов, аспирантов и молодых ученых (Красноярск 2018, 2019).

По теме магистерской диссертации опубликовано 2 статьи (Красноярск 2018, 2019).

**Структура и объем.** Работа включает в себя введение, две главы, заключение, список литературы, приложение; проиллюстрирована схемой, шестью диаграммами, шестью таблицами.

## **Глава 1. Анализ литературы по проблеме формирования лексико-грамматической стороны речи у детей с общим недоразвитием речи**

### **1.1. Формирование лексико-грамматических средств языка в онтогенезе**

Наиболее важными задачами педагогической работы с дошкольниками является овладение речью как средством общения и культуры, обогащение активного словаря, развитие связной, грамматически правильной диалогической и монологической речи. Учитывая важность коммуникативной функции речи, исследователи подчеркивают необходимость формирования умения выстраивать связные речевые высказывания старшими дошкольниками. Полноценное восприятие учебных материалов, умение давать развернутые ответы на вопросы, самостоятельно излагать свои суждения – все эти и другие учебные действия требуют достаточного уровня развития словаря и грамматического строя речи [8].

Принимая во внимание тот факт, что речь дошкольника формируется пока только в устной форме, а ведущей функцией речи является коммуникативная, в контексте нашей работы мы употребляем понятие речевое высказывание, развитие которого в диалогической и монологической форме является одним из целевых ориентиров в речевом развитии старшего дошкольника. Речевым высказыванием принято считать «единицу сообщения, обладающую смысловой целостностью и могущая быть воспринятой слушающим в данных условиях языкового общения» [50]. Речевое высказывание может представлять собой фразу, предложение или целый текст.

С.Н. Цейтлин отмечает, что в детском возрасте происходит усвоение не только элементов языковых единиц, но также правил их создания и

употребления. Для этого дети совершают бессознательную работу по анализу, систематизации языковых факторов [56]. Изучением вопросов становления детской речи в настоящее время занимается и ряд зарубежных исследователей, таких как J. Gillen, J. Ressei [63, 64].

Усвоение детьми лексики идет одновременно с формированием способности употреблять слова в правильных грамматических формах. Таким образом, идет единовременный процесс формирования лексико-грамматической стороны речи.

Вопросы формирования речи, овладения словом и лексико-грамматическим строем, развития связной речи в онтогенезе рассматриваются в работах А.Н. Гвоздева, Е.Н. Винарской, Н.И. Жинкина, А.Р. Лурии, Т.Н. Ушаковой, А.М. Шахнаровича, Д.Б. Эльконина и других авторов.

Исследователи отмечают, что лексика ребенка формируется постепенно в ходе речевого общения близких людей с ребенком и знакомства с окружающим миром. Развитие морфологической и синтаксической систем языка происходит в тесном взаимодействии. Появляющиеся новые слова способствуют усложнению структуры предложения. В тоже время использование определенной структуры предложения в устной речи способствует закреплению и лексико-грамматических форм слов.

В концепции речевого онтогенеза А.А. Леонтьев процесс формирования речевой деятельности, а вместе с тем и освоение лексико-грамматической системы родного языка, подразделяет на ряд последовательных периодов:

1 период – подготовительный (с рождения до года) – это доречевой этап, в нем выделяют периоды гуления и лепета;

2 период – преддошкольный (от года до трех лет): второй год жизни автор называет этапом первичного освоения языка, дограмматическим этапом, а третий год жизни – этапом усвоения грамматики;

3 период – дошкольный (от трех до семи лет) – этап наиболее интенсивного развития ребенка, когда происходит качественный скачок в расширении словарного запаса, формируются навыки словообразования и словоизменения, развиваются умения морфолого-синтаксического оформления предложений, после пяти лет формируется способность к построению связных развернутых высказываний;

4 период – школьный (от семи до семнадцати лет) – в этот период продолжается совершенствование лексико-грамматического строя, связной речи, формируется письменная речь.

Ранний этап формирования речи рассматривается в работах таких авторов как М.М. Кольцова, Е.Н. Винарская, Н.И. Жинкин, Г.Л. Розенгрт-Пупко, Д.Б. Эльконин. Многие исследователи называют этот этап стадией «слово-предложение». В таком предложении не происходит сочетания слов по грамматическим правилам языка, слово не обладает еще грамматическим значением.

К 1,5 – 2 годам происходит расчленение комплексов на части, которые вступают между собой в различные комбинации. В этот период начинает быстро расти лексический запас и к концу второго года составляет около 300-400 слов.

По мере развития психических процессов, таких как мышление, восприятие, представление, память, а также расширения контактов с окружающим миром, обогащения сенсорного опыта ребенка, качественного изменения его деятельности формируется словарь в количественном и качественном аспектах.

По данным А.Н. Гвоздева в словаре четырехлетнего ребенка наблюдается 50,2% существительных, 27,4% глаголов, 11,8% прилагательных, 5,8% наречий, 1,9% числительных, 1,2% союзов, 0,9% предлогов, 0,9% междометий и частиц.

Также А.Н. Гвоздев выявил следующую последовательность усвоения ребенком грамматических форм русского языка: число существительных – уменьшительная форма существительных – категория повелительности – падежи – категория времени – лицо глагола.

По мнению исследователя вскоре после появления элементарных, диффузных слов (примерно в 1 г. 6 м. – 1 г. 8 м.) ребенок впервые начинает осваивать элементарную морфологию слова. В этот период происходит огромный скачок в словаре ребенка, происходит усвоение грамматики родного языка. Ребенок оказывается вынужденным обогатить свой словарь для того, чтобы адекватно отражать в речи не только предмет, но и качество, действие, отношение.

Основным показателем сформированности грамматического строя речи исследователи считают употребление сложных грамматических форм. В 2 года 3 месяца – 3 года дети усваивают служебные слова, которые важны для выражения синтаксических отношений и сложные бессоюзные предложения, которые появились в речи ребенка ранее, постепенно становятся союзными.

На пятом году жизни сохраняется и совершенствуется восприимчивость к освоению всех элементов родного языка. Несколько меняется морфологический состав высказываний за счет более частого использования глаголов, прилагательных, наречий. Это дает возможность распространения простых предложений и превращения их в сложные.

Как отмечает А.Н. Гвоздев возросшая на пятом году активность и самостоятельность в деятельности облегчает детям освоение функций речи: общение со взрослыми и друг с другом, умения понятно выразить суждение, сопровождать речью свои действия. В этот период у детей большая потребность объяснить друг другу то, что они видят и знают. «В этих ситуациях дети произносят так много сложных предложений, сколько не услышишь от них даже на очень насыщенных в познавательном отношении

занятиях по родному языку. Морфологический строй высказывания (в смысле использования глаголов, прилагательных, наречий) при этом не хуже, чем на занятиях» [11].

У воспитанников старшей и подготовительной групп речевая активность во время игр и других видов самостоятельной деятельности снижается. А.Р. Лурия объясняет причину этого совершающимся в этот период переходом внешней речи во внутреннюю [40].

А.Н. Гвоздев выделяет следующие периоды формирования грамматического строя речи.

1 период – период предложений, состоящих из аморфных слов-корней, который включает в себя два этапа:

1 этап однословного предложения (от 1 г. 3 мес. до 1 г. 8 мес.);

2 этап предложений из нескольких слов-корней (1 г. 8 мес. до 1 г. 10 мес.).

2 период – период освоения грамматической структуры предложения, состоящий из трех этапов:

1 этап формирования простых форм слов (1 г. 10 мес. – 2 г. 1 мес.);

2 этап использования флексийной системы языка для выражения синтаксических связей слов (2 г. 1 мес. – 2 г. 6 мес.);

3 этап усвоения служебных слов для выражения синтаксических отношений (2 г. 6 мес. – 3 г.);

3 период – период дальнейшего усвоения морфологической системы (3 – 7 лет).

Накопление богатого словарного запаса и овладение грамматическим строем языка дает толчок для формирования развернутых высказываний, ряда логически сочетающихся предложений, обеспечивающих общение и взаимопонимание [1].

Многие исследователи, в их числе Т.Г. Винокур, Н.И. Жинкин, А.А. Леонтьев и другие отмечали, что при построении устных речевых

высказываний имеют значение и оказывают существенное воздействие обстоятельства, при которых они возникают. Такими обстоятельствами, по мнению исследователей, являются ситуация общения и отношения между коммуникантами. В ситуации более формализованного (официального) общения повышается контроль за речью. Она требует от говорящего подготовленности устного высказывания и строгого соблюдения норм его оформления по законам кодифицированного языка. В тех ситуациях, в которых общение менее формализовано (неофициально), для устной речи характерна непринужденность и раскованность. Содержание такого высказывания заранее не продумывается, ему свойственен неподготовленный, естественный характер [20, 23, 36].

Для неподготовленной речи свойственны спонтанность речевого акта, непринужденность высказывания, непосредственное участие говорящих. Содержание непринужденных высказываний, как правило, заранее не продумывается.

Е.А. Земская и О.Б. Сиротина отмечают, что степень неподготовленности разговорной речи может быть различной (от спонтанного разговора в непосредственном общении до написания записки), но никогда не достигает той подготовленности, когда необходима особая забота о форме выражения мысли, как в подготовленной кодифицированной речи [23, 49].

Таким образом, учитывая условия порождения речевого высказывания, исследователи выделяют подготовленную и неподготовленную устную речь [23, 24]. Неподготовленная речь определяется психологами как особый вид речевой деятельности, непосредственный и активный процесс создания и восприятия спонтанных устных высказываний [23]. В нашей работе мы будем использовать понятие «неподготовленная (разговорная) речь» именно в этом значении, а результат такой деятельности – «неподготовленное речевое высказывание». Для

обозначения процесса создания и восприятия продуманных, подготовленных устных высказываний будет использоваться термин «подготовленная речь».

## **1.2. Особенности развития лексико-грамматического оформления речевых высказываний при общем недоразвитии речи**

Формирование лексико-грамматических средств языка у детей и при отсутствии патологии в речевом и психическом развитии – изначально сложный процесс, который многократно усложняется, если имеет место общее недоразвитие речи. Проблемой формирования лексико-грамматической стороны речи у детей с общим недоразвитием речи занимались такие ученые как: Р.Е. Левина, Т.Б. Филичева, А.В. Ястребова, Г.В. Чиркина, В.И. Тихеева, Е.А. Флерина, А.М. Бородач, Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.А. Ткаченко и др.

Впервые понятие общее недоразвитие речи было сформулировано в работах Р.Е. Левиной в 50-60-х гг. XX века. Под общим недоразвитием речи понимаются различные сложные речевые расстройства, при которых у детей нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к ее звуковой и смысловой стороне, при нормальном слухе и интеллекте [8].

Характеризуя детей с общим недоразвитием речи, можно отметить ряд особенностей, отличающих их от нормально развивающихся сверстников:

- позднее появление первых слов, простых предложений;
- речь малопонятна для окружающих за счет выраженного аграмматизма;

- запаздывание в овладении навыками построения простых фраз;
- неточное понимание значений слов и ограниченный лексический запас;
- нарушенное понимание и употребление грамматических категорий слов, предложных конструкций;
- незавершенность процесса фонемообразования;
- отставание как экспрессивной, так и импрессивной речи;
- недостаточная речевая активность, которая без специального обучения не приходит в соответствие с возрастными требованиями [22].

Исследователи подчеркивают системный характер нарушения, выявляя особенности на всех уровнях языка. Рассмотрим особенности лексико-грамматического оформления речи на разных уровнях речевого развития.

Р.Е. Левина выделяет три периода проявления общего недоразвития речи.

Первый уровень речевого развития выделяется под названием «отсутствие общеупотребительной речи» и характеризуется полным или почти полным неумением пользоваться обычными речевыми средствами общения [34].

Активный словарь детей на этом уровне состоит из небольшого количества нечетко произносимых обиходных слов, звукоподражаний и звуковых комплексов, отражающих непосредственно воспринимаемые предметы и явления. Одни и те же комплексы могут использоваться для названия предметов, действий, качеств, обозначая разницу в значениях интонацией и жестами. Дифференцированное обозначение предметов и действий почти отсутствует. Характерна многозначность употребляемых слов. Пассивный словарь детей шире активного.

На этом уровне речевого развития дети не используют морфологические элементы для передачи грамматических отношений. В их

речи преобладают корневые слова, лишённые флексий. Отсутствует или имеется лишь в зачаточном состоянии понимание значений грамматических изменений слова. Без ситуационно-ориентирующих признаков дети оказываются не в состоянии отличать формы единственного и множественного числа существительных, прошедшего времени глагола, формы мужского и женского рода, не понимают значения предлогов [8].

Второй уровень речевого развития ребенка в работах Р.Е. Левиной называется «начатки общеупотребительной речи» и характеризуется возросшей речевой активностью ребенка.

На этом уровне ребенок использует достаточно постоянный, хотя и искаженный и весьма ограниченный запас общеупотребительных слов. Дифференцированно обозначаются названия предметов, действий, отдельных признаков, хотя при этом отмечаются ограниченные возможности в использовании этой лексики. Наблюдается употребление местоимений, союзов, простых предлогов в элементарных значениях. Словарный запас значительно отстает от возрастной нормы: выявляется незнание многих слов, обозначающих части тела, животных и их детенышей, одежды, мебели, профессий.

Наблюдаются грубые ошибки в использовании грамматических конструкций:

- смешение падежных форм;
- нередко употребление существительных в именительном падеже, а глаголов в инфинитиве или форме 3-го лица единственного и множественного числа настоящего времени;
- в употреблении числа и рода глаголов, при изменении существительных по числам;
- отсутствие согласования прилагательных с существительными, числительных с существительными.

Дети испытывают значительные затруднения при составлении предложных конструкций: часто предлоги опускаются, а существительное при этом употребляется в исходной форме («книга идет то» - книга лежит на столе); возможна замена предлогов («гриб ляет на далежим» - гриб растет под деревом). Редко употребляются частицы и союзы.

За счет различения некоторых грамматических форм развивается понимание обращенной речи. Дети могут ориентироваться на морфологические элементы, которые приобретают для них смыслоразличительное значение, например различение и понимание форм единственного и множественного числа существительных и глаголов (особенно с ударными окончаниями), форм мужского и женского рода глаголов прошедшего времени. Однако затруднения сохраняются при понимании форм числа и рода прилагательных. Значения предлогов различаются только в хорошо знакомой ситуации. Усвоение грамматических закономерностей в большей степени относится к тем словам, которые рано вошли в активную речь детей.

На этом уровне дети пользуются только простыми предложениями, состоящими из двух – трех, редко четырех слов.

Речь ребенка на третьем уровне речевого развития по Р.Е. Левиной характеризуется как «развернутая речь с элементами фонетического и лексико-грамматического недоразвития». На этом уровне речь ребенка относительно развернута, имеется довольно обширный словарный запас, при этом наблюдается неточное употребление многих лексических значений. В активном словаре преобладают существительные и глаголы. Недостаточно слов, обозначающих качества, признаки, состояния предметов и действий. Часто дети заменяют название части предмета названием целого предмета, нужное слово – другим, сходным по значению.

Отмечаются ошибки в согласовании числительных с существительными, прилагательных с существительными в роде, числе,

падеже. Большое количество ошибок 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 различении морфологических элементов, выражающих значение числа и рода, понимание логико-грамматических структур, выражающих причинно-следственные, временные и пространственные отношения.

В свободных высказываниях преобладают простые распространенные предложения, почти не употребляются сложные конструкции.

В контексте нашего исследования остановимся подробнее на четвертом уровне речевого развития.

Четвертый уровень речевого развития был выделен Т.Б. Филичевой и характеризуется как «нерезко выраженное недоразвитие речи с остаточными проявлениями лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития». Незначительные нарушения всех компонентов языка на этом уровне выявляются в процессе детального обследования при выполнении специально подобранных заданий [39].

Наряду с недостатками фонетико-фонематического характера у этих детей отмечаются и отдельные нарушения смысловой стороны речи. Так, при достаточно разнообразном предметном словаре, отсутствуют слова, обозначающие некоторых животных и птиц, растений, людей разных профессий, частей тела. При ответах смешиваются родовые и видовые понятия. Дети испытывают большие трудности при дифференцированном обозначении лиц мужского и женского рода.

Дети с четвертым уровнем речевого развития достаточно легко справляются с подбором общеупотребительных антонимов, указывающих на размер предмета (большой – маленький), пространственную

противоположность (далеко – близко), оценочную характеристику (плохой – хороший).

В грамматическом оформлении речи выявляются ошибки в употреблении существительных родительного и винительного падежей множественного числа, сложных предлогов. В отдельных случаях отмечается нарушение согласования прилагательных с существительными, когда в одном предложении находятся существительные мужского и женского рода, единственного и множественного числа, сохраняются нарушения в согласовании числительных с существительными.

Особую сложность для этих детей представляют конструкции предложений с разными придаточными, при этом наблюдаются пропуски союзов, замены союзов, инверсии.

Исследовав речь детей с общим недоразвитием речи седьмого года жизни, Е.Ф. Собонович, Г.В. Чиркина пришли к выводу, что диспропорция в формировании лексической и синтаксической систем приводят к тому, что структура сложного предложения усваивается позже, даже при наличии достаточного словарного запаса.

Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова отмечали, что формирование грамматического строя речи у детей с общим недоразвитием речи происходит с большими трудностями, 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 [60].

Грамматические формы словоизменения, словообразования, типы предложений появляются у детей с общим недоразвитием речи, как правило, в той же последовательности, что и у детей при типичном речевом развитии. Нарушения грамматического строя речи при общем недоразвитии речи обусловлены несформированностью у детей морфологических и синтаксических обобщений, отсутствием тех языковых

операций, в процессе которых происходит грамматическое конструирование, выбор определенных языковых единиц и элементов из закрепленной в сознании ребенка парадигмы и их объединении в определенные синтагматические структуры. [там же].

### **1.3. Анализ существующих подходов к проблеме диагностики и коррекции нарушений лексико-грамматического оформления речевых высказываний**

Логопедическое воздействие при устранении общего недоразвития речи преследует цель научить детей связно, последовательно грамматически и фонетически правильно излагать свои мысли, рассказывать о событиях из окружающей жизни, поэтому одним из ведущих направлений коррекционно-развивающей работы с детьми с общим недоразвитием речи многие авторы, в том числе Н.С. Жукова, Т.Б. Филичева, Л.Н. Ефименкова другие, указывают развитие лексико-грамматических средств языка.

Общий подход к обследованию лексико-грамматической стороны речи предполагает два основных направления: обследование словарного запаса и обследование грамматического строя в импрессивной и экспрессивной речи.

Для обследования состояния лексического запаса материал варьируется с учетом возраста ребенка и состояния его речевых возможностей.

Используются следующие методические приемы:

- нахождение детьми предметов и действий, названных логопедом;
- выполнение действий, предложенных логопедом,
- самостоятельное называние предметов, действий, признаков, явлений;
- самостоятельное называние родовых и видовых понятий;

- закончить предложение, вставив пропущенное по смыслу слово.

Обследование состояния грамматического строя языка направлено на определение возможностей ребенка понимать и использовать в речи различные грамматические категории. Используются следующие методические приемы:

- ответить на поставленный вопрос, используя сюжетные картинки, правильно употребляя категорию числа существительных, глаголов, прилагательных;

- закончить предложение, добавив пропущенное слово в нужном падеже, числе, роде;

- вставить пропущенный предлог.

Принцип учета возрастных особенностей детей ориентирует осуществлять подбор и использование в процессе обследования таких методов, приемов, форм работы и лексического и грамматического материала, которые соответствуют возможностям детей дошкольного возраста [39].

Н.С. Жукова предлагает выстраивать систему логопедического воздействия по формированию лексико-грамматической стороны речи, опираясь на поэтапность усвоения детьми языка при правильном формировании речевой функции. В основе предложенной автором методики лежит обучение дошкольников составлению различных видов предложений. Постепенно виды предложений усложняются. Такое постепенное усложнение синтаксической структуры опирается на закономерности развития речи детей в норме: начиная с однословных предложений из аморфных слов-корней, первых форм слов, продолжая работу с двусоставным предложением, предложением из нескольких слов, сложным предложением из нескольких слов.

На каждом этапе автор предлагает комплекс заданий по развитию понимания речи, накоплению пассивного и активного словаря, и по мере

усложнения структуры предложений – отработка грамматических форм. Работа по предложенной методике не предполагает учет формы нарушения речи и возраст ребенка. Коррекционная работа выстраивается только на базе того, что уже достигнуто ребенком в овладении средствами языка [22].

Т.Б. Филичева основной задачей логопедического воздействия на детей с общим недоразвитием речи считает научить связно и последовательно, грамматически правильно излагать свои мысли, рассказывать о событиях их окружающей жизни.

Автор предлагает несколько направлений логопедической работы: обогащение словарного запаса, обучение составлению пересказа и придумыванию рассказов, разучивание стихотворений, отгадывание загадок. При обучении детей составлению связных высказываний предлагаются задания по составлению рассказов-описаний и рассказов по сюжетным картинкам. В контексте нашей работы следует отметить, что предлагаемые задания направлены на формирование подготовленных речевых высказываний.

Ефименкова Л.Н. в зависимости от степени речевого нарушения всю коррекционную работу делит на три этапа в соответствии с уровнями речевого развития.

На 1 уровне предполагается работа по уточнению и расширению словаря, развитию слоговой структуры слов, формированию простого двусоставного предложения, развитию понимания грамматических форм.

На 2 уровне ведется работа по уточнению, расширению и активизации словаря, знакомству со словоизменением и словообразованием, развитию структуры предложения, его грамматического оформления, отмечается переход к построению распространенного предложения.

На 3 уровне продолжается работа над структурой предложения и его грамматическим оформлением. Одной из ведущих задач на этом уровне является формирование связной речи. [19].

Начинать работу автор рекомендует с пересказа (подробного, выборочного, творческого), указывая на то, что подробный пересказ воспитывает навык последовательного и полного изложения мысли, выборочный пересказ формирует умение отделить более узкую тему от текста, в свою очередь творческий пересказ воспитывает воображение, учит детей использовать впечатления из собственного жизненного опыта и определять свое отношение к теме.

Сочинения, по мнению автора, — это верхняя ступень развития связной речи детей. Здесь концентрируются наблюдательность, память, творческое воображение, логическое и образное мышление, находчивость, умение увидеть общее в частном. По мнению автора наиболее легкой формой являются сочинения по серии сюжетных картинок с предварительным расположением их по рассказу. Затем дети учатся составлению рассказов по сюжетной картинке с выделением основной идеи и выражением временной связи. Завершается работа над связной речью воспитанием у детей навыка рассказа на основании собственного опыта [19].

Резюмируя вышесказанное, следует отметить, что предложенная методика способствует повышению качества лексико-грамматического оформления преимущественно в подготовленных речевых высказываниях.

Лалаева Р.И. разработала систему логопедической работы по формированию лексико-грамматической стороны речи, в которой подчеркивает необходимость учета закономерностей формирования лексики в онтогенезе и особенностей лексики у дошкольников с речевой патологией. Исходя из этого работа по формированию лексики проводится по следующим направлениям:

- расширение объема словаря параллельно с расширением представлений об окружающей действительности;
- уточнение значения слов;
- формирование семантической структуры слова в единстве основных его компонентов (денотативного, понятийного, коннотативного, контекстуального);
- организация семантических полей, лексической системы;
- активизация словаря, совершенствование процессов поиска слова, перевода слова из пассивного в активный словарь.

Учитывая тесную взаимосвязь процессов развития лексики и словообразования предлагаемая автором методика включает и задания на словообразование, целью которых является уточнение структуры значения слова, овладение значением морфем, системой грамматических значений, закрепление связей между словами.

По мере формирования лексического запаса и грамматического строя, основываясь на постепенном увеличении самостоятельности ребенка, автор выстраивает работу по развитию связной речи и предлагает проводить ее в следующей последовательности:

- пересказ с опорой на серию сюжетных картин;
- пересказ по сюжетной картинке;
- пересказ без опоры на картинки;
- рассказ по серии сюжетных картин;
- рассказ по сюжетной картинке;
- самостоятельный рассказ [33].

Предложенные виды рассказов, учитывая специфику работы над их ними, мы можем отнести к подготовленным речевым высказываниям.

Итак, мы видим у каждого автора свое видение путей развития словаря и грамматики, свое отношение к методическому решению проблемы, свои позиции в разработке содержания и методов развития

лексико-грамматической стороны речи. Вместе с тем, все исследователи подчеркивают роль специального обучения в формировании, обогащении и активизации словаря, формировании грамматического строя речи детей с общим недоразвитием речи.

В первой главе нашей работы мы изучили такое речевое нарушение, как общее недоразвитие речи, особенности развития лексико-грамматической стороны речи у детей в дошкольном периоде, специфику формирования лексики и грамматики у детей в норме и с общим недоразвитием речи.

Таким образом, в результате анализа литературы по проблеме исследования можно сделать следующие **выводы**:

1. Понятие общее недоразвитие речи впервые было описано в трудах Р.Е. Левиной, которая выделила три уровня речевого недоразвития, отметив, что формирование речи детей с общим недоразвитием речи проходит те же этапы, что и речь нормально развивающихся детей [34].

В контексте нашего исследования особого внимания заслуживает четвертый уровень речевого развития, который был выделен Т.Б. Филичевой и характеризуется как «нерезко выраженное недоразвитие речи с остаточными проявлениями лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития».

2. Учитывая особую важность коммуникативной функции речи исследователи сходятся во мнении, что умение формировать связные речевые высказывания должно стать целью коррекционно-развивающей работы.

3. Принимая во внимание различия в условиях протекания речи влияние на формирование устных высказываний оказывают ситуация общения и отношения между коммуникантами. В связи с рассмотренными условиями речепорождения исследователи разных научных направлений выделяют подготовленную и неподготовленную устную речь [20, 35].

Под *неподготовленной речью* мы понимаем спонтанные устные высказывания, порождаемые в процессе непринужденного общения при непосредственном участии говорящих. Непринужденность высказывания определяется, по мнению психологов, наличием между участниками неофициальных отношений.

Под *подготовленной речью* мы понимаем устные высказывания в ситуации более формализованного (официального) общения, которое повышает контроль за речью и требует более строгого соблюдения норм оформления высказывания по законам кодифицированного языка.

4. При выстраивании системы логопедического воздействия при общем недоразвитии речи авторы многих методик предлагают работу по формированию всех компонентов языковой системы: лексики, грамматики, фонетики и, как следствие, связных речевых высказываний. Последнее подразумевает работу по составлению различных видов рассказов и пересказов, заучиванию стихотворений, что можно рассматривать как работу над подготовленной речью.

## **Глава 2. Сравнение лексико-грамматического оформления подготовленных и неподготовленных речевых высказываний старших дошкольников с общим недоразвитием речи IV уровня**

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

Цель констатирующего эксперимента: сравнить лексико-грамматическое оформление речевых высказываний старших дошкольников с общим недоразвитием речи IV уровня в условиях подготовленной и неподготовленной речи.

Констатирующий эксперимент проводился на базе Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад № 321 «Росинка» (далее – МБДОУ № 321) в период с ноября 2018 по январь 2019 года. МБДОУ № 321 предназначено для детей с тяжелыми нарушениями речи, реализует адаптированную основную образовательную программу дошкольного образования. Основной формой организации образовательной деятельности в МБДОУ № 321 являются логопедические и коррекционные занятия.

Для проведения констатирующего эксперимента была сформирована экспериментальная группа, в состав которой вошли 10 воспитанников подготовительной к школе группы компенсирующей направленности (с тяжелыми нарушениями речи) от 6,5 до 7 лет, из них 40 % девочек (4 человека) и 60 % мальчиков (6 человек).

При комплектовании экспериментальной группы учитывались следующие критерии:

1. Возраст – все участники достигли возраста от 6,5 до 7 лет.

2. Характер дефекта – все участники имеют заключение общее недоразвитие речи IV уровня.

На основе изучения психолого-педагогической и медицинской документации, наблюдения за детьми, бесед с педагогами и родителями были получены следующие сведения об участниках экспериментальной группы.

У всех испытуемых 100% (10 человек) логопедическое заключение – общее недоразвитие речи IV уровня, в том числе дизартрия отмечается у 40 % участников (4 человека), у 60 % (6 человек) – моторная алалия.

У 100% участвующих в эксперименте детей (10 человек) нарушений зрения и слуха не наблюдается. У 40% участников (4 человека) уровень познавательного развития соответствует возрасту. У 60 % (6 человек) уровень познавательного развития не соответствует возрасту, но данных за стойкое нарушение познавательной деятельности нет.

Со стороны познавательной деятельности отмечается следующие особенности: у 70 % (7 человек) снижение работоспособности, в связи с повышенной утомляемостью, недостаточная концентрация внимания, вследствие чего детям трудно сконцентрироваться на одном предмете, часто отвлекаются на второстепенные предметы, требуется организующая и стимулирующая помощь при выполнении заданий. У 20% детей (2 человека) снижение речеслуховой памяти, детям необходимо потратить больше времени и требуются повторы для запоминания определенного материала.

Нарушение мелкой и общей моторики отмечается у 80% детей (8 человек). У 10% (1 человек) детей отмечается двигательная расторможенность, импульсивность в деятельности, вспышки агрессии.

На основании рекомендаций территориальной психолого-медико-педагогической комиссии дети обучаются по адаптированной образовательной программе дошкольного образования для детей с тяжелыми нарушениями речи с сентября 2017, до этого момента 100 % участников (10 человек) посещали дошкольное образовательное учреждение и обучались в

группе общеразвивающей направленности. Все дети посещают логопедические занятия, как индивидуальные, так и подгрупповые и фронтальные.

Подробная схема проведения констатирующего эксперимента представлена на рисунке 1.

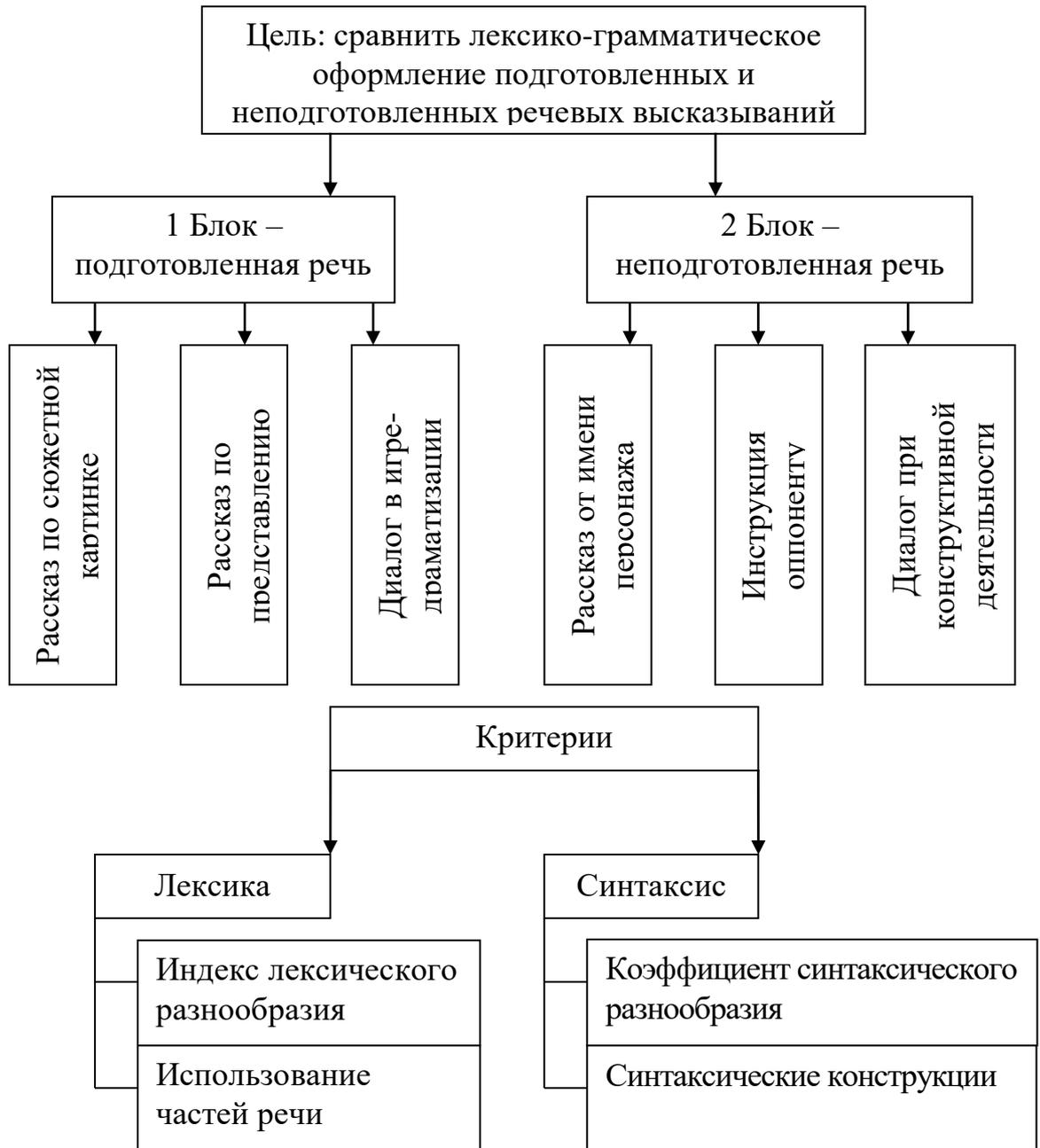


Рисунок 1 – Схема проведения констатирующего эксперимента

Для проведения констатирующего эксперимента были подобраны задания, направленные на изучение устных высказываний в условиях подготовленной и неподготовленной речи. Для того, чтобы получить образцы названных видов речи, были воспроизведены условия их порождения. Отправной точкой для составления комплекса экспериментальных заданий послужило диссертационное исследование И.О. Поздняковой, предложившей задание по составлению рассказа на заданную тему «Мой день рождения» с установкой на соблюдение всех требований к рассказу, принятых в школе, в качестве образца подготовленного высказывания. В данной ситуации экспериментатор выступал только в роли спрашивающего учителя [45].

Авторский вклад заключается в подборе заданий для обследования образцов подготовленных и неподготовленных речевых высказываний старших дошкольников с учетом разницы в ситуации общения. В ситуации подготовленной речи дети взаимодействовали с педагогом, что подразумевает официальность в общении и намеренный подбор языковых средств для оформления высказывания по нормам кодифицированного языка. В ситуации неподготовленной речи дети взаимодействовали друг с другом, что предполагает большую спонтанность и произвольность устных высказываний.

Констатирующий эксперимент включал два блока заданий.

**Первый блок:** обследование подготовленной речи.

1) Обследование умения составить рассказ по сюжетной картинке.

**Инструкция:** Посмотри внимательно на картинку и придумай рассказ.

Постарайся рассказать так, как ты рассказывал бы перед всей группой.

**Стимульный материал:** сюжетная картинка [53, рис. 75].

2) Обследование умения составить рассказ по представлению на тему «Мой день рождения».

**Инструкция:** Составь рассказ на тему «Мой день рождения». Постарайся рассказать так, как ты рассказывал бы перед всей группой [45].

В первом и втором задании первого блока воссоздавалась ситуация подготовленной речи в виде типичной ситуации учебного типа: испытуемые взаимодействовали с логопедом в качестве слушателя и получали установку рассказать так, как рассказывал бы на занятии перед группой. Обследование проводилось с каждым ребенком индивидуально. Запись велась на диктофон, о чем дети не знали.

3) Обследование диалога в игре-драматизации.

**Стимульный материал:** элементы костюмов (кепки, платки).

**Речевой материал:** рассказ Юрия Коваля «Дед, баба и Алёша» (Приложение 3).

Задание рассчитано на группу детей. Участвует 8 человек. Дети сами распределяют роли: зрители и актеры - потом меняются. Экспериментатор читает рассказ дважды, интонацией обыгрывая героев. Затем задает вопросы:

Кто герои рассказа?

Как они выглядят, какие у них характеры?

Чем Алёша похож на бабушку, а чем на дедушку?

К какому выводу пришел Алёша?

После беседы «актеры» выбирают себе роли и надевают элементы костюмов. Затем рассказ читается еще раз и актерам предлагается его обыграть. Велась запись на диктофон.

Задания такого типа знакомы детям, они включаются в учебные ситуации (высказывание по требованию педагога), требующие от детей осознанности, способности планировать действия в уме, продумывать ход мыслей, намеренно подбирать языковые средства для оформления высказывания по нормам кодифицированного языка. В таких ситуациях речевая деятельность характеризуется большей произвольностью и подготовленностью, поскольку тесно связана с внутренней речью.

Рассматриваемое задание максимально развернуто в плане структуры порождения речевого высказывания. При заданности темы ребенок должен самостоятельно определить замысел, перевести общую мысль в схему будущего высказывания. Грамматическое оформление предполагает отбор слов и составление предложений в соответствии с лингвистическими правилами [45].

**Второй блок:** обследование неподготовленной речи.

Задания констатирующего эксперимента были направлены на получение неподготовленных речевых. В этой части эксперимента взрослый занимал позицию пассивного наблюдателя. Предполагалось участие пары испытуемых, их взаимодействие между собой. Эта часть констатирующего эксперимента включала следующие задания.

1) Обследование умения составить рассказ от имени известного персонажа.

**Инструкция:** представь себя сказочным персонажем. Расскажи о себе так, чтобы товарищ угадал, кто ты. «Имя» не может задавать тебе вопросы, он только называет героя. Если он называет неправильно, ты продолжаешь свой рассказ.

2) Обследование умения дать устную инструкцию оппоненту, предполагающую выкладывание предметов определенным образом [22].

**Инструкция первому:** посмотри, как я сложила эти предметы. Расскажи «Имя», что ему нужно сделать, чтобы сложить предметы так же. Я даю тебе фотографию, чтобы ты не забыл, как расположены предметы.

**Инструкция второму:** вот предметы. «Имя» расскажет тебе, как их нужно собрать. Ты не можешь говорить, когда закончишь, подними руку.

3) Обследование диалога при совместной конструктивной деятельности: участники вместе собирали пазл.

**Инструкция:** соберите картинку из частей пазл.

**Стимульный материал:** набор пазл из 60 элементов с картинкой-образцом.

В этой части эксперимента взрослый занимал позицию пассивного наблюдателя. Предполагалось участие пары испытуемых, в ходе выполнения заданий они взаимодействовали между собой, что предполагает наличие заинтересованной живой реакции собеседника-слушателя и, по мнению исследователей, исключает подготовленность речевого высказывания [45]. Детские речевые высказывания в этой ситуации квалифицировались как неподготовленное высказывание.

В ходе эксперимента все высказывания фиксировались на диктофон, о чем участникам не сообщалось. Задания у участников не различались. Время на выполнение задания не ограничивалось. Основной единицей анализа устной речи в нашей работе стали связные речевые высказывания старших дошкольников, представленные в виде текстов, которые оценивались по следующим лингвистическим критериям.

1. Индекс лексического разнообразия определялся через отношение числа различных, неповторяющихся слов к общему количеству слов в тексте. ИЛР вычислялся по формуле

$$\text{ИРЛ} = N_{\text{разл}} / N_{\text{общ}},$$

где  $N_{\text{разл}}$  – количество неповторяющихся слов,

$N_{\text{общ}}$  – общее количество слов в тексте.

Значение индекса располагается в промежутке от 0 до 1. Чем выше получаемая десятичная дробь, тем выше лексическое разнообразие. Этот показатель свидетельствует о способности отбора слов для выражения внутренней программы замысла устного высказывания, а также позволяет говорить о лексической вариативности устной речи в зависимости от коммуникативной ситуации [45].

2. Количество в высказывании различных частей речи (существительных, глаголов, прилагательных, местоимений, частиц)

определялось для выявления частотности языковых признаков подготовленной и неподготовленной речи, демонстрирующих способность детей ориентироваться в коммуникативной ситуации и выбирать соответствующие языковые средства, характерные для того или иного вида устной речи.

3. Коэффициент синтаксического разнообразия вытекает из отношения числа предложений к числу слов данного текста:

$$K_{\text{синт.}} = 1 - (\Pi / C),$$

где  $\Pi$  – число предложений,

$C$  – число слов во всем тексте. Пограничными значениями будут 0 и 1, чем больше дробь, тем многословнее в целом предложения данного текста, а следовательно – выше возможность разнообразия синтаксических отношений между словами в составе отдельного предложения [6].

4. Особенности использования синтаксических конструкций (виды и правильность с точки зрения соответствия требованиям кодифицированного литературного языка) анализировались на основании сопоставления относительного количества простых и сложных предложений. Последнее имело значение для выявления способности синтаксической фиксации мысли в устной речи в зависимости от коммуникативной ситуации.

## **2.2 Анализ результатов констатирующего эксперимента**

Нами приведен количественный и качественный анализ полученных образцов устных речевых высказываний подготовленной и неподготовленной речи. Ниже приводим подробный анализ результатов констатирующего эксперимента по каждому блоку.

Рассмотрим полученные данные о состоянии лексики в первом блоке заданий, направленном на изучение **подготовленной речи**. При сопоставлении значений индекса лексического разнообразия нами условно было выделено 5 уровней успешности:

- 0,8 и выше – высокий уровень;
- 0,7 – 0,79 – уровень выше среднего;
- 0,6 – 0,69 – средний уровень;
- 0,5 – 0,59 – уровень ниже среднего;
- 0,49 и ниже – низкий уровень.

Результаты распределения детей по группам на основании показателей индекса лексического разнообразия в подготовленной речи при составлении рассказа по сюжетной картинке, составлении рассказа по представлению «Мой день рождения» и диалога в игре-драматизации представлены в гистограмме (рисунок 2) и таблице 1 (Приложение Б).

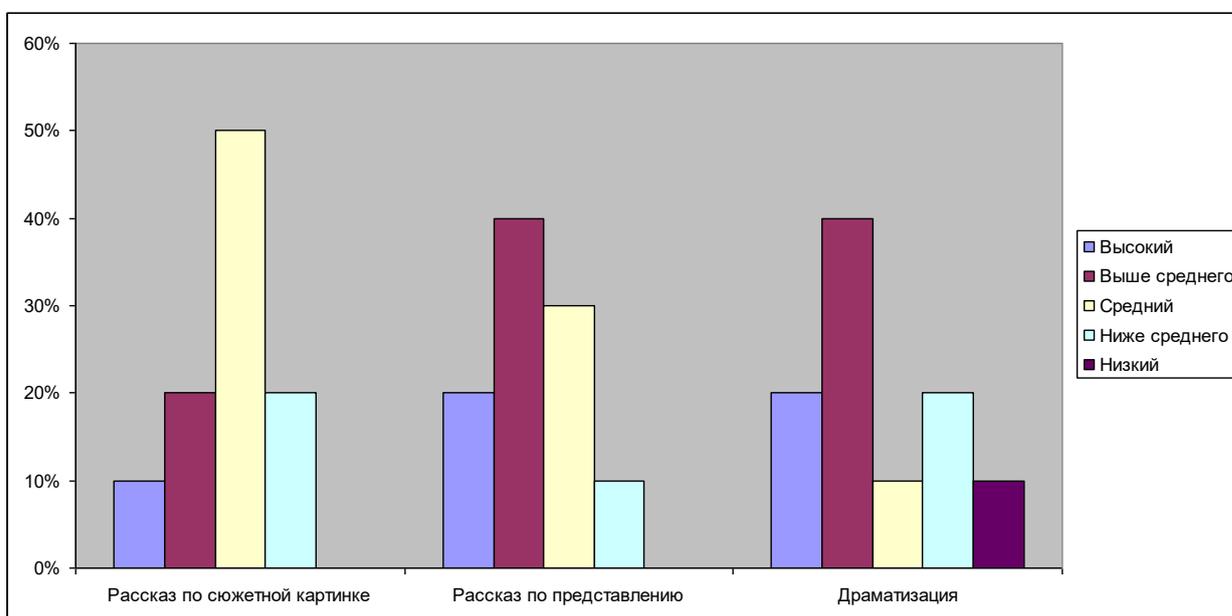


Рисунок 2 – Распределение испытуемых на группы в зависимости от уровня лексического разнообразия в подготовленной речи (%)

Как видно из гистограммы (рисунок 2) при составлении **рассказа по сюжетной картинке** высокий уровень лексического разнообразия продемонстрировали 10% (1 чел.) участников, по 20% (2 чел.) продемонстрировали уровень выше среднего и ниже среднего и 50% (5 чел.) участников продемонстрировали средний уровень.

Следует отметить, что при выполнении задания участники чаще всего в речи использовали имена существительные (от 24% до 50%), глаголы (от 17% до 31%), союзы (от 6% до 23%). Данные представлены в таблице 3 (приложение Г). Значительно реже в рассказах по сюжетной картинке встречаются местоимения (от 0% до 14%), наречия (от 0% до 11%), частицы (от 0% до 9%), равные показатели имеют имена прилагательные и имена числительные (от 0% до 3%).

Составляя рассказ по сюжетной картинке, дети в основном перечисляют изображенные на картинке события, чем и объясняется преобладание номинативно-предикативного словаря, например: Дети собирали ягоды. Собака выбежала и за зайцем побежала, а дети захотели остановить собаку. В лес заяц убежал, а собака потеряла зайца.

Из представленных в гистограмме (рисунок 2) результатов, полученных при составлении **рассказов по представлению**, видно, что 20% (2 чел.) участников продемонстрировали высокий уровень лексического разнообразия, 40% (4 чел.) продемонстрировали уровень выше среднего, у 30% (3 чел.) участников – средний уровень и 10% (1 чел.) продемонстрировали уровень ниже среднего.

При составлении рассказа по представлению участники использовали преимущественно имена существительные (от 14% до 39%), глаголы (от 12% до 26%), местоимения (от 5% до 25%), союзы (от 5% до 20%), а также наречия (от 0% до 21%), имена числительные (от 0% до 9%), имена прилагательные (от 0% до 8%), частицы (от 0% до 6%). В отличие от рассказов по сюжетной картинке в этом задании и далее субъект и объект

действия дети часто выражают не именем существительным, а местоимением. Приведем пример одного из рассказов, который ярко демонстрирует, как возрастает роль местоимений: Мой день рождения. Я родилась десятого июня. Мама и папа подарили мне игрушку «Май литл пони» и шарики. А я сказала: «Спасибо!» И мне мама и папа сильно любят.

По данным гистограммы можно видеть, что по результатам **игры-драматизации** участники распределились на группы следующим образом: по 20% (2 чел.) участников составили группы с высоким уровнем и уровнем ниже среднего, 40% (4 чел.) участников вошли в группу, продемонстрировавшую уровень выше среднего, по 10% (1 чел.) участников составили группы с низким и средним уровнем.

В речевых высказываниях участников в игре-драматизации отмечается следующее количественное соотношение частей речи: имена существительные (от 6% до 33%), глаголы (от 9% до 29%), местоимения (от 9% до 29%), наречия (от 6% до 24%), союзы (от 0% до 13%), имена прилагательные (от 0% до 6%), частицы (от 0% до 10%). Пример: У него такие же чёрные глазки, такая же большая борода вырастет как у меня. Что вы смешите? Забыл. Он любит лошадь запрягать и на санях кататься.

Сопоставив результаты выполнения трех заданий по обследованию подготовленной речи, мы можем отметить более высокий уровень выполнения задания по составлению рассказа по представлению и ведению диалога в игре-драматизации. Одинаковое количество участников, по 20% (2 чел.) и 40% (4 чел.), продемонстрировали высокий уровень и уровень выше среднего соответственно. В то время как при составлении рассказа по сюжетной картинке показатели этих уровней находятся на отметках 10% (1 чел.) и 20% (2 чел.) соответственно. Наибольшее количество участников, 50% (5 чел.), продемонстрировавших средний уровень, отмечено при составлении рассказа по сюжетной картинке. При составлении рассказа по представлению количество участников, продемонстрировавших средний

уровень, снижается до 30% (3 чел.), а в игре-драматизации по этому уровню показатель всего 10% (1 чел.). Наиболее высокий показатель уровня выше среднего отмечен при составлении рассказа по представлению, 30% (3 чел.), в остальных заданиях этот уровень имеет одинаковый показатель 20% (2 чел.). Низкий уровень выполнения задания продемонстрировали 10% (1 чел.) участников в игре-драматизации, что не отмечается при выполнении первых двух заданий.

Далее обратимся к блоку заданий, направленных на изучение **неподготовленной речи**. Распределение участников на группы по уровню лексического разнообразия в неподготовленной речи при составлении рассказа от имени известного персонажа, составлении инструкции оппоненту, диалогической речи при конструктивной деятельности представлено в гистограмме (рисунок 3).

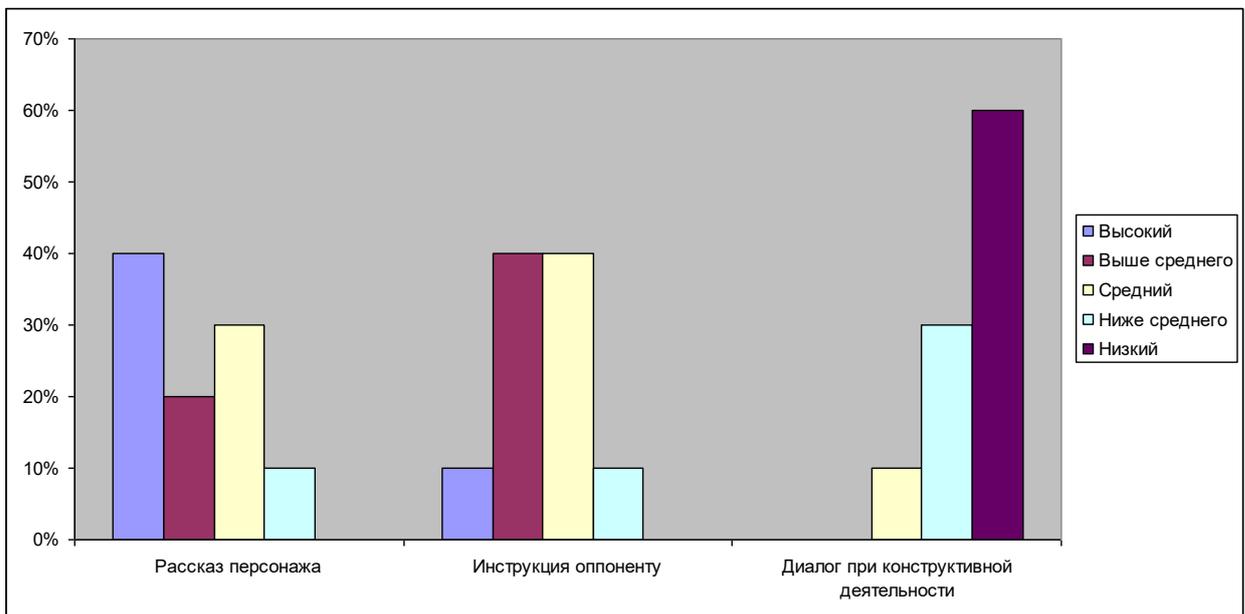


Рисунок 3 - Распределение испытуемых на группы в зависимости от уровня лексического разнообразия в неподготовленной речи (%)

Как видно из гистограммы (рисунок 3) при составлении **рассказа от имени известного персонажа** участники разделились на группы следующим

образом. 40% (4 чел.) участников продемонстрировали высокий уровень. Группу, показавшую уровень выше среднего, составили 20% (2 чел.) участников. К среднему уровню отнесены 30% (3 чел.) участников. Низкий уровень продемонстрировали 10% (1 чел.) участников.

Количество имен существительных в рассказах участников варьируется от 7% до 35%, глаголов - от 6% до 23%, местоимений – от 9% до 41%. Количество имен прилагательных определяется в диапазоне от 0% до 19%, наречий – от 0% до 23%, имен числительных - от 0% до 6%, частиц – от 0% до 9%, союзов – от 0% до 15%, междометий - от 0% до 3%. Данные представлены в таблице 4 (приложение Д). Выполняя это задание, не все дети составляли рассказ от первого лица, многие рассказывали о герое в третьем лице, что не дало каких-либо значительных лексических отличий. Приведем пример рассказа: Я – герой, который спасает мир. Стреляю сетью-паутиной. Я на одну половинку паук и на одну – человек. Или. Из кино. Он быстро бегают. У него жёлтый костюм. И у него на шляпе молнии. Всё, о нём больше ничего нельзя рассказать.

Из представленных в гистограмме (рисунок 3) результатов, полученных при составлении **инструкции оппоненту**, видно, что равное количество участников – по 10% (1 чел.) - продемонстрировали высокий уровень и уровень ниже среднего лексического разнообразия, по 40% (4 чел.) продемонстрировали уровень выше среднего и средний уровень.

При сопоставлении текстов, составленных участниками инструкций, выявлено количество имен существительных от 16% до 45%, глаголов – от 0 до 19%, наречий – от 14% до 30%, имен прилагательных – от 5% до 21%. Количество местоимений варьируется в диапазоне от 0% до 12%, имен числительных от 0% до 8%, союзов – от 0% до 18%, частиц – от 0% до 9%, междометий – от 0% до 3%. Пример такого текста: Сначала книги. Книги не надо вот так разложить. Их надо наверх: сначала большую, потом маленькую. Бубен наверх. Потом дудочку надо поставить. Потом кружку

надо рядышком поставить. Потом эту пирамидку надо тоже рядышком положить.

По данным гистограммы (рисунок 3) мы видим, что в диалоге при **конструктивной деятельности** 10% (1 чел.) продемонстрировали средний уровень, 30% (3 чел.) участников – уровень ниже среднего. Самую многочисленную группу при выполнении этого задания составили участники, продемонстрировавшие низкий уровень – 60% (6 чел.).

Относительно различных частей речи следует отметить, что наиболее часто участниками употреблялись глаголы от 12% до 24%, местоимения – от 17% до 26%, наречия – от 11 до 29%, имена существительные – от 7% до 21%, частицы – от 8% до 15%, реже союзы – от 0 до 10%, имена прилагательные – от 0 до 8%, имена числительные – от 0 до 3%, междометия – от 0 до 4%. При выполнении этого задания дети часто повторяли одни и те же слова, чем объясняется невысокий показатель индексов лексического разнообразия, например: Если это не так, значит это вот так надо деталь. Эта деталь вот здесь полагается значит. Надо как-то соединить эту деталь. Здесь где-то эта деталь должна быть.

Сопоставив результаты распределения участников на группы по трем заданиям, представленные в гистограмме (рисунок 3), можно сделать вывод, что лучшие показатели участники продемонстрировали в рассказе от имени персонажа: здесь группа высокого уровня включает 40% (4 чел.) детей, а уровня выше среднего – 20% (2 чел.). При составлении инструкции оппоненту группы участников по указанным уровням составляют 10% (1 чел.) и 40% (4 чел.) соответственно, а в последнем задании блока участники высокого уровня и уровня выше среднего не продемонстрировали. Самая многочисленная группа участников, показавших средний уровень, сформировалась при выполнении задания по составлению инструкции оппоненту, при составлении рассказа от имени персонажа эта группа включает 30% (3 чел.) участников и наименьшее количество детей 10%

(1 чел.) показали средний уровень в диалоге при конструктивной деятельности. Уровень ниже среднего при выполнении первого и второго задания продемонстрировали одинаковое количество участников – 10% (1 чел.), однако при выполнении последнего задания блока количество детей в группе возрастает до 30% (3 чел.). Группа с низким уровнем сформировалась только при выполнении задания по ведению диалога, сопровождающего конструктивную деятельность. Таким образом, можно сделать вывод о том, что наиболее низкие показатели в блоке заданий на обследование неподготовленной речи продемонстрированы участниками при ведении диалога.

Для подтверждения вывода обратимся к диаграмме, представленной на рисунке 4.

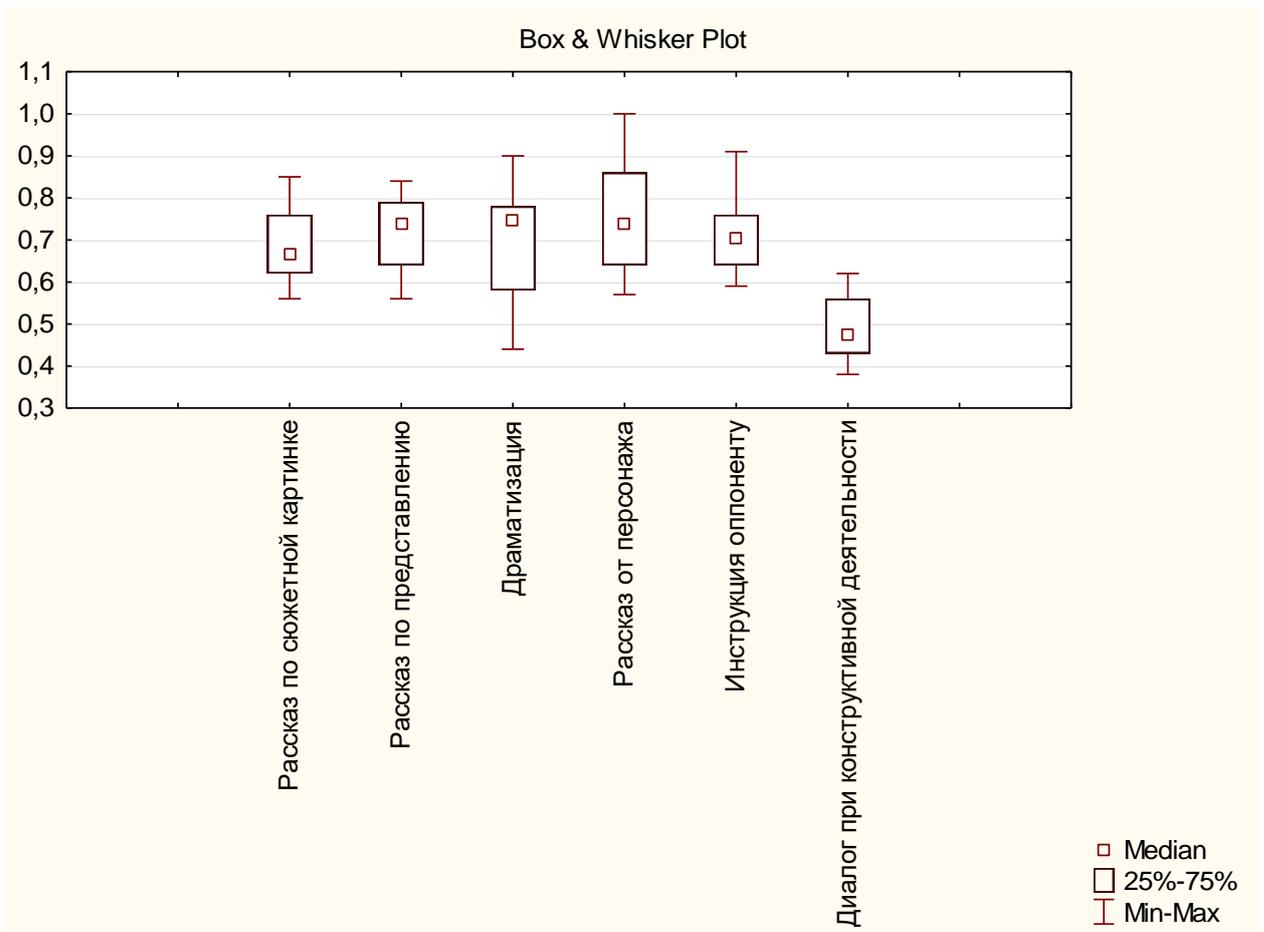


Рисунок 4 – Сопоставление показателей индекса лексического разнообразия в подготовленных и неподготовленных речевых высказываниях

На диаграмме визуально представлено, как распределяются показатели индекса лексического разнообразия при выполнении разных заданий. Мы видим, что нижние квартили показателей по рассказу по представлению, рассказу от имени персонажа и инструкции оппоненту равны (0,64), и с рассказом по сюжетной картинке близки по своим значениям – 0,62. Показатель нижнего квартиля в драматизации (0,58) незначительно отличается от аналогичных показателей в перечисленных выше заданиях. Равны по своим показателям верхние квартили в задании по составлению рассказа по сюжетной картинке и инструкции оппоненту (0,76), и в рассказах по представлению и в драматизации близки к указанным заданиям по своим значениям – 0,79 и 0,78. Самый высокий показатель верхнего квартиля отмечается в задании по составлению инструкции оппоненту – 0,86. Медиальные значения показателей по рассказам по представлению и рассказам от имени персонажа равны (0,74). Небольшой разброс медиальных значений с этими заданиями наблюдается в драматизации и инструкции оппоненту – 0,745 и 0,705 соответственно. Ниже показатель медиального значения отмечается в задании по составлению рассказа по сюжетной картинке, он равен 0,665.

Таким образом, мы видим, что в первых пяти заданиях разница между аналогичными показателями медиальных значений, значений верхних и нижних квартилей составляет не более 0,1.

Из всех заданий по своим результатам выделяется диалог при конструктивной деятельности. Как видно из диаграммы (рисунок 4), визуальное отличие графика по этому заданию состоит в разнице между верхними и нижними квартилями (0,56 и 0,43), медиальными значениями (0,475), а также максимумами и минимумами. Это объясняется тем, что при выполнении задания участники неоднократно повторяют одни и те же слова, например: Это точно не сюда. Это сюда. Это не сюда, а это сюда. Ничего не подходит.

Далее рассмотрим полученные данные о **синтаксическом оформлении** текстов в двух блоках заданий. При сопоставлении значений коэффициента синтаксического разнообразия нами условно было выделено 4 уровня успешности:

0,9 и выше – высокий уровень;

0,8 – 0,89 – уровень выше среднего;

0,7 – 0,79 – средний уровень;

0,6 – 0,69 – уровень ниже среднего.

Результаты распределения детей по группам на основании показателей коэффициента синтаксического разнообразия в подготовленной речи при составлении рассказа по сюжетной картинке, составлении рассказа по представлению «Мой день рождения» и подготовленной речи в игре-драматизации представлены в гистограмме, представленной на рисунке 5 и таблице 2 (Приложение В).

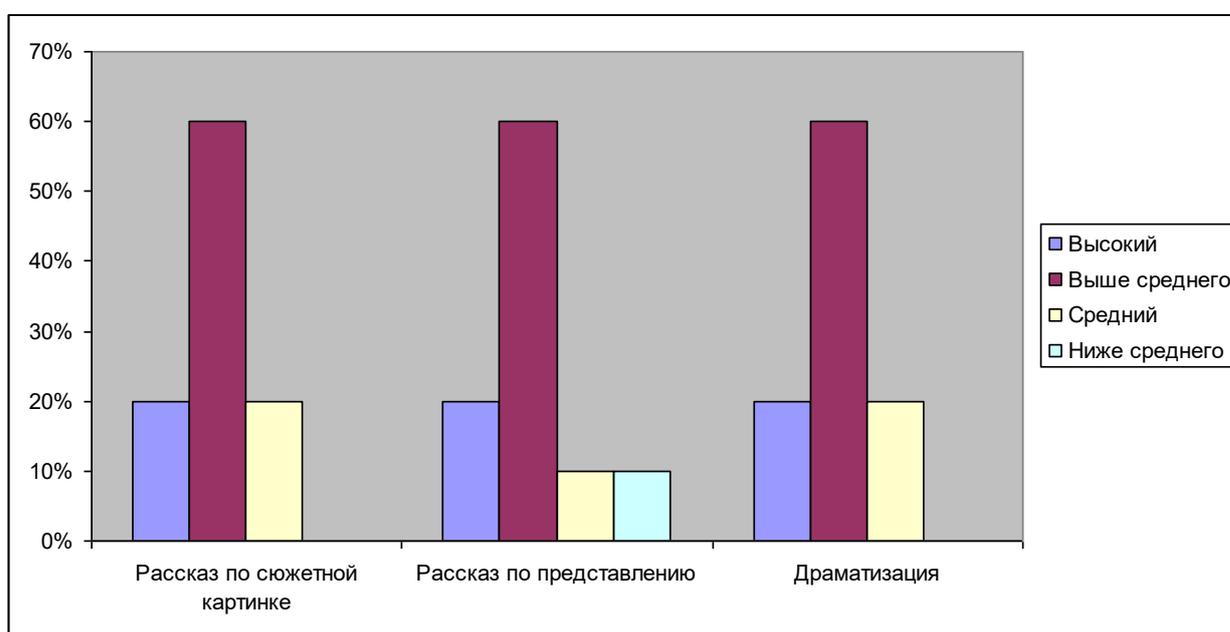


Рисунок 5 – Распределение испытуемых на группы в зависимости от уровня синтаксического разнообразия в подготовленной речи (%)

Как видно из гистограммы (рисунок 5) при составлении рассказа по сюжетной картинке высокий уровень синтаксического разнообразия продемонстрировали 20% (2 чел.) участников, такое же количество участников составляет группа продемонстрировавших средний уровень. Уровень выше среднего показали 60% (6 чел.) участников.

Составляя рассказ по сюжетной картинке, дети использовали преимущественно простые предложения – от 38% до 100% случаев. Сложные предложения в рассказах участников составляют от 0% до 62% от общего количества предложений в текстах. В рассказах двух участников наблюдается от 17% до 25% повторов. Неполные предложения, 20% от общего количества предложений, имеют место в рассказе одного участника.

По данным гистограммы (рисунок 5) мы можем видеть, что при составлении рассказа по представлению высокий уровень продемонстрировали 20% (2 чел.) участников. Уровень выше среднего показали 60% (6 чел.) участников. По 10% (1 чел.) участников продемонстрировали средний уровень и ниже среднего.

Обратившись к таблице 2 (приложение В) мы можем видеть, что в рассказах по представлению отмечается от 25% до 100% случаев употребления простых предложений. Сложные предложения составляют от 0% до 75% от общего количества предложений в тексте. От 0% до 50% предложений имеют повторы. Неполные предложения составляют от 0% до 33%.

При составлении диалогов в драматизации, как видно из гистограммы (рисунок 4), 20% (2 чел.) продемонстрировали высокий уровень показателей коэффициента синтаксического разнообразия. Группу, продемонстрировавшую уровень выше среднего, составили 60% (6 чел.) участников. Средний уровень продемонстрировали 20% (2 чел.) участников.

Из данных таблицы 5 (приложение Е) мы видим, что в драматизации в репликах участники использовали простые предложения от 0% до 100%

случаев, так же как и сложные – от 0% до 100%. Показатели случаев повторов колеблются в диапазоне от 0% до 57%. Неполные предложения встречаются в репликах участников от 0% до 50% относительно общего количества предложений, составленных участником.

Сопоставив результаты распределения детей на группы при выполнении заданий первого блока констатирующего эксперимента, мы видим, что показатели по рассказу по сюжетной картинке и в драматизации абсолютно идентичны. Во всех трех заданиях блока на обследование подготовленной речи одинаковое количество участников показали высокий уровень и уровень выше среднего. Только при составлении рассказа по представлению сформировалась группа с уровнем ниже среднего в количестве 10% (1 чел.) участников. Таким образом, мы можем сделать вывод, что при выполнении задания по составлению рассказа по представлению в целом показатели ниже, чем в двух других заданиях, но разница между заданиями незначительна.

Обратимся к результатам анализа второго блока заданий. Распределение детей на группы в зависимости от показателей коэффициента синтаксического разнообразия в неподготовленной речи при составлении рассказа от имени известного персонажа, составлении инструкции оппоненту и диалогической речи при конструктивной деятельности представлено в гистограмме (рисунок 6).

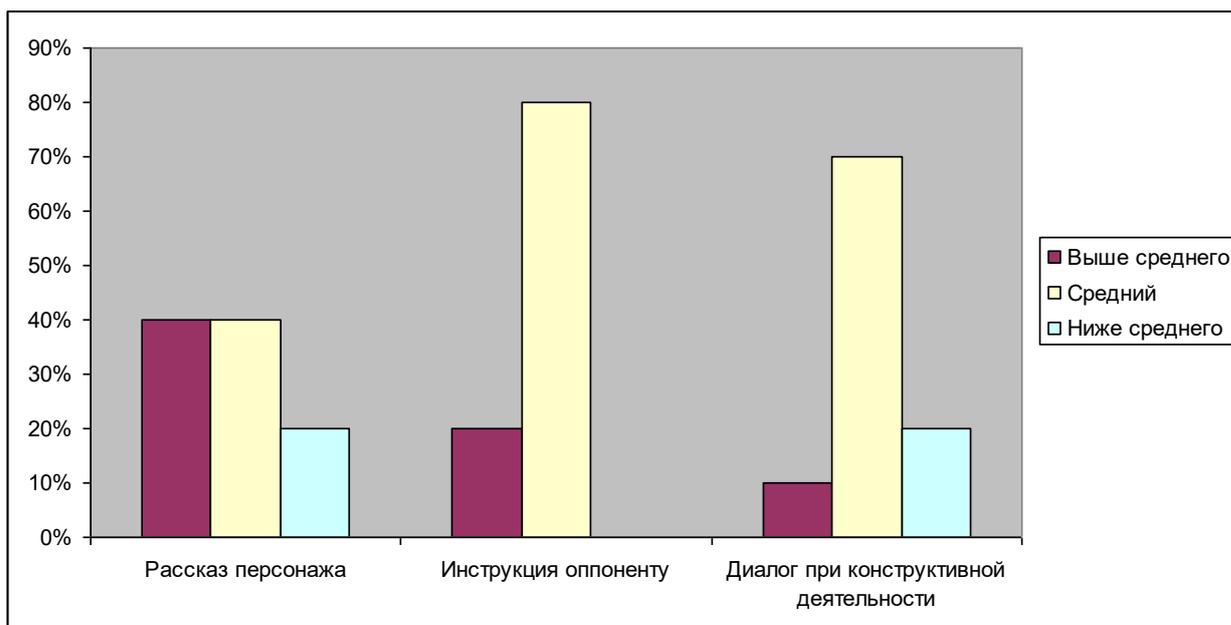


Рисунок 6 - Распределение испытуемых на группы в зависимости от уровня синтаксического разнообразия в неподготовленной речи (%)

Как видно из гистограммы (рисунок 6) при составлении рассказа от лица известного персонажа участники эксперимента в одинаковом процентном соотношении продемонстрировали средний и выше среднего уровни, что составило по 40% (4 чел.) на каждом уровне. Уровень ниже среднего продемонстрировали 2 человека, что составило 20%.

Из таблицы 6 (приложение Ж) мы видим, что при составлении рассказов от имени известного персонажа участники использовали простые предложения в количестве от 67% до 100% от общего количества предложений в рассказах. Количество сложных предложений колеблется от 0% до 33%. От 0 до 33% предложений повторяется. Неполные предложения встречаются от 0% до 45%.

При выполнении задания по составлению инструкции оппоненту участники разделились на группы по двум уровням: выше среднего уровень продемонстрировали 20% (2 чел.) и средний уровень – 80% (8 чел.) участников.

В этом задании, как видно из таблицы 6 (приложение Ж), от 75% до 100% составляют простые предложения, сложные предложения имеют показатели от 0% до 25%. Повторы занимают от 0% до 44% предложений. При этом от 25% до 100% предложений – неполные.

Из гистограммы (рисунок 6) видно, что при ведении диалога при конструктивной деятельности участники разделились на группы следующим образом: 10% (1 чел.) составили группу уровня выше среднего, 70% (7 чел.) – среднего уровня и 20% (2 чел.) – уровня ниже среднего.

Обратившись к таблице 6 (приложение Ж) мы видим, что в диалогах от 67% до 97% предложений – простые, от 3% до 33% - сложные. При этом повторы встречаются в 6% - 50% предложений. От 22% до 67% предложений – неполные.

Таким образом, сопоставив результаты распределения на группы, представленные на гистограмме (рисунок 6), можно резюмировать, что более высокий уровень участники продемонстрировали при составлении рассказа от имени известного персонажа: здесь самая многочисленная группа уровня выше среднего – 40% (4 чел.) – равная группе среднего уровня. Вместе с тем, самая многочисленная группа среднего уровня – 80% (8 чел.) отмечена при составлении инструкции оппоненту, а при диалоге эта группа незначительно меньше – на 10%. Одинаковое количество участников составили группы уровня ниже среднего при выполнении первого и третьего задания блока, а при составлении инструкции оппоненту группа этого уровня не сформировалась.

Для сопоставления коэффициентов синтаксического разнообразия по результатам обследования подготовленной и неподготовленной речи обратимся к диаграмме (рисунок 7).

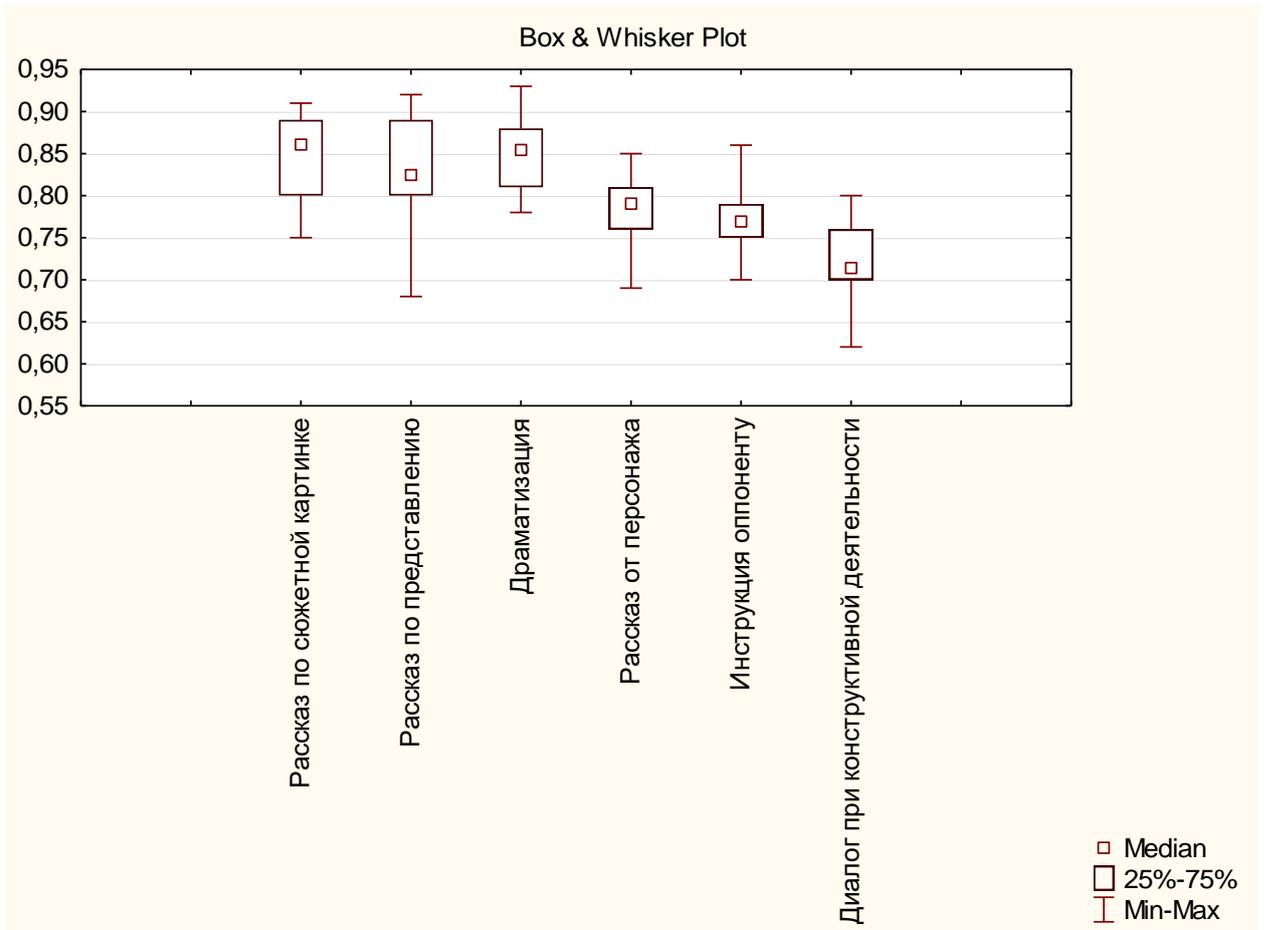


Рисунок 7 – Сопоставление показателей коэффициента синтаксического разнообразия в подготовленных и неподготовленных речевых высказываниях

Из диаграммы (рисунок 7) видно совпадение верхних и нижних квартилей, незначительное расхождение медиан в заданиях по составлению рассказа по сюжетной картинке и рассказа по представлению. Верхний и нижний квартиль, а также медиальное значение показателей в драматизации не имеют значительных расхождений с аналогичными показателями в других заданиях в блоке на обследование подготовленной речи и вписываются в рамки их значений, что указывает на высокий уровень показателей коэффициентов синтаксического разнообразия в блоке заданий по обследованию подготовленной речи.

В результатах по блоку неподготовленной речи видно, что медиальные значения, «Рассказ от персонажа» и «Инструкция оппоненту», практически совпадают. В первом случае составляет 0,79, во втором – 0,77. В свою очередь между верхними и нижними квартилями, а также максимумами и минимумами есть незначительные расхождения. Самые низкие показатели медианы мы видим в задании «Диалог при конструктивной деятельности» - 0,715, а также наблюдаем низкие значения верхнего и нижнего квартилей – 0,76 и 0,7 соответственно. Значения максимума и минимума в этом задании также самые низкие в сравнении с остальными заданиями обоих блоков.

Исходя из вышеизложенного можно сделать вывод, что при обследовании подготовленной и неподготовленной связной речи выявлены наиболее низкие показатели лексического и синтаксического оформления в неподготовленной речи, а именно при выполнении задания по ведению диалога при конструктивной деятельности.

Сравнив показатели индексов лексического разнообразия и коэффициентов синтаксического разнообразия в подготовленной и неподготовленной речи следует отметить, что все участники (100%) продемонстрировали диссоциацию между показателями индексов лексического разнообразия и коэффициентов синтаксического разнообразия в разных заданиях. У 20% (2 чел.) участников наблюдаются стабильный показатель уровня индекса лексического разнообразия во всех заданиях подготовленной речи. У 10% (1 чел.) участников наблюдаются стабильный показатель уровня коэффициента синтаксического разнообразия во всех заданиях подготовленной речи и у 10% (1 чел.) продемонстрирован стабильный показатель уровня коэффициента синтаксического разнообразия во всех заданиях неподготовленной речи. Совпадение показателей уровней индексов лексического разнообразия и коэффициентов синтаксического разнообразия во всех заданиях не выявлено.

Таким образом, подтверждается гипотеза нашего исследования о том, что качественные характеристики речевого высказывания определяются особенностями коммуникативной ситуации, и изменение условий коммуникации с подготовленной на неподготовленную речь отражается на лексическом и синтаксическом оформлении речевого высказывания у старших дошкольников с общим недоразвитием речи IV уровня.

### **2.3. Методические рекомендации по развитию диалогических и монологических высказываний у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи IV уровня**

Основываясь на данных, полученных в результате констатирующего эксперимента, нами определены основные направления и содержание логопедической работы по развитию лексико-грамматической стороны подготовленной и неподготовленной речи.

Логопедическая работа опирается на следующие основные принципы: дифференцированного подхода, развития, онтогенетический, учета личностных особенностей, деятельностного подхода, формирования речевых навыков в условиях естественного речевого общения.

В качестве ведущих принципов нами определены: индивидуальный и дифференцированный подход, системность, комплексность, принцип развития.

При составлении методических рекомендаций мы следуем положению Н.И. Жинкина, который обращал внимание на то, что «развитие речи не может быть сведено к развитию «ученической» устной речи. Он убедительно доказывал, что необходимо вести работу по развитию спонтанной речи

детей, объясняя это тем, что все виды речи тесно связаны, и продвижения в одном направлении немедленно скажутся на другом» [43].

Нами определены следующие направления работы с детьми:

1. Развитие номинативного, предикативного и адъективного словаря в импрессивной и экспрессивной речи.
2. Формирование синтаксической структуры предложения.
3. Развитие подготовленной и неподготовленной речи.

Нами подобраны задания по каждому из обозначенных направлений.

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 в связную речь.

**Направление работы: развитие номинативного, предикативного и адъективного словаря в импрессивной и экспрессивной речи.**

Учитывая, что в ходе констатирующего эксперимента участниками продемонстрирован низкий уровень употребления имен прилагательных и имен числительных, нами рекомендуются задания, направленные на актуализацию словаря прилагательных, числительных, на расширение словаря за счет образования прилагательных от других частей речи. Накопленный словарь отрабатывается в моделях словосочетаний и предложений.

Например, для расширения и актуализации словаря прилагательных подбираются задания на образование прилагательных от наречий (легко - легкий, чисто – чистый, темно – темный), от существительных (снег – снежный, пластмасса – пластмассовый, песок – песчаный). К полученным прилагательным подбираются предметы, к которым они могут относиться, таким образом отрабатывается модель построения словосочетаний прилагательное + существительное (пластмассовое ведро, пластмассовый

совок), затем эти словосочетания вводятся в предложения (Мальчик держит в руках пластмассовый совок).

Примеры возможных заданий.

Задание 1. «Подбирай, называй, запоминай».

Инструкция: закончи предложения (подбери как можно больше слов-признаков, слов-действий).

Медведь (какой?) – бурый, огромный, лохматый, неуклюжий, косолапый, сильный.

Заяц (какой?) - . . . .

Лиса (какая?) - . . . .

Задание 2. «Скажи одним словом».

Инструкция: закончи предложения по образцу.

У козы нет рогов. Она безрогая. Ты дорисовал рога, и теперь она рогатая.

У кролика нет ушей. Он . . . . Ты дорисовал уши, и теперь он . . . .

У кошки нет хвоста. Она . . . . Ты дорисовал хвост, и теперь она . . . .

Задание 3. «Скажи наоборот».

Инструкция: закончи предложения, подбери как можно больше слов-признаков.

Девочка веселая (радостная, смешливая, улыбчивая), а мальчик грустный (угрюмый, мрачный, хмурый, унылый).

Карабас-Барабас жадный (скупой, корыстный), а Буратино щедрый (бескорыстный).

Задание 4. «Увидели, не увидели».

Инструкция: Таня и Ваня гуляли в парке. Выбери из предложенных картинок предметы, которые они там увидели. Закончи предложения по образцу.

Скворечник. Дети увидели три скворечника, а не заметили пять скворечников.

Скамейка. Дети увидели три ..., а не заметили пять ... .

Проталина. Дети увидели три ..., а не заметили пять ... .

**Направление работы: Формирование синтаксической структуры предложения.**

В зависимости от успешности детей в составлении синтаксических конструкций, а также от употребления различных частей речи, продемонстрированных в констатирующем эксперименте, задания дифференцируются по уровням: относительно благоприятный и менее благоприятный (таблица 1). Учитывая, что в речи детей редко встречаются прилагательные, для закрепления их в экспрессивной речи мы предлагаем составление именных словосочетаний типа имя существительное + имя прилагательное отработать со всеми детьми независимо от продемонстрированных результатов в эксперименте.

Таблица 1 – Типы синтаксических конструкций для разных групп детей

Тип конструкции	Менее благоприятный	Относительно благоприятный
Именные словосочетания:		
Существительное + прилагательное	+	+
Числительное + существительное	+	
Распространенные предложения:	+	
Подлежащее – сказуемое – прямое дополнение		
Подлежащее – сказуемое – прямое дополнение – косвенное дополнение	+	
Подлежащее – сказуемое – обстоятельство места	+	
Подлежащее – сказуемое – дополнение – обстоятельство места	+	

Тип конструкции	Менее благоприятный	Относительно благоприятный
Подлежащее – сказуемое – дополнение – определение	+	
Предложения с однородными членами	+	+
Сложносочиненные предложения	+	+
Сложноподчиненные предложения	+	+

Как показали результаты констатирующего эксперимента как правило дети не испытывают затруднений в составлении простого предложения. Модели словосочетаний мы предлагаем в связи с необходимостью закрепления в речи прилагательных и числительных. Работу над предложением мы предлагаем продолжать в направлении распространения простого предложения однородными членами, а затем составления сложносочиненных и сложноподчиненных предложений. В работе над простым и сложным предложением необходимо уделять внимание употреблению сочинительных и подчинительных союзов, акцентируя их значения (Я люблю сладкие и кислые яблоки. Я люблю сладкие, но не люблю кислые яблоки. Я не люблю зеленые яблоки, потому что они кислые).

Примером заданий на построение предложений могут быть следующие.

Задание 1. Составить предложения по образцу, используя слова «и», «или», «но», «а».

При выполнении задания важно обращать внимание детей на значения союзов (соединение, противопоставление, разделение). Задание можно начинать выполнять на примере простых предложений с однородными членами, затем на материале сложносочиненных предложений.

Наглядный материал: предметные картинки.

Я беру красный, синий и желтый цветок. Я беру красный цветок, но не беру синий. Я люблю красные или синие цветы.

Я люблю красные цветы, а Петя любит синие.

Задание 2. Научить составлять предложения, используя причинный союз «потому что». Сначала для выполнения задания можно использовать диалогическую вопросно-ответную форму, когда ребенок формулирует только ответ на вопрос. Затем от ребенка требуется полный ответ в виде сложноподчиненного предложения.

На материале стихотворения Н. Гернет и Д. Хармса «Очень-очень вкусный пирог».

Почему гости пирог не нашли? Потому что я его съел.

Почему я съел пирог? Потому что он был очень вкусный. Потому что гости долго шли. Потому что я не вытерпел.

Построение предложений разных синтаксических конструкций возможно практиковать в игре.

Игра «Живые слова». Дети становятся «живыми словами». Из слов составляют предложения. Меняя порядок слов и заменяя одни слова другими, получают разные предложения.

Педагог приглашает двух детей, один из которых будет словом «заяц», другой – «скачет». Педагог предлагает детям «прочитать», что получилось. (Заяц скачет). Просит ребенка, который был словом «скачет» сесть на место. Вызывает еще одного ребенка, который будет словом «бежит». Спрашивает детей, что получилось? (Заяц бежит). Затем ребенок, который был словом «заяц» садится на место, вместо него выходит другой, который будет словом «лиса». Педагог просит «прочитать» предложение. (Лиса бежит). Затем выходит еще ребенок, который должен стать первым перед другими детьми. Он будет словом «рыжая». Получается «Рыжая лиса бежит». Далее приглашается ребенок, ему достается слово «потому что». Детям предлагается продолжить предложение «Рыжая лиса бежит, потому что...».

Еще один ребенок становится словом «чтобы». Какие можно составить предложения с этим словом?

После этого педагог предлагает детям сочинить историю про лису и зайца. Подумать, как встретились лиса и заяц. Что они говорили друг другу? Что предложила зайцу лиса? Что ответил заяц? Чем все закончилось? [2].

Работа над лексикой и синтаксисом продолжается в направлении работы по формированию связных высказываний.

**Направление работы: развитие связной подготовленной и неподготовленной монологической и диалогической речи.**

В рамках этого направления работы определены задачи:

- формирование и закрепление диалогических умений;
- формирование умения составления монологических высказываний.

Основным методом формирования и развития диалогической речи в повседневном общении является разговор педагога с детьми (неподготовленный диалог), для которого характерными чертами которого являются незапланированность, большое разнообразие обсуждаемых тем и используемых языковых средств, частые отклонения от темы, разговорный стиль речи. С его помощью можно исправлять ошибки ребенка, давать образец правильной речи, развивать навыки диалогической и монологической речи.

Близким методом является беседа. Беседа – это целенаправленное обсуждение чего-либо, подготовленный диалог на заранее выбранную тему, организованный разговор педагога с группой детей, охватывающий один какой-то вопрос.

В беседе вопросы задаются с целью уточнения позиции собеседника, его мнения, отношения. Основное здесь – это не вопросы и ответы на них «полным ответом», а инициативное высказывание, сообщение партнеру своей точки зрения, своих аргументов.

На начальном этапе работы беседа начинается с обмена единичными высказываниями, состоящими из одного – двух предложений, высказываний на темы из личного опыта, возникающих под впечатлением рассказа педагога. Приведем пример.

Педагог рассказывает детям забавный факт, прочитанный в книге. Дети подхватывают эту тему и иницируют собственные высказывания. В беседе взрослый не регламентирует содержание и форму высказываний детей. Педагог поддерживает инициативу детей, обеспечивает возможность всем детям принять участие в беседе. Высказывания детей, как правило, не имеют какой-то определенной структуры.

А.Г. Арушанова описывает успешный опыт использования метода беседы внутри комплексного речевого занятия, в котором могут сочетаться и сюжетно-дидактические игры, и игры-драматизации, и другие виды работ [2].

Для того, чтобы подвести ребенка к созданию связных монологических высказываний можно использовать метод совместного рассказывания. На начальном этапе работы это диалог со взрослым. Информацию, рожденную в диалоге с ребенком, взрослый обобщает в форме текста. Затем дети составляют свои истории командами по три-четыре человека. Разделение текста между партнерами помогает усвоить структуру связного повествования.

Приведем фрагмент занятия.

Из-за леса, из-за гор... (старшая группа)

Задачи:

- вовлекать детей в диалог;
- побуждать высказываться на темы из личного опыта;
- сочинять творческий рассказ по скороговорке, используя схемы;
- произвольно строить предложения разной грамматической конструкции.

Оборудование: картинки-схемы: мальчик, дедушка, корзина; мальчики, рыба, удочка; мальчик, корова; сыр и муравей; сыр и мышонок; сыр и муха.

Педагог предлагает детям прослушать скороговорку.

На лугу под горкой

Лежит сырок с красной коркой

Сорок сорок в короткий срок

Съели сырок.

Педагог предлагает пофантазировать: откуда под горкой взялся сыр. Дети высказываются.

Педагог: Я думаю, что это мальчик Егорка с дедушкой Егором шли по грибы, по ягоды. Присели перекусить. А когда уходили, забыли сыр в траве. Можно нарисовать такую схему: мальчик, дедушка и корзина. (Показывает детям картинки-схемы). А могла забыть сыр мальчики, которые ходили удить рыбу. Вот схема: мальчики, удочка, рыба. Мог забыть сыр пастушок, который гнал стадо коров. Вот схема: мальчик, корова. Какие еще схемы вы бы нарисовали?

Дети отвечают.

А кто мог обнаружить сыр?

Дети отвечают.

Сыр могли обнаружить муравьишка, мышонок, муха. (Выставляет картинки-схемы). А как вы думаете, кто еще мог обнаружить сыр и что с ним произошло?

Дети отвечают, разбиваются на команды по три человека. Сочиняют историю о приключениях сыра. Договариваются, кто начинает рассказ о том, как попал сыр под горку, кто заканчивает рассказ о нашедшем сыре. Педагог выслушивает три-четыре команды, обсуждает с детьми, у кого самый интересный, самый веселый, самый грустный конец рассказа.

Я хочу придумать, как дедушка Егор хватился сыра и поехал его разыскивать.

Из-за леса, из-за гор  
Едет дедушка Егор  
На буланой телеге,  
На скрипучей лошади.  
Сапоги на нем с карманом,  
А жилетка с каблуком.  
Подпоясался дубиной,  
Опирался кушаком.

Почему вы смеетесь? Что не так? Какие небылицы вы заметили?

Дети отвечают. Педагог предлагает им сочинить свои небылицы про дедушку Егора, который едет из-за гор. Дети выполняют...

Как видно из предложенного фрагмента форма совместного рассказывания побуждает высказываться в пределах определенной структурной части связного повествования. При сочинении командами разворачивается нерегламентированное диалогическое общение детей между собой. Таким образом стимулируется развитие и диалогической, и монологической речи, и текстовой активности в диалоге.

## Заключение

В ходе решения первой задачи мы проанализировали психолого-педагогическую, логопедическую, лингвистическую литературу и определили степень изученности таких направлений, как формирование лексико-грамматических средств языка в онтогенезе, особенности развития лексико-грамматического оформления речевых высказываний при общем недоразвитии речи. Также мы проанализировали имеющиеся в литературе методики по диагностике и коррекции связной речи у детей старшего дошкольного возраста.

Понятие общее недоразвитие речи впервые было описано в трудах Р.Е. Левиной, которая выделила три уровня речевого недоразвития, отметив, что формирование речи детей с общим недоразвитием речи проходит те же этапы, что и речь нормально развивающихся детей.

В контексте нашего исследования более подробно рассмотрен четвертый уровень речевого развития, который был выделен Т.Б. Филичевой и характеризуется как «нерезко выраженное недоразвитие речи с остаточными проявлениями лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития».

Под неподготовленной речью в контексте нашей работы мы понимаем спонтанные устные высказывания, порождаемые в процессе непринужденного общения при непосредственном участии говорящих в ситуации ребенок - ребенок.

Под подготовленной речью мы понимаем устные высказывания в ситуации более формализованного (официального) общения в ситуации ребенок – педагог.

При выстраивании системы логопедического воздействия при общем недоразвитии речи авторы многих методик предлагают работу по формированию всех компонентов языковой системы: лексики, грамматики,

фонетики и, как следствие, связных речевых высказываний. Последнее подразумевает работу по составлению различных видов рассказов и пересказов, заучиванию стихотворений, что можно рассматривать как работу над подготовленной речью.

Результаты работы представлены в I главе.

В рамках реализации 2 и 3 задачи нами был организован и проведен констатирующий эксперимент, с целью сравнить особенности подготовленной и неподготовленной речи старших дошкольников с общим недоразвитием речи IV уровня. Результаты нами представлены во II главе работы.

Для проведения констатирующего эксперимента была сформирована экспериментальная группа, в состав которой вошли 10 воспитанников подготовительной к школе группы компенсирующей направленности (с тяжелыми нарушениями речи) от 6,5 до 7 лет с общим недоразвитием речи IV уровня.

Констатирующий эксперимент включает два блока заданий. Первый блок заданий направлен на изучение подготовленных речевых высказываний, включает следующие задания:

- 1) Обследование умения составить рассказ по сюжетной картинке.
- 2) Обследование умения составить рассказ по представлению на тему «Мой день рождения».
- 3) Обследование диалога в игре-драматизации.

Задания такого типа знакомы детям, они включаются в учебные ситуации (высказывание по требованию педагога), требующие от детей осознанности, способности планировать действия в уме, продумывать ход мыслей, намеренно подбирать языковые средства для оформления высказывания по нормам кодифицированного языка. В таких ситуациях речевая деятельность характеризуется большей произвольностью и подготовленностью, поскольку тесно связана с внутренней речью.

Рассматриваемое задание максимально развернуто в плане структуры порождения речевого высказывания. При заданности темы ребенок должен самостоятельно определить замысел, перевести общую мысль в схему будущего высказывания. Грамматическое оформление предполагает отбор слов и составление предложений в соответствии с лингвистическими правилами. [45].

Второй блок направлен на обследование неподготовленных речевых высказываний, включает следующие задания:

- 1) Обследование умения составить рассказ от имени известного персонажа.
- 2) Обследование умения дать устную инструкцию оппоненту, предполагающую выкладывание предметов определенным образом.
- 3) Обследование диалога при совместной конструктивной деятельности.

В этой части эксперимента взрослый занимал позицию пассивного наблюдателя. Предполагалось участие пары испытуемых, в ходе выполнения заданий они взаимодействовали между собой, что предполагает наличие заинтересованной живой реакции собеседника-слушателя и, по мнению исследователей, исключает подготовленность речевого высказывания [45]. Детские речевые высказывания в этой ситуации определялись как неподготовленное высказывание.

В ходе эксперимента нами оценивалось лексическое и синтаксическое разнообразие полученных речевых высказываний, особенности употребления различных частей речи и виды синтаксических конструкций.

Нами приведен количественный и качественный анализ полученных образцов устных высказываний подготовленной и неподготовленной речи.

Сопоставив результаты по всем заданиям констатирующего эксперимента, мы пришли к выводу, что при обследовании лексического разнообразия по своим результатам выделяется диалог при конструктивной

деятельности. Здесь отмечаются самые низкие показатели индекса лексического разнообразия. Это объясняется тем, что при выполнении задания участники часто повторяют одни и те же слова, что во многом обусловлено ситуацией общения.

Проанализировав состав частей речи в полученных высказываниях, следует отметить, что в подготовленной речи детей преобладают имена существительные и глаголы, затем местоимения и наречия. В неподготовленной речи наиболее часто употребляются местоимения, имена существительные, глаголы, наречия. Во всех заданиях имена прилагательные и имена числительные употребляются редко либо не употребляются вообще.

При анализе результатов с точки зрения синтаксиса выявлены более высокие показатели коэффициента синтаксического разнообразия в подготовленных высказываниях, ниже значения коэффициента синтаксического разнообразия в неподготовленной речи. Самые низкие показатели коэффициента синтаксического разнообразия отмечены в диалогах при конструктивной деятельности.

В неподготовленных высказываниях детей в большей степени используются простые предложения, неполные предложения, часты повторы, что, безусловно, является одной из особенностей неподготовленной речи, в большей степени диалогической, и вместе с тем предполагает одним из целевых ориентиров коррекционной логопедической работы усложнение структуры предложений.

Сравнив показатели индексов лексического разнообразия и коэффициентов синтаксического разнообразия в подготовленной и неподготовленной речи следует отметить, что совпадение показателей уровней индексов лексического разнообразия и коэффициентов синтаксического разнообразия во всех заданиях не выявлено.

Таким образом, полученные экспериментальные данные *соответствуют гипотезе* нашего исследования о том, что качественные

характеристики речевого высказывания определяются особенностями коммуникативной ситуации, и изменение условий коммуникации с подготовленной на неподготовленную речь отражается на лексическом и синтаксическом оформлении речевого высказывания у старших дошкольников с общим недоразвитием речи IV уровня.

В ходе решения третьей задачи нами были составлены методические рекомендации, направленные на развитие подготовленной и неподготовленной речи у старших дошкольников. Мы определили следующие направления: развитие номинативного, предикативного и адъективного словаря в импрессивной и экспрессивной речи; формирование синтаксической структуры предложения; развитие диалогической и монологической подготовленной и неподготовленной речи. Различные виды работ предлагаются дифференцированно, в зависимости от выявленных в результате эксперимента затруднений у детей.

Таким образом, цели и задачи, поставленные нами, реализованы. В качестве дальнейшей перспективы предлагается расширение спектра заданий на обследование неподготовленного диалога для уточнения полученных данных.

**Библиографический список**

1. Алексеева, М.М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / М. М. Алексеева, Б. И. Яшина. – 3-е изд., стереотип. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 400 с.
2. Арушанова, А.Г. Развитие коммуникативных способностей дошкольника: Методическое пособие / А.Г. Арушанова. – М.: ТЦ Сфера, 2011. – 80 с.
3. Арушанова, А.Г. Речь и речевое общение детей [Текст]: Книга для воспитателей детского сада / А.Г. Арушанова. – М.: Мозаика-Синтез, 1999. – 272 с.
4. Ахутина, Т.В. Смысловой и семантический синтаксис: Детская речь и концепция Л.С. Выготского [Текст] / Т.В.Ахутина, Т.И. Наумова // Психолингвистические проблемы семантики / Отв. Ред. А. А. Леонтьев, А. М. Шахнарович. – М.: Наука, 1983. – С. 196–209.
5. Бахтин, М.М. Человек в мире слова [Текст] / М.М. Бахтин. – М.: Изд-во Российского открытого ун-та, 1995. – 140 с.
6. Верховин, С.С. К вопросу о лингво-теоретических основах методик авторизации текста / С.С. Верховин // Вестник ИГЛУ. – 2013. – С. 24-28.
7. Винарская, Е.Н. Раннее речевое развитие ребенка и проблемы дефектологии [Текст]: Кн. Для логопеда / Е.Н. Винарская. – М.: Просвещение, 1987. – 159 с.
8. Волкова, Л.С. Логопедия. Методическое наследие: пособие для логопедов и студ. дефектол. фак. пед. вузов / Л.С. Волкова, Т.В. Туманова, Т.Б. Филичева и др. – М.: ВЛАДОС, 2007. – 479 с.
9. Выготский, Л.С. Мышление и речь [Текст] / Л.С. Выготский // Собрание сочинений: в 6 т. – М., 1982. – Т. 2: Проблемы общей психологии. – С. 5–361.

10. Выготский, Л.С. Собрание сочинений [Текст]: в 6 т. Т. 5: Основы дефектологии / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика, 1983. – 368 с.
11. Гвоздев, А.Н. Вопросы изучения детской речи [Текст] / А.Н. Гвоздев – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961. – 472 с.
12. Гиппенрейтер, Ю.Б. Общаться с ребенком. Как? [Текст] / Ю.Б. Гиппенрейтер. – М.: ЧеРо, 2001. – 240 с.
13. Гордиевская, М.Л. Тенденции минимизации структуры высказывания в русской диалогической разговорной речи [Текст]: автореф. Дис. ... канд. фил. Наук / М.Л. Гордиевская. – М., 1996. – 20 с.
14. Горелов, И.Н. Основы психолингвистики [Текст]: Учебное пособие / И.Н. Горелов, К.Ф. Седов. – М.: Лабиринт, 2005. – 320 с.
15. Грибова, О.Е. К проблеме анализа коммуникации у детей с речевой патологией [Текст] / О.Е. Грибова // Дефектология. – 1995. – № 6. – С. 7–16.
16. Долгих, Л.Ю. Влияние коммуникативной ситуации на мотивацию речепорождения младших школьников с умственной отсталостью [Текст] : автореф. Дис. ... канд. психол. наук / Л.Ю. Долгих. – М., 2003. – 19 с.
17. Домишкевич, С.А. Возможности функционально-уровневого подхода в оптимизации деятельности практических психологов образования [Текст] / С.А. Домишкевич // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2010. – № 4. – С. 58–63.
18. Дридзе, Т.М. Язык и социальная психология [Текст] / Т.М. Дридзе / Под ред. А.А.Леонтьева. – М.: Высшая школа, 1980. – 224 с.
19. Ефименкова, Л.Н. Формирование речи у дошкольников: Дети с общим недоразвитием речи [Текст] : Кн. Для логопеда. / Л. Н. Ефименкова – 2-е изд., перераб. – М.: Просвещение, 1985. – 112 с.
20. Жинкин, Н.И. Язык – речь – творчество [Текст]: исследования по семиотике, психолингвистике, поэтике / Н.И. Жинкин. – М.: Лабиринт, 1998. – 366 с.

21. Жинкин, Н.И. Психологические основы развития мышления и речи / Н.И. Жинкин // Русский язык в школе. – 1985. - № 1. – С. 12-19.
22. Жукова, Н.С. Логопедия. Основы теории и практики / Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева. – М.: Эксмо, 2018. – 288 с., ил.
23. Земская, Е.А. Русская разговорная речь [Текст]: Лингвистический анализ и проблемы обучения: Учебное пособие / Е.А. Земская. – 4-е изд., перераб. И доп. М.: Флинта: Наука, 2011. – 240 с.
24. Зимняя, И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе [Текст] / И.А.Зимняя. – М.: Просвещение, 1991. – 222 с.
25. Инденбаум, Е.Л. Устная речь умственно отсталых младших школьников: детерминанты индивидуальных различий и пути улучшения / Е.Л. Инденбаум, И.О. Позднякова, В.И. Нодельман // Дефектология. – 2015. - № 1. – С. 3-10.
26. Исследование речевого мышления в психолингвистике [Текст] / Т.В. Ахутина, И.Н. Горелов, А.А. Залевская [и др.] / Отв. Ред. Е.Ф. Тарасов. –М.: Наука, 1985. – 239 с.
27. Климанова, Л.Ф. Новый коммуникативно ориентированный курс русского языка [Текст] / Л.Ф. Климанова // Нач. школа. – 1994. – № 7. – С. 23–28.
28. Колокольцева, Т.Н. Специфические коммуникативные единицы диалогической речи [Текст] / Т.Н. Колокольцева. – Волгоград: Издательство Волгоградского госуниверситета, 2001. – 260 с.
29. Комарова, С.В. Организация уроков развития устной речи с позиций коммуникативного подхода [Текст] / С.В. Комарова // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2013. – № 7. – С. 12–16.
30. Кубрякова, Е.С. Человеческий фактор в языке: Язык и порождение речи [Текст] / Е.С. Кубрякова, А.М. Шахнарович, Т.В. Сахарный / АН СССР. Ин-т языкознания; Отв. Ред. Е. С. Кубрякова. – М.: Наука, 1991. – 239 с.

31. Лаврентьева, М.А. Формирование высказывания у детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта [Текст]: автореф. Дис. ... канд. пед. наук / М.А. Лаврентьева. – М., 1999. – 20 с.
32. Ладыженская, Т.А. Устная речь как средство и предмет обучения [Текст]: Учеб. пособие для студ. / Т.А. Ладыженская. – М., 1998. – 134 с.
33. Лалаева, Р.И. Логопедическая работа в коррекционных классах [Текст]: Кн. Для логопеда / Р.И.Лалаева. – М.: Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 1998. – 224 с.
34. Левина, Р.Е. Нарушение речи и письма у детей [Текст]: избр. Тр. / Ред.-сост. Г.В. Чиркина, П.Б. Шошин. – М.: АРКТИ, 2005. – 224 с.
35. Леонтьев, А.А. Основы психолингвистики [Текст] / А.А. Леонтьев. – М.: Смысл, СПб.: Лань, 2003. – 287 с.
36. Леонтьев, А.А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии [Текст]: Избранные психологические труды / А.А. Леонтьев. – М.: Изд-во Института практической психологии, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. – 448 с.
37. Лепская, Н.И. Язык ребенка (онтогенез речевой коммуникации) [Текст] / Н.И. Лепская. – М., 1997. – 152 с.
38. Лисина, М.И. Общение, личность и психика ребенка [Текст] / М.И. Лисина / Под редакцией Рузской А. Г. – М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. – 384 с.
39. Логопедия. Теория и практика / [под ред. д.п.н. профессора Филичевой Т.Б.]. – М.: Эксмо, 2017. – 608 с.
40. Лурия, А.Р. Язык и сознание [Текст] / А.Р. Лурия. – М.: Изд-во МГУ, 1998. – 336 с.
41. Маркова, А.К. Психология усвоения языка как средства общения [Текст] / А.К.Маркова. – М.: Педагогика, 1974. – 240 с.
42. Методы обследования речи детей [Текст]: пособие по диагностике речевых нарушений / ред. Г. В. Чиркина. – М.: АРКТИ, 2010. – 240 с.

43. Нодельман, В.И. Особенности разговорной речи умственно отсталых младших школьников / В.И. Нодельман, И.О. Позднякова // Дефектология. – 2008. - № 6. – С. 5-13.
44. Пиаже, Ж. Речь и мышление ребенка [Текст] / Ж.Пиаже. – М.: Педагогика – Пресс, 1994. – 527 с.
45. Позднякова, И.О. Особенности устной речи умственно отсталых младших школьников и психолого-педагогические условия ее совершенствования: дис. ... канд. псих. Наук: 10.00.10 / Позднякова Инга Олеговна – Иркутск. – 2015. – 185 с.
46. Психоллингвистика [Текст]: Учебник для вузов / Под ред. Т. Н. Ушаковой. – М.: ПЕР СЭ, 2006. – 416 с.
47. Речь. Речь. Речь [Текст]: Книга для учителя / Под ред. Т.А. Ладыженской. – М.: Педагогика, 1990. – 336 с.
48. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии [Текст] / С.Л.Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2004. – 713 с.
49. Сиротинина, О.Б. Что и зачем нужно знать учителю о русской разговорной речи [Текст]: Пособие для учителя / О.Б. Сиротинина. – М.: Просвещение: Учеб. лит., 1996. – 175 с.
50. Селиверстов, В.И. Понятийно-терминологический словарь логопеда / В.И. Селиверстов, Ю.Г. Гаубих, Л.Б. Перчук и др. – М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 1997. – 400 с.
51. Скребнев, Ю.М. Исследование русской разговорной речи [Текст] / Ю.М. Скребнев // Вопросы языкознания. – 1987. – № 1. – С. 144–155.
52. Соботович, Е.Ф. Речевое недоразвитие у детей и пути его коррекции: (дети с нарушением интеллекта и мотор. Алалией) [Текст] / Е.Ф. Соботович. – М.: Классикс стиль, 2003. – 160 с.
53. Стребелева, Е.А. Психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста: метод. Пособие с прил. Альбома

- «Наглядный материал для обследования детей» / Е.А. Стребелева, Г.А. Мишина, Ю.А. Разенкова и др. – М.: Просвещение, 2017. – 182 с.
54. Ушакова, Т.Н. Речь человека в общении [Текст] / Т.Н. Ушакова, Н.Д. Павлова, И.А. Зачесова. – М.: ВЛАДОС, 1989. – 348 с.
55. Фрумкина, Р.М. Психолингвистика [Текст]: Учеб. для высш. учеб. заведений / Р.М. Фрумкина. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 320 с.
56. Цейтлин, С.Н. Язык и ребенок: Лингвистика детской речи [Текст]: Учебное пособие / С.Н. Цейтлин. – М.: Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 2000. – 240 с.
57. Чиркина, Г.В. Методическое пособие для учителя-логопеда к учебнику «Развитие речи» для образовательных учреждений V вида. 1 класс [Текст] / Г.В. Чиркина. – М.: АРКТИ, 2010. – 152 с.
58. Шахнарович, А.М., Негневицкая Е.И. Язык и дети [Текст] / А.М. Шахнарович, Е.И. Негневицкая. – М.: Наука, 1981. – 111 с.
59. Шахнарович, А.М. Детская речь в зеркале психолингвистики [Текст] / А.М. Шахнарович. – М.: Ияз РАН, 1999. – 165 с.
60. Щербак, С.Г., Самохвалова, Н.Г. Нарушение лексико-грамматической стороны речи у детей с общим недоразвитием речи III уровня // Научное обозрение. Педагогические науки. – 2017. - № 5. – С. 188-190.
61. Эльконин, Д.Б. Развитие устной и письменной речи учащихся [Текст] / Д.Б. Эльконин / Под ред. В.В. Давыдова, Т.А. Нежной. – М.: ИНТОР, 1998. – 112 с.
62. Якубинский, Л.П. О диалогической речи [Текст] / Л.П. Якубинский // Язык и его функционирование: Избр. Работы. – М.: Просвещение, 1986. – С. 17–59.
63. Gillen J. The Language of Children [Text] / J. Gillen. – London: Routledge, 2003.
64. Peccei J. Child Language [Text] / J. Peccei. – London: Routledge, 1999.

Приложение А

Протоколы обследования экспериментальной группы  
Аня  
Показатели лексического разнообразия

Критерии	Подготовленная речь			Неподготовленная речь		
	рассказ по сюжетной картинке	рассказ по представлению	диалог в игре-драматизации	рассказ от имени персонажа	инструкция оппоненту	диалог при констр. деят-ти
Индекс лексического разнообразия	0,64	0,8	0,78	0,66	0,91	0,44
Местоимения	-	20%	17%	41%	-	22%
Существительные	41%	33%	33%	16%	45%	10%
Прилагательные	-	-	-	9%	9%	2%
Глаголы	23%	13%	11%	6%	-	24%
Наречие	-	-	22%	-	18%	12%
Числительные	-	-	-	-	-	3%
Частицы	9%	-	-	9%	9%	10%
Союзы	23%	20%	-	6%	18%	10%
Междометия	-	-	-	3%	-	4%

Показатели синтаксического оформления

Критерии	Подготовленная речь			Неподготовленная речь		
	рассказ по сюжетной картинке	рассказ по представлению	диалог в игре-драматизации	рассказ от имени персонажа	инструкция оппоненту	диалог при констр. деят-ти
Коэффициент синтаксического разнообразия	0,77	0,8	0,78	0,69	0,7	0,66
Частота использования простых предложений	60%	67%	75%	100%	100%	88%
Частота использования сложных предложений	40%	33%	25%	-	-	12%
Случаи повторов	-	-	-	10%	-	21%
Случаи использования неполных предложений	20%	33%	50%	20%	100%	51%

## Ваня

## Показатели лексического разнообразия

Критерии	Подготовленная речь			Неподготовленная речь		
	рассказ по сюжетной картинке	рассказ по представлению	диалог в игре-драматизации	рассказ от имени персонажа	инструкция оппоненту	диалог при констр. деят-ти
Индекс лексического разнообразия	0,76	0,63	0,77	0,57	0,78	0,43
Местоимения	7%	5%	13%	9%	6%	18%
Существительные	38%	39%	23%	35%	25%	12%
Прилагательные	-	-	3%	4%	6%	2%
Глаголы	17%	12%	17%	21%	19%	18%
Наречие	3%	14%	13%	18%	28%	22%
Числительные	-	9%	-	-	3%	-
Частицы	-	5%	3%	4%	-	12%
Союзы	10%	10%	10%	4%	3%	7%
Междометия	-	-	-	-	3%	2%

## Показатели синтаксического оформления

Критерии	Подготовленная речь			Неподготовленная речь		
	рассказ по сюжетной картинке	рассказ по представлению	диалог в игре-драматизации	рассказ от имени персонажа	инструкция оппоненту	диалог при констр. деят-ти
Коэффициент синтаксического разнообразия	0,86	0,83	0,9	0,85	0,78	0,62
Частота использования простых предложений	75%	80%	33%	67%	100%	67%
Частота использования сложных предложений	25%	20%	67%	33%	-	33%
Случаи повторов	-	20%	-	-	-	50%
Случаи использования неполных предложений	-	-	-	17%	71%	67%

Дима

## Показатели лексического разнообразия

Критерии	Подготовленная речь			Неподготовленная речь		
	рассказ по сюжетной картинке	рассказ по представлению	диалог в игре-драматизации	рассказ от имени персонажа	инструкция оппоненту	диалог при констр. деят-ти
Индекс лексического разнообразия	0,78	0,73	0,58	0,75	0,67	0,38
Местоимения	14%	12%	22%	17%	12%	26%
Существительные	24%	14%	17%	21%	16%	10%
Прилагательные	-	2%	2%	2%	5%	2%
Глаголы	22%	18%	10%	17%	14%	16%
Наречие	11%	12%	24%	19%	30%	18%
Числительные	3%	3%	-	2%	-	1%
Частицы	-	6%	5%	-	7%	12%
Союзы	14%	14%	7%	4%	-	4%
Междометия	-	-	-	-	-	4%

## Показатели синтаксического оформления

Критерии	Подготовленная речь			Неподготовленная речь		
	рассказ по сюжетной картинке	рассказ по представлению	диалог в игре-драматизации	рассказ от имени персонажа	инструкция оппоненту	диалог при констр. деят-ти
Коэффициент синтаксического разнообразия	0,89	0,92	0,88	0,81	0,79	0,7
Частота использования простых предложений	75%	25%	60%	90%	78%	94%
Частота использования сложных предложений	25%	75%	40%	10%	22%	6%
Случаи повторов	-	50%	40%	20%	44%	7%
Случаи использования неполных предложений	-	-	-	10%	89%	31%

Катя

## Показатели лексического разнообразия

Критерии	Подготовленная речь			Неподготовленная речь		
	рассказ по сюжетной картинке	рассказ по представлению	диалог в игре-драматизации	рассказ от имени персонажа	инструкция оппоненту	диалог при констр. деят-ти
Индекс лексического разнообразия	0,66	0,79	0,72	0,64	0,64	0,55
Местоимения	5%	20%	14%	21%	3%	17%
Существительные	34%	30%	31%	25%	28%	8%
Прилагательные	2%	4%	-	9%	21%	2%
Глаголы	24%	24%	14%	9%	13%	23%
Наречие	8%	8%	21%	4%	13%	15%
Числительные	2%	-	-	6%	8%	2%
Частицы	2%	-	-	-	-	13%
Союзы	16%	6%	10%	6%	5%	7%
Междометия	-	-	-	-	3%	3%

## Показатели синтаксического оформления

Критерии	Подготовленная речь			Неподготовленная речь		
	рассказ по сюжетной картинке	рассказ по представлению	диалог в игре-драматизации	рассказ от имени персонажа	инструкция оппоненту	диалог при констр. деят-ти
Коэффициент синтаксического разнообразия	0,87	0,82	0,93	0,81	0,79	0,76
Частота использования простых предложений	75%	85%	-	89%	100%	82%
Частота использования сложных предложений	25%	15%	100%	11%	-	18%
Случаи повторов	-	-	50%	11%	38%	9%
Случаи использования неполных предложений	-	8%	-	11%	38%	35%

## Коля

## Показатели лексического разнообразия

Критерии	Подготовленная речь			Неподготовленная речь		
	рассказ по сюжетной картинке	рассказ по представлению	диалог в игре-драматизации	рассказ от имени персонажа	инструкция оппоненту	диалог при констр. деят-ти
Индекс лексического разнообразия	0,62	0,77	0,44	0,85	0,59	0,39
Местоимения	10%	15%	9%	10%	7%	20%
Существительные	33%	21%	26%	33%	35%	8%
Прилагательные	3%	2%	-	-	4%	2%
Глаголы	17%	21%	9%	21%	6%	12%
Наречие	9%	13%	18%	-	19%	29%
Числительные	-	8%	-	5%	3%	2%
Частицы	1%	4%	2%	-	7%	12%
Союзы	13%	10%	11%	15%	4%	7%
Междометия	-	-	1%	-	1%	2%

## Показатели синтаксического оформления

Критерии	Подготовленная речь			Неподготовленная речь		
	рассказ по сюжетной картинке	рассказ по представлению	диалог в игре-драматизации	рассказ от имени персонажа	инструкция оппоненту	диалог при констр. деят-ти
Коэффициент синтаксического разнообразия	0,91	0,9	0,82	0,79	0,75	0,76
Частота использования простых предложений	67%	40%	93%	75%	94%	81%
Частота использования сложных предложений	33%	60%	7%	25%	6%	19%
Случаи повторов	17%	-	20%	-	-	25%
Случаи использования неполных предложений	-	20%	7%	-	53%	33%

## Лера

## Показатели лексического разнообразия

Критерии	Подготовленная речь			Неподготовленная речь		
	рассказ по сюжетной картинке	рассказ по представлению	диалог в игре-драматизации	рассказ от имени персонажа	инструкция оппоненту	диалог при констр. деят-ти
Индекс лексического разнообразия	0,56	0,56	0,56	0,92	0,76	0,62
Местоимения	9%	19%	18%	15%	3%	23%
Существительные	29%	27%	20%	15%	21%	21%
Прилагательные	3%	-	-	15%	13%	4%
Глаголы	21%	26%	16%	23%	11%	15%
Наречие	8%	5%	22%	23%	29%	11%
Числительные	-	-	-	-	5%	-
Частицы	-	-	7%	-	-	10%
Союзы	19%	14%	2%	-	8%	4%
Междометия	-	-	-	-	-	2%

## Показатели синтаксического оформления

Критерии	Подготовленная речь			Неподготовленная речь		
	рассказ по сюжетной картинке	рассказ по представлению	диалог в игре-драматизации	рассказ от имени персонажа	инструкция оппоненту	диалог при констр. деят-ти
Коэффициент синтаксического разнообразия	0,91	0,89	0,84	0,69	0,84	0,71
Частота использования простых предложений	38%	63%	100%	100%	100%	97%
Частота использования сложных предложений	62%	37%	-	-	-	3%
Случаи повторов	25%	25%	57%	-	33%	11%
Случаи использования неполных предложений	-	-	-	25%	33%	22%

## Маша

## Показатели лексического разнообразия

Критерии	Подготовленная речь			Неподготовленная речь		
	рассказ по сюжетной картинке	рассказ по представлению	диалог в игре-драматизации	рассказ от имени персонажа	инструкция оппоненту	диалог при констр. деят-ти
Индекс лексического разнообразия	0,67	0,65	0,65	0,73	0,76	0,48
Местоимения	7%	21%	25%	16%	5%	21%
Существительные	36%	19%	23%	23%	29%	8%
Прилагательные	-	8%	2%	-	18%	8%
Глаголы	29%	24%	13%	21%	5%	19%
Наречие	7%	6%	10%	15%	29%	21%
Числительные	-	2%	-	-	-	2%
Частицы	-	-	4%	2%	-	12%
Союзы	9%	6%	12%	10%	3%	7%
Междометия	-	-	-	-	-	-

## Показатели синтаксического оформления

Критерии	Подготовленная речь			Неподготовленная речь		
	рассказ по сюжетной картинке	рассказ по представлению	диалог в игре-драматизации	рассказ от имени персонажа	инструкция оппоненту	диалог при констр. деят-ти
Коэффициент синтаксического разнообразия	0,8	0,87	0,87	0,85	0,74	0,71
Частота использования простых предложений	89%	50%	57%	67%	90%	85%
Частота использования сложных предложений	11%	50%	43%	33%	10%	15%
Случаи повторов	-	13%	-	-	20%	15%
Случаи использования неполных предложений	-	-	-	-	80%	53%

## Миша

## Показатели лексического разнообразия

Критерии	Подготовленная речь			Неподготовленная речь		
	рассказ по сюжетной картинке	рассказ по представлению	диалог в игре-драматизации	рассказ от имени персонажа	инструкция оппоненту	диалог при констр. деят-ти
Индекс лексического разнообразия	0,69	0,64	0,77	0,61	0,74	0,56
Местоимения	-	9%	13%	24%	12%	21%
Существительные	50%	36%	33%	22%	21%	15%
Прилагательные	-	-	-	8%	3%	-
Глаголы	25%	21%	20%	10%	18%	17%
Наречие	6%	12%	10%	10%	15%	14%
Числительные	-	-	-	-	6%	1%
Частицы	-	3%	-	8%	9%	8%
Союзы	6%	8%	13%	8%	6%	7%
Междометия	-	-	-	-	-	-

## Показатели синтаксического оформления

Критерии	Подготовленная речь			Неподготовленная речь		
	рассказ по сюжетной картинке	рассказ по представлению	диалог в игре-драматизации	рассказ от имени персонажа	инструкция оппоненту	диалог при констр. деят-ти
Коэффициент синтаксического разнообразия	0,75	0,82	0,87	0,78	0,76	0,76
Частота использования простых предложений	100%	93%	50%	73%	75%	94%
Частота использования сложных предложений	-	7%	50%	27%	25%	6%
Случаи повторов	-	29%	-	10%	-	6%
Случаи использования неполных предложений	-	14%	-	45%	25%	29%

## Петя

## Показатели лексического разнообразия

Критерии	Подготовленная речь			Неподготовленная речь		
	рассказ по сюжетной картинке	рассказ по представлению	диалог в игре-драматизации	рассказ от имени персонажа	инструкция оппоненту	диалог при констр. деят-ти
Индекс лексического разнообразия	0,85	0,75	0,9	1	0,64	0,58
Местоимения	4%	25%	19%	19%	2%	26%
Существительные	44%	21%	6%	24%	31%	7%
Прилагательные	-	-	6%	19%	21%	-
Глаголы	22%	21%	29%	14%	17%	19%
Наречие	-	8%	6%	10%	14%	20%
Числительные	-	-	-	-	2%	-
Частицы	-	-	10%	5%	-	15%
Союзы	11%	8%	6%	5%	2%	-
Междометия	-	-	-	-	-	-

## Показатели синтаксического оформления

Критерии	Подготовленная речь			Неподготовленная речь		
	рассказ по сюжетной картинке	рассказ по представлению	диалог в игре-драматизации	рассказ от имени персонажа	инструкция оппоненту	диалог при констр. деят-ти
Коэффициент синтаксического разнообразия	0,85	0,79	0,81	0,76	0,86	0,72
Частота использования простых предложений	75%	100%	83%	100%	100%	89%
Частота использования сложных предложений	25%	-	17%	-	-	11%
Случаи повторов	-	20%	-	-	33%	16%
Случаи использования неполных предложений	-	20%	17%	40%	67%	32%

## Саша

## Показатели лексического разнообразия

Критерии	Подготовленная речь			Неподготовленная речь		
	рассказ по сюжетной картинке	рассказ по представлению	диалог в игре-драматизации	рассказ от имени персонажа	инструкция оппоненту	диалог при констр. деят-ти
Индекс лексического разнообразия	0,59	0,84	0,87	0,86	0,63	0,47
Местоимения	-	5%	29%	36%	-	17%
Существительные	45%	32%	8%	7%	42%	11%
Прилагательные	-	-	5%	-	13%	3%
Глаголы	31%	26%	18%	21%	4%	22%
Наречие	3%	21%	16%	14%	17%	28%
Числительные	-	-	-	-	-	-
Частицы	-	5%	5%	7%	-	11%
Союзы	14%	5%	5%	7%	-	3%
Междометия	-	-	-	-	-	-

## Показатели синтаксического оформления

Критерии	Подготовленная речь			Неподготовленная речь		
	рассказ по сюжетной картинке	рассказ по представлению	диалог в игре-драматизации	рассказ от имени персонажа	инструкция оппоненту	диалог при констр. деят-ти
Коэффициент синтаксического разнообразия	0,86	0,68	0,79	0,79	0,75	0,8
Частота использования простых предложений	50%	100%	88%	100%	100%	82%
Частота использования сложных предложений	50%	-	12%	-	-	18%
Случаи повторов	-	33%	13%	33%	33%	16%
Случаи использования неполных предложений	-	-	25%	33%	83%	60%

Таблица 1 – Показатели индексов лексического разнообразия по заданиям

Участники	Подготовленная речь			Неподготовленная речь		
	рассказ по сюжетной картинке	рассказ по представлению	диалог в игре-драматизации	рассказ от имени персонажа	инструкция оппоненту	диалог при констр. деят-ти
Аня	0,64	0,8	0,78	0,66	0,91	0,44
Ваня	0,76	0,63	0,77	0,57	0,78	0,43
Дима	0,78	0,73	0,58	0,75	0,67	0,38
Катя	0,66	0,79	0,72	0,64	0,64	0,55
Коля	0,62	0,77	0,44	0,85	0,59	0,39
Лера	0,56	0,56	0,56	0,92	0,76	0,62
Маша	0,67	0,65	0,65	0,73	0,76	0,48
Миша	0,69	0,64	0,77	0,61	0,74	0,56
Петя	0,85	0,75	0,9	1	0,64	0,58
Саша	0,59	0,84	0,87	0,86	0,63	0,47

Обозначение уровней цветом

высокий
выше среднего
средний
ниже среднего
низкий

Таблица 2 – Показатели коэффициентов синтаксического разнообразия по заданиям

Участники	Подготовленная речь			Неподготовленная речь		
	рассказ по сюжетной картинке	рассказ по представлению	диалог в игре-драматизации	рассказ от имени персонажа	инструкция оппоненту	диалог при констр. деят-ти
Аня	0,77	0,8	0,78	0,69	0,7	0,66
Ваня	0,86	0,83	0,9	0,85	0,78	0,62
Дима	0,89	0,92	0,88	0,81	0,79	0,7
Катя	0,87	0,82	0,93	0,81	0,79	0,76
Коля	0,91	0,9	0,82	0,79	0,75	0,76
Лера	0,91	0,89	0,84	0,69	0,84	0,71
Маша	0,8	0,87	0,87	0,85	0,74	0,71
Миша	0,75	0,82	0,87	0,78	0,76	0,76
Петя	0,85	0,79	0,81	0,76	0,86	0,72
Саша	0,86	0,68	0,79	0,79	0,75	0,8

Обозначение уровней цветом

высокий
выше среднего
средний
ниже среднего





Таблица 5 – Синтаксические конструкции в подготовленных высказываниях

Предложения	Аня			Ваня			Дима			Катя			Коля		
	рассказ по сюж.к.	рассказ по предст.	Драма-тизация	рассказ по сюж.к.	рассказ по предст.	Драма-тизация	рассказ по сюж.к.	рассказ по предст.	Драма-тизация	рассказ по сюж.к.	рассказ по предст.	Драма-тизация	рассказ по сюж.к.	рассказ по предст.	Драма-тизация
Простые	60	67	75	70	80	33	75	25	60	75	85	0	67	40	93
Сложные	40	33	25	25	20	67	25	75	40	25	15	100	33	60	7
Повторы	0	0	0	0	20	0	0	50	40	0	0	50	17	0	20
Неполные	20	33	50	0	0	0	0	0	0	0	8	0	0	20	7

Продолжение таблицы 5

Предложения	Лера			Маша			Миша			Петя			Саша		
	рассказ по сюж.к.	рассказ по предст.	Драма-тизация	рассказ по сюж.к.	рассказ по предст.	Драма-тизация	рассказ по сюж.к.	рассказ по предст.	Драма-тизация	рассказ по сюж.к.	рассказ по предст.	Драма-тизация	рассказ по сюж.к.	рассказ по предст.	Драма-тизация
Простые	38	63	100	89	50	57	100	93	50	75	100	83	50	100	88
Сложные	62	37	0	11	50	43	0	7	50	25	0	17	50	0	12
Повторы	25	25	57	0	13	0	0	29	0	0	20	0	0	33	13
Неполные	0	0	0	0	0	0	0	14	0	0	20	17	0	0	25

Таблица 6 – Синтаксические конструкции в неподготовленных высказываниях

Предложения	Аня			Ваня			Дима			Катя			Коля		
	рассказ от персонажа	инструкция оппоненту	диалог при констр. д-ти	рассказ от персонажа	инструкция оппоненту	диалог при констр. д-ти	рассказ от персонажа	инструкция оппоненту	диалог при констр. д-ти	рассказ от персонажа	инструкция оппоненту	диалог при констр. д-ти	рассказ от персонажа	инструкция оппоненту	диалог при констр. д-ти
Простые	100	100	88	67	100	67	90	78	94	89	100	82	75	94	81
Сложные	0	0	12	33	0	33	10	22	6	11	0	18	25	6	19
Повторы	10	0	21	0	0	50	20	44	7	11	38	9	0	0	25
Неполные	20	100	51	17	71	67	10	89	31	11	38	35	0	53	33

Продолжение таблицы 6

Предложения	Лера			Маша			Миша			Петя			Саша		
	рассказ от персонажа	инструкция оппоненту	диалог при констр. д-ти	рассказ от персонажа	инструкция оппоненту	диалог при констр. д-ти	рассказ от персонажа	инструкция оппоненту	диалог при констр. д-ти	рассказ от персонажа	инструкция оппоненту	диалог при констр. д-ти	рассказ от персонажа	инструкция оппоненту	диалог при констр. д-ти
Простые	100	100	97	67	90	85	73	75	94	100	100	89	100	100	82
Сложные	0	0	3	33	10	15	27	25	6	0	0	11	0	0	18
Повторы	0	33	11	0	20	15	10	0	6	0	33	16	33	33	16
Неполные	25	33	22	0	80	53	45	25	29	40	67	32	33	83	60

Юрий Коваль  
«Дед, баба и Алёша»

Заспорили дед да баба, на кого похож их внук.

Баба говорит:

— Алёша на меня похож. Такой же умный и хозяйственный.

Алёша говорит:

— Верно, верно, я весь в бабу.

Дед говорит:

— А, по-моему, Алёша на меня похож. У него такие же глаза — красивые, чёрненькие. И наверно, у него такая же борода большая вырастет, когда Алёша и сам вырастет.

Алёше захотелось, чтоб у него выросла такая же борода, и он говорит:

— Верно, верно, я больше на деда похож.

Баба говорит:

— Какая борода большая вырастет, это ещё неизвестно. Но Алёша на меня куда сильнее похож. Он так же, как я, любит чай с мёдом, с пряниками, с вареньем и с ватрушками с творогом. А вот как раз самовар поспел. Сейчас посмотрим, на кого больше похож Алёша.

Алёша подумал немного и говорит:

— Пожалуй, я всё-таки сильно на бабу смахиваю.

Дед почесал в затылке и говорит:

— Чай с мёдом — это ещё не полное сходство. А вот Алёша точно так же, как я, любит лошадь запрягать, а потом на санках в лес кататься. Вот сейчас зложим санки да поедем в лес. Там, говорят, лоси объявились, сено из нашего стожка щиплют. Надо поглядеть.

Алёша подумал-подумал и говорит:

— Знаешь, деда, у меня так странно в жизни получается. Я полдня на бабу похож, а полдня — на тебя. Вот сейчас чаю попью и сразу на тебя похож буду.

И пока пил Алёша чай, он точно так же прикрывал глаза и отдувался, как бабушка, а уж когда мчались на санках в лес, точно так, как дед, кричал: «Но-ооо, милая! Давай! Давай!» — и щёлкал кнутом.